

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS PARA INICIAÇÃO  
CIENTÍFICA**

**A FORMAÇÃO DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE  
MANAUS**

**Samuel Vinente da Silva Junior, Voluntário**

**MANAUS  
2015**

**A FORMAÇÃO DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE  
MANAUS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS PARA INICIAÇÃO  
CIENTÍFICA**

**RELATÓRIO FINAL**

**PIB-SA /0139/2014**

**A FORMAÇÃO DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE  
MANAUS**

**Samuel Vinente da Silva Junior, Voluntário  
Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Selene Baçal de Oliveira**

**MANAUS**

**2015**

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Grupo de Estudos *Políticas Públicas e Educação* (GPPE) e aos seus autores.

Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, integrou ações do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC), sendo desenvolvida por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas *Políticas Públicas e Educação*, caracterizado como subprojeto da Linha de Pesquisa *Estado, Políticas Públicas e Educação*.

*Dedicado a **Bianca Vinente** – In Memoriam*  
*Sinto saudades de quem não me despedi direito,*  
*Das coisas que deixei passar*  
*De quem não tive mas quis muito ter.*  
*(Clarisse Lispector)*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao financiamento inicial da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) para execução deste estudo e publicação dos resultados em eventos nacionais e internacionais.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) e Departamento de Apoio à Pesquisa (DAP) que vêm oportunizando crescimento acadêmico e profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Políticas Públicas e Educação* (GPPE), por favorecer um ambiente rico em conhecimento e promissor para a aprendizagem.

A orientadora desse estudo, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Selene Baçal de Oliveira, por aceitar trilhar comigo esta trajetória na busca incessante pelo conhecimento.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus, pelo material fornecido e colaboração na pesquisa.

Agradeço as críticas, sugestões e elogios do Comitê Científico da área de Ciências Sociais Aplicadas. As contribuições deste Excelente Comitê vêm, contribuindo imensamente para meu amadurecimento profissional.

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

*Paulo Freire*

## RESUMO

O estudo analisou as políticas de inclusão na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus, com ênfase na formação continuada de gestores. A legislação educacional e os estudos desenvolvidos em diferentes regiões vêm apontando a necessidade de formação inicial e continuada de gestores para atuação na escola inclusiva. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, partindo da concepção de que a realidade é dinâmica, podendo ser apreendida mediante estudos relacionados às peculiaridades dos sujeitos e em suas relações com a história, a cultura, a política e a sociedade. Foram analisados os conteúdos dos documentos relacionados à implantação das salas de recursos multifuncionais, à formação de gestores para atuação na escola inclusiva e às diretrizes que normatizam o atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino. Tal procedimento teve como fonte Pareceres, Resoluções, Portarias, Diretrizes, Leis e Decretos, com base em documentos expedidos no período de 2007 a 2013. Foram realizadas consultas ao site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o levantamento do número de salas de recursos multifuncionais. O materialismo histórico dialético, concepção e sociedade adotada no estudo, permitiu a releitura dos clássicos, tendo como base a contradição que pode ser verificada entre o que foi explicitado nos documentos oficiais e o que se legitima no cotidiano escolar. Os dados apontaram que a educação especial no Brasil se constituiu a partir da perspectiva da inclusão como normatizado em documentos internacionais e nacionais. Os programas que promovem formação de gestores para atuação na escola inclusiva encontrados foram o *Programa Implantação Sala de Recursos Multifuncionais* e o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Os dados quantitativos apontaram que vêm aumentando o número de salas de recursos multifuncionais no Brasil, mas ao mesmo tempo, na cidade de Manaus, isso vem ocorrendo a passos lentos. Quanto ao perfil de formação continuada dos gestores para atuação em sistemas de ensino mais inclusivos, verificou-se que há crescente demanda tendo em vista que parte dos gestores não possuem formação inicial ou continuada na área da educação e educação especial. Espera-se que os resultados possibilitem a obtenção de um panorama sobre a implementação das políticas de inclusão no município e apontem possibilidades de intervenção na realidade da região Amazônica, em parceria com a Universidade e a rede pública de ensino.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas; Formação de Gestores; Inclusão.

## ABSTRACT

The research aims to analyze how we are implementing the inclusion policies in municipal public schools in the city of Manaus, with emphasis on continuing education managers. The educational legislation and studies undertaken in different regions have indicated the need for initial and continuing training of managers to act in the inclusive school. The research is a qualitative approach, based on the idea that reality is dynamic and can be seized by studies related to the peculiarities of the subjects and their relations with the history, culture, politics and society. Being analyzed the contents of the documents related to the implementation of the multifunctional resources, training managers to act in the inclusive school and the guidelines that regulate the specialized education in the school system. This procedure is to source Opinions, Resolutions, Ordinances, guidelines, laws and decrees on the basis of documents issued in the period 2007 to 2013 a search was performed on the INEP site to survey the number of multifunction rooms. The dialectical historical materialism will allow the reading of the classics, based on the verified contradiction between what is explained in the official documents and what is legitimate in everyday school life. The educational legislation and studies undertaken in different regions have indicated the need for initial and continuing training of managers to act in the inclusive school. The research is a qualitative approach, based on the idea that reality is dynamic and can be seized by studies related to the peculiarities of the subjects and their relations with the history, culture, politics and society. It is expected that the results make it possible to obtain an overview of the implementation of inclusion policies in the municipality and indicate possibilities of intervention in the reality of the Amazon region, in partnership with the University and the public school system. The research is a qualitative approach, based on the idea that reality is dynamic and can be seized by studies related to the peculiarities of the subjects and their relations with the history, culture, politics and society. It is expected that the results make it possible to obtain an overview of the implementation of inclusion policies in the municipality and indicate possibilities of intervention in the reality of the Amazon region, in partnership with the University and the public school system.

**Keywords:** Public Policy; Training Managers; Inclusion.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Panorama do número de salas de recursos multifuncionais implantadas no Brasil (2005-2013) .....	27
<b>Tabela 2</b> – Certificação de proficiência em LIBRAS .....	28
<b>Tabela 3</b> – Materiais analisado no estudo (2008-2015) .....	31
<b>Tabela 4</b> – Número de Escolas em Manaus com AEE aos alunos PAEE .....	34
<b>Tabela 5</b> - Número de alunos matriculados (escola especiais, classes especiais e rede regular) na cidade de Manaus na Modalidade de Educação Especial (por dependência administrativa) .....	36
<b>Tabela 6</b> – Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Amazonas até 2011 (por dependência administrativa) .....	37
<b>Tabela 7</b> – Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em Manaus até 2011 (por dependência administrativa) .....	38
<b>Tabela 8</b> – Número de gestores das diferentes zonas distritais da rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus .....	42
<b>Tabela 9</b> – Informações sobre as formas de acesso ao cargo de gestor .....	44
<b>Tabela 10</b> – Formação em Pós-Graduação Stricto Sensu dos Gestores .....	48
<b>Tabela 11</b> – Formação em Pós-Graduação Lato Sensu dos Gestores .....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de Salas de recursos Multifuncionais das redes Estadual e Municipal de ensino .....	34
<b>Gráfico 2</b> – Gestores da Secretaria Municipal de Educação por Gênero (Masculino e Feminino) .....	43
<b>Gráfico 3</b> – Formação inicial dos gestores (Grupo 1 - Bacharelado) .....	44
<b>Gráfico 4</b> – Formação Inicial dos Gestores (Grupo 2 – Licenciatura e/ou formação pedagógica) .....	45
<b>Gráfico 5</b> – Formação Inicial em Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu) .....	47

## LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

EE – Educação Especial

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas

GPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

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

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
A educação especial e as políticas de inclusão escolar.....	18
O atendimento educacional especializado e os marcos político-legais .....	23
Programas e ações governamentais para a formação de profissionais da Educação Especial .....	25
MÉTODO.....	30
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
A distribuição das salas de recursos multifuncionais na cidade de Manaus.....	33
Planos, projetos e diretrizes do Ministério da Educação .....	35
A formação de gestores para a inclusão.....	39
O perfil dos gestores da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	51
CRONOGRAMA .....	53
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO 1 – OFÍCIO ENCAMINHADO PARA SEMED .....	59
ANEXO 2 – OFÍCIO SEMED/GSGE .....	60

## INTRODUÇÃO

O direito à educação foi assegurado no ordenamento jurídico brasileiro há algum tempo, inicialmente garantindo apenas o ensino elementar e posteriormente, garantindo parte da Educação Básica de forma obrigatória e gratuita. Hoje apesar de inúmeros avanços no âmbito legislativo, as práticas escolares ainda precisam acompanhar as atuais mudanças para que a escola possa atender à diversidade nela tão presente.

A década de 1990 foi decisiva para a formulação de políticas públicas com vistas à garantia dos direitos da população brasileira, no entanto, segundo Augusto (1989), a partir da década de 1970, cada vez mais a expressão política pública passa a ser incorporada no discurso oficial e no texto das ciências sociais. Para a autora, o termo política pública apresenta a noção de “[...] intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social” (AUGUSTO, 1989, p. 106). Nesse sentido, as políticas públicas configuram-se como a ação do Estado na garantia de direitos sociais.

O direito à educação básica no Brasil ainda é muito recente, pois somente a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade foram inseridas nos marcos da legislação do país. No entanto, essa conquista perpassou inúmeros movimentos sociais e intensas mobilizações populares para que hoje a população brasileira tivesse acesso ao processo de escolarização e garantido o direito de aprender (BRASIL, 2008; 2011; 2013). Nem sempre na agenda política dos governos anteriores, ao mesmo tempo em que vivemos num país que adota uma política neoliberal, os movimentos sociais e políticos continuam ativos para que não haja retrocesso na garantia dos direitos conquistados.

Garante-se na legislação brasileira inúmeros direitos sociais: (a) educação; (b) saúde; (c) alimentação; (d) trabalho; (e) moradia; (f) lazer; (g) segurança, (h) previdência social; (i) proteção à maternidade e à infância e; (j) assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988, art. 6º). Recentemente muitos estudos vêm sendo realizados em diferentes regiões do país, com vistas à avaliação e monitoramento

das políticas públicas educacionais no Brasil (FÁVERO, 2007; CURY, 2008; SAVIANI, 2009; MAGALHÃES, 2011; MATOS, 2012; VINENTE, 2013).

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

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

As políticas públicas e seu processo de formulação podem ser apresentadas em cinco fases: (1) Formação da agenda – seleção das prioridades; (2) Formulação de políticas – apresentação de soluções ou alternativas; (3) Processo de tomada de decisão – escolha das ações; (4) Implementação – execução das ações e; (5) Avaliação (SEBRAE, 2008). No tocante à educação especial, o reconhecimento dos direitos humanos consignado em documentos normativos estabeleceu uma agenda de políticas públicas para as minorias antes marginalizadas.

No campo das políticas educacionais, destaca-se a implementação de inúmeros acordos firmados entre o Brasil e diversos organismos multilaterais, principalmente na década de 1990. Destaca-se nesse contexto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), resultante de uma conferência internacional realizada na Tailândia e a Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994), resultante de outra conferência realizada na Espanha.

No tocante às políticas de educação especial no Brasil, Garcia (2011) contextualiza que a Política Nacional de Educação Especial (1994) orientou ações pedagógicas com base em princípios específicos tais como normalização,

integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade. Nesse contexto percebe-se que em diferentes momentos históricos foram construídas diferentes alternativas, ou seja, enquanto anteriormente falava-se em *integração* hoje discute-se sobre a *inclusão* escolar.

Levando-se em consideração a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, discute-se a implementação de uma política nacional em diferentes contextos, interpretada a partir das especificidades locais e regionais. Nos últimos anos, alguns estudos na Região Amazônica vêm contribuindo para a avaliação da implantação das políticas inclusivas, trazendo a evidência aspectos da formação docente e da necessidade de formação de recurso humanos na área de educação inclusiva (MATOS, 2008; VINENTE, 2012; VINENTE; MARQUES, 2015; SILVA; SILVA; VINENTE, 2015).

Muitos dos trabalhos na literatura científica da área apontam uma expressividade em estudos sobre a formação inicial e continuada de professores, porém poucos pesquisadores debruçam-se a tratar questões sobre a formação de gestores e outros profissionais que atuam juntamente com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Entende-se então que averiguar como as diretrizes nacionais implementam-se em âmbito local torna-se fundamental para que a escola rediscuta seu processo de formação e o real sentido da “educação para todos”.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste estudo foram elaboradas as seguintes questões, as quais buscamos respondê-las ao longo da pesquisa, por meio dos objetivos gerais e específicos do estudo, a saber:

- Quais os programas e projetos do Ministério da Educação destinados à formação de gestores para a educação inclusiva?
- Os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação trazem subsídios teórico-metodológicos para a formação de gestores para atuarem nos sistemas de ensino inclusivos?
- Qual a concepção de inclusão apresentada nos programas e projetos do MEC para a formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva?

As questões norteadoras refletiram preocupação com a ausência de estudos na área, a partir do contexto amazonense. Com base nesses questionamentos, o objetivo geral do estudo foi compreender como vem sendo implementadas as

políticas de inclusão na rede pública municipal da cidade de Manaus com ênfase na formação continuada de gestores.

Como objetivos específicos foram elencados: (a) identificar a distribuição das salas de recursos multifuncionais que ofertam o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino da cidade de Manaus; (b) discutir com base nos documentos normativos as orientações oficiais para a formação continuada de gestores na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus; (c) descrever os programas e projetos do Ministério da Educação para a formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal de ensino; e, (d) analisar a concepção de inclusão apresentada nos programas e projetos do Ministério da Educação (MEC) para a formação de gestores na perspectiva da Educação Inclusiva.

A presente investigação integrou as ações da linha de pesquisa *Estado, Políticas Públicas e Educação*, envolvendo o aprofundamento teórico-metodológico dos estudos do grupo intitulado *Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação - GPPE*. Os resultados finais da investigação possibilitarão por meio de novos estudos a avaliação do atual cenário das políticas de inclusão na região Amazônica e as peculiaridades no processo de formação de gestores para atuação na diversidade.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A atenção educacional aos educandos com deficiência<sup>1</sup> tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, caracterizando diferentes paradigmas nas relações das sociedades com este segmento populacional. Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), este movimento caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada pela efetivação do direito de todos à educação.

Pode-se dizer que a inclusão educacional do público-alvo da Educação Especial (PAEE) tem se processado em meio a divergências e desafios que vão desde a superação de barreiras físicas e adaptações curriculares, quanto aos processos formativos de caráter inicial e continuado dos profissionais da educação (BRASIL, 2008; FIGUEIRA, 2011; MAZOTTA, 2005).

A escola como instituição social se caracterizou ao longo do tempo pela visão da educação que delimitou a escolarização como privilégio de poucos, legitimando nas políticas e nas práticas educacionais a exclusão, reproduzindo a ordem social vigente. As divergências e convergências teóricas quanto à educação especial/inclusiva são as mais variadas possíveis, uma das quais baseia-se no que preconiza Martins (1997) ao afirmar que:

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam. (MARTINS, 1997, p. 5)

---

<sup>1</sup> Optou-se utilizar a palavra apresentada, por integrar parte dos termos utilizados na legislação educacional vigente. O termo educandos com *deficiência* pertence a um subgrupo do público alvo da Educação Especial (juntamente com educandos que possuem transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação), tal como pode ser observado nos artigos 58, 59 e 60 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com base na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, presente também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Partindo disto, é possível verificar no que é exposto a resignificação do processo de inclusão/exclusão como produtos desta sociedade. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que, os sistemas de ensino universalizam o acesso, “[...] mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Isto não deixa de ser vinculado ao tipo e modelo de sociedade vigente, reproduzindo, portanto, aspectos negativos e práticas discriminatórias. Neste contexto, Cambaúva (1988) esclarece que:

[...] elegeu-se o pensamento positivista, enquanto matriz de pensamento, que como já dissemos, é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito no conjunto dos trabalhos acerca da E.E. (Educação Especial). Isto se dá no próprio aparecimento da E.E. enquanto instituição, na medida em que se necessita classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem. (1988, p. 5)

A educação especial se constituiu historicamente a partir de uma relação de contradição, negação e afirmação, atendendo aos indivíduos que fogem dos padrões de “normalidade”, constituídos na sociedade capitalista. Para Michels (2005), a educação especial assume a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), buscando adaptar os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser ajustados.

Nesse sentido, ao resgatar em documentos históricos uma política de atendimento às necessidades de pessoas com deficiências, Fazenda nos mostra que “antes mesmo do Descobrimento do Brasil [...] já havia a prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidades físicas” (2011, p. 34). Sendo assim, verificou-se que em tempos passados houve ausência do Estado na intervenção e atendimento às pessoas com deficiência.

Com a chegada dos jesuítas, disseminou-se o ideário religioso no Brasil, mostrando que “[...] a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZOTTA, 2005, p.

16). Sendo assim, as pessoas *imperfeitas* eram postas à margem da condição humana.

Buscando obter elementos significativos para a melhor compreensão e explicação das políticas públicas de educação especial, Mazotta (2005) desenvolveu estudos de caráter recente trazendo um panorama da história da educação especial no Brasil, bem como os entraves e contradições que foram se mostrando ao longo da história desta modalidade de ensino no Brasil. Segundo este autor, “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade” (2005, p. 15).

Neste contexto, é possível observar que ao longo dos anos diversos autores mostram através dos resultados de pesquisas a comprovação de que o Brasil além de um país desigual constituiu-se também excludente. Buscando superar este entrave que atravessa a história do nosso país, a Constituição Federal (1988) fortalece o ideário da inclusão social/escolar, trazendo no capítulo II a educação como um direito social.

No capítulo III, Seção 1, Artigo 208, Inciso III, a Constituição Federal assegura o Atendimento Educacional Especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, trazendo uma nova perspectiva no tocante às políticas de inclusão com vistas à valorização da diversidade. Presente na Carta Magna, este trecho reafirma a atenção do Estado junto às pessoas com deficiência.

A Lei nº 7.853 (1989) torna-se após a promulgação da Constituição um marco regulatório, ao dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, além de regulamentar a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituindo também a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos das pessoas com deficiência.

Na área da educação, foi possível observar também na Lei nº 7.853 (1989) inúmeros avanços, como pode ser observado no inciso I, parágrafo único, artigo 2º, alíneas a, b, c, d, e, f:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) 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; (BRASIL, 1989, Art. 2º, Alíneas a-f).

Diferentemente do que foi previsto nas leis posteriores, a Educação Especial passa a ser uma modalidade que se inicia antes mesmo do Ensino Fundamental, já inserida na infantil como “educação precoce” e “pré-escolar”. Um dado importante a ser comentado diz respeito à alínea “f” que estabelece matrícula compulsória nos sistemas regulares de ensino de educandos deficientes que sejam “[...] capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Sendo assim, quanto mais severo o grau de deficiência, mais recomendada é a inserção do educando em locais que sejam prestados serviços de atendimento específicos (BRASIL, 1989).

Mais adiante, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), organizada pelo Governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO, define uma política que inspira governos, organizações internacionais e nacionais e outros organismos para a efetivação do resultado desta Conferência: a Declaração de Salamanca.

Este documento teve como princípio fundamental a inserção de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e linguísticas nas escolas. Neste contexto, a expressão “necessidades educativas especiais” é referente a todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem num sentido mais amplo. Acerca disto, Figueira comenta:

[...] um novo conceito ganhou força: a inclusão escolar e social. Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a

conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas. Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *todas as pessoas têm o mesmo valor*. (FIGUEIRA, 2011, p. 28-29)

Com a promulgação da LDB e diversos documentos que respondem aos anseios da sociedade e da UNESCO para a inclusão (BRASIL, 1988, 1994, 1996, 2008, 2011), as políticas públicas vêm implantando-se no Brasil, com a supervisão do Ministério da Educação e demais órgãos interligados ao setor da educação no Brasil.

Nessa Lei, a educação especial é compreendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê então no artigo 59, incisos I, II e III, currículos, métodos e técnicas, bem como recursos educativos para o atendimento das necessidades destes educandos.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS MARCOS POLÍTICO-LEGAIS**

Muitos estudos vêm monitorando a implantação das políticas de inclusão em âmbito nacional, regional e local, podendo-se destacar também pesquisas sobre a formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado (MILANESI, 2012; MENDES; CIA, 2012; NOZU, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) prevê no artigo 58, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a Lei também explicita a necessidade de professores com formação adequada para o AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para receberem esses alunos (BRASIL, 1996). No entanto, as atuais pesquisas evidenciam que após mais de dez anos da promulgação da LDB, essa exigência ainda não foi atendida (MILANESI, 2012; MENDES; CIA, 2012; NOZU, 2013).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), publicadas pelo Ministério da Educação, normatizam que a política inclusiva exige intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico. A questão da formação é trazida à tona no documento, mas não são apresentadas metas ou estratégias definidas para a promoção de formação continuada desses profissionais, além dos cursos de especialização a serem oferecidos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é publicada pelo MEC, objetivando a articulação intersetorial nas políticas públicas e na formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Para tanto, os sistemas de ensino devem promover respostas às necessidades do alunado (BRASIL, 2008).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), apontam que de 2012 para 2013 houve um aumento de 2,8% no número de matrículas na educação especial. Ou seja, o número passou de 820.433 educandos em 2012 para 843.342 educandos matriculados em 2013 (INEP, 2014). Segundo o instituto de pesquisa, a iniciativa da educação inclusiva “[...] trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades

educacionais de cada aluno” (INEP, 2014, p. 26).

Para Machado e Pan (2012), o documento PNEPEI apresenta como resultados um panorama do crescimento das matrículas em instituições regulares em comparação com as escolas especiais e das matrículas em escolas públicas em comparação com as escolas privadas, em resposta aos compromissos assumidos junto a organismos internacionais. Sendo assim, mais uma vez o Brasil implanta uma política, mesmo com ampla discussão, atendendo recomendações de organismos multilaterais.

Ao mesmo tempo em que os direitos dessas pessoas passam a ser reconhecidos, o discurso legislativo nacional incorpora prerrogativas de documentos internacionais. Sendo assim, o Brasil compromete-se em assegurar e promover o exercício dos direitos humanos para as pessoas com deficiência sem discriminação. No contexto educativo, o documento dá muita ênfase na necessidade de não discriminar nenhuma pessoa em virtude de sua deficiência. Além disso, os ambientes escolares devem *maximizar* o desenvolvimento social e acadêmico dos educandos (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 aponta que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial. O mesmo Decreto traz em seu artigo 5º e inciso IV a necessidade e possibilidade de “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011, p. 2).

Portanto, compreende-se que a legislação enfatiza inúmeras vezes a necessidade de formação de recursos humanos para atuação com os educandos PAEE, mas torna-se necessário também analisar o que vem sendo feito para que isso seja garantido.

## **PROGRAMAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Parece bem lógico que para que o público-alvo da Educação Especial chegue ao Ensino Superior, torna-se necessário que eles adentrem primeiramente na Educação Básica. Esse nível de ensino é compreendido na legislação educacional por três etapas: (1) educação infantil; (2) ensino fundamental e, (3) ensino médio.

Sabe-se que nos últimos anos, o ingresso de educandos PAEE na Educação Básica cresceu de forma acentuada, principalmente no Ensino Fundamental, levando-se em consideração que durante muito tempo apenas essa etapa da Educação Básica era ofertada, segundo a legislação, de forma obrigatória e gratuita.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a promulgação da Lei nº 12.796/2013, altera-se a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), constituindo parte da educação básica (na faixa etária dos quatro aos dezessete anos) como direito público e subjetivo, obrigatório e gratuito (BRASIL; 2009; BRASIL, 2013).

Sendo assim, pode-se afirmar que cresce a demanda no oferecimento de ações estratégicas de formação de professores, para atuação com esses estudantes. Porém, precisa-se salientar que antes dessa modificação na legislação educacional, vários programas já eram ofertados com vistas à implementação das políticas inclusivas. Dentre os programas e ações desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva, podem ser elencados:

### **Programa de Formação Continuada de professores em Educação Especial – modalidade à distância e presencial:**

Trata-se de convênios do MEC com secretarias e universidades para a formação continuada de professores. Em 2007, foram credenciadas 14 instituições, com vagas estimadas em 8,5 mil (BRASIL, 2015).

**Programa Educação Inclusiva – direito à diversidade:**

Foi criado em 2003, permitindo a publicação de obras específicas para o atendimento de alunos PAEE, no entanto, precisa-se questionar quantos professores tiveram acesso a esses materiais instrucionais?

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015), o programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por intermédio do Programa de Ações Articuladas (PAR). Os mesmos dados apontaram que na edição referente ao ano de 2010 foram contemplados dezenove mil cursistas, integrando planos de trabalho de municípios-pólo.

**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs):**

Atualmente, o AEE é oferecido pelo Poder Público preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) distribuídas na rede pública de ensino. Essas salas são locais que possibilitam a oferta do AEE aos educandos público-alvo da educação especial e permite a consolidação de uma aprendizagem coletiva, tal como pode-se observar no documento orientador do programa de implantação dessas salas:

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010, s/p).

Os dados vêm apontando as ações políticas de implantação destas salas, tendo em vista os resultados do cumulativo apresentado no Quadro 1. Os dados apontaram um crescimento da implantação de SRMs nos anos de 2005 a 2011, mostrando que principalmente após a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), esse número vem crescendo, tal como é apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1 – Panorama do número de salas de recursos multifuncionais implantadas no Brasil (2005-2013)**

Ano	Número de escolas atendidas	Número de salas implantadas
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	14.431	15.000
2012	13.500	13.500
2013	19.000	19.000

**Fonte:** Ministério da Educação (2013)

Ao mesmo tempo em que a implantação do número de salas cresceu, o quantitativo de professores qualificados para atuarem nelas apresentou disparidades, pois pode-se afirmar que a demanda de professores qualificados para o oferecimento do AEE não foi suficiente.

**Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS):**

Houve nos últimos anos quatro edições desse programa, onde foram certificados 5.126 profissionais, como pode ser observado na Tabela 2:

**Tabela 2 – Certificação de proficiência em LIBRAS**

Certificação de proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	2.942
Para Tradução	740	740	723	522	433	3.158
<b>Total geral</b>	<b>1.349</b>	<b>1.511</b>	<b>1.281</b>	<b>985</b>	<b>974</b>	<b>6.100</b>

**Fonte:** Ministério da Educação (BRASIL, 2015)

O programa oferece certificação de proficiência em LIBRAS para o ensino e para a tradução, mas ao mesmo tempo não contempla uma política de formação continuada visando preparar professores para essa certificação, pautando-se apenas na realização do exame;

#### **Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS):**

Os centros<sup>2</sup> orientam quanto ao atendimento de educandos com deficiência visual, surdos e altas habilidades. Porém, segundo dados do MEC, em 2005 o número de centros implantados era inferior a mil. Levando-se em consideração o quantitativo de municípios brasileiros esse número ainda é insuficiente (BRASIL, 2015).

As implicações do Plano Nacional de Educação (PNE) para a formação de professores podem ser consideradas como avanços no tocante às políticas educacionais. Entretanto, implementar isso na prática escolar será complexo, principalmente se não houver articulação entre os entes federados.

---

<sup>2</sup> CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência;  
CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez;  
NAAH/S – Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Prevê-se no atual plano “[...] cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em níveis de pós-graduação [...] relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, s/p).

Propõe também a parceria com instituições especializadas, visando a ampliação da oferta de formação continuada e produção de material acessível. Pode-se na atual conjuntura avaliar que os investimentos na Educação Básica serão superiores, pois diferentemente da época do plano anterior, hoje não somente o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, mas quase toda a Educação Básica.

Ao analisar o plano atual, percebe-se a pretensão de investir em formação continuada no âmbito dos cursos de pós-graduação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que se houverem investimentos para que o professor da Educação Básica possa ter formação nas universidades que produzem grande parte do conhecimento científico, conseqüentemente poderá haver mais chances para que o profissional reflita sobre a sua prática.

Não pretende-se esgotar a discussão sobre a temática nesse trabalho, devendo levar-se em consideração que durante a próxima década surgirão ainda mais estudos. Portanto, o que nos resta agora é aguardar e avaliar a implementação das metas e estratégias do PNE no tocante à formação continuada de professores da Educação Básica para o AEE nos sistemas de ensino.

Nos próximos trechos desse trabalho será apresentado o percurso metodológico que operacionalizou a descoberta dos resultados a partir dos objetivos propostos. Posteriormente, serão apresentados os resultados finais do projeto a partir de categorias temáticas.

## MÉTODO

O estudo foi realizado mediante uma abordagem qualitativa em educação, observando o materialismo histórico-dialético por meio das contradições entre as políticas públicas e os desafios da implantação das mesmas nos sistemas de ensino (FAZENDA, 2008; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011). Foram analisados documentos publicados entre o período de 2007 a 2013, o que trouxe um panorama do conceito de inclusão adotado nos dispositivos legais e sua implementação no cotidiano escolar.

Segundo Sanchez Gamboa (1998), as abordagens de pesquisa são teorias em ação e identificam as diversas formas de concepção do objeto e do sujeito no processo de construção do conhecimento. O materialismo histórico dialético, método o qual os pesquisadores concebem o mundo permitiu a releitura dos clássicos, tendo como base a contradição verificada entre o que foi explicitado nos documentos oficiais e o que realmente se legitima no cotidiano escolar.

No processo de aprofundamento teórico metodológico foram observadas algumas publicações relacionadas à temática e questão, por meio da procura em sites de busca em periódicos indexados nas bases de dados *Latindex*, *SciELO*, e o Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos disponíveis no Portal Domínio Público.

Os descritores utilizados foram: (a) formação de gestores; (b) políticas públicas; (c) inclusão escolar; (d) educação especial; (e) gestão escolar, e (f) atendimento educacional especializado. As categorias de análise da presente pesquisa foram: *inclusão*, *políticas públicas*, *gestão escolar*, *formação de gestores*, *Atendimento Educacional Especializado* e *políticas inclusivas*.

Para o aprofundamento teórico-metodológico utilizou-se os recursos do Portal Domínio Público (Biblioteca Digital desenvolvida em Software Livre), onde foram identificadas as publicações oriundas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial e Políticas Públicas das diferentes regiões do país. Esse processo propiciou aos pesquisadores a verificação de trabalhos relacionados à temática em questão desenvolvidos anteriormente.

Para a operacionalização do primeiro objetivo específico que era identificar a distribuição das salas de recursos multifuncionais que ofertam o Atendimento

Educacional Especializado na rede municipal de ensino da cidade de Manaus, foram consultados os dados do Ministério da Educação (MEC) e do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), a partir do ano de 2005 a 2013.

Visando concretizar o segundo objetivo específico que era discutir com base nos documentos normativos as orientações oficiais para a formação continuada de gestores na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus, foram analisados documentos do Ministério da Educação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação de gestores e diretrizes que normatizam a operacionalização do atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino. O período inicial seria de 1988, porém foi redimensionado para que fosse de 2008 a 2014.

A tabela 3 ilustra os documentos selecionados para análise documental e seu ementário em ordem cronológica:

**Tabela 3 – Materiais analisado no estudo (2008-2015)**

<b>Nº</b>	<b>Documento</b>	<b>Ementa</b>
1º	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado de estudantes PAEE
2º	Nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, de 07 de maio de 2010	Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais
3º	Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
4º	Nota Técnica Nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos PAEE no Censo Escolar
5º	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos materiais analisados (2015)

Para a operacionalização do terceiro objetivo específico que era descrever os programas e projetos do Ministério da Educação para a formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal de ensino, foi protocolado um Ofício (ANEXO 1) à Secretaria Municipal de Educação e à Gerência de Educação Especial, no qual foram solicitados dados sobre a formação de gestores da rede.

Esses dados possibilitaram a atualização dos dados atuais com foco nas especificidades da região, tendo em vista que os anteriores estão disponíveis no site do Ministério da Educação. Foram analisados os conteúdos documentais relacionados à implantação das salas de recursos multifuncionais, à formação de gestores para atuação na escola inclusiva, às diretrizes que normatizam o atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino.

Tal procedimento foi realizado em Pareceres, Resoluções, Portarias, Diretrizes, Leis e Decretos, com base em documentos expedidos no período de 2008 a 2014. Os dados de fontes secundários utilizados no estudo serviram para a obtenção do número de educandos matriculados. Além disso foram acessados os portais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus (SEMED/AM).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### **A distribuição das salas de recursos multifuncionais na cidade de Manaus**

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP tem se consolidado como um dos maiores institutos de pesquisas em educação do Brasil. Alguns dos resultados apresentados neste estudo partem dos Censos realizados por esse instituto no período compreendido entre 2005 e 2013.

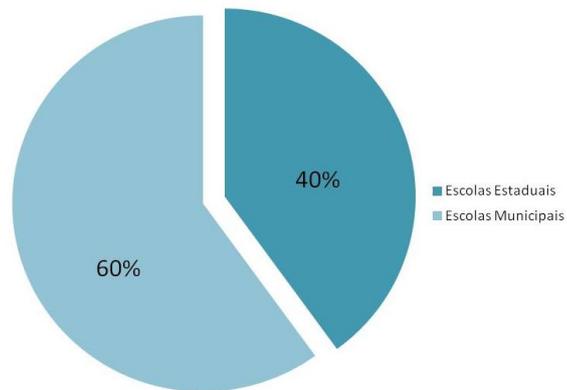
Tem-se priorizado enquanto ação governamental que o AEE seja oferecido nas salas de recursos multifuncionais. Essas salas são locais que possibilitam o atendimento escolar dos educandos público alvo da educação especial, devendo permitir a consolidação de uma aprendizagem coletiva, tal como pode-se observar no documento orientador do programa de implantação dessas salas:

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010, s/p).

Nos dados do Ministério da Educação, a pesquisa apontou um número estimado de 75 escolas (municipais e estaduais) da cidade de Manaus com salas de recursos multifuncionais. Na rede estadual de ensino verificou-se um número de 30 escolas estaduais com SRMs e 45 escolas municipais com SRMs.

Foi possível observar também nos dados coletados que há escolas com mais de uma sala de recursos multifuncionais, o que totaliza 142 salas de recursos multifuncionais implantadas nas redes públicas de ensino estadual e municipal de ensino. O gráfico 1 abaixo ilustra melhor essa análise:

**Gráfico 1** – Número de Salas de recursos Multifuncionais das redes Estadual e Municipal de ensino



**Fonte:** MEC/INEP (2013)

Se comparado à distribuição de salas de recursos multifuncionais em outros estados da federação, poderemos observar que há um déficit na implantação dessas salas no Amazonas. No entanto, pode-se verificar que esse número vem crescendo, buscando atender a demanda de educandos matriculados na rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

Em dados do Ministério da Educação (MEC) disponíveis no Sistema Integrado dos Indicadores do MEC, verificou-se o número mais de 4.000 de salas de recursos multifuncionais na região norte. Nesse sentido, comparado às pesquisas anteriores, verificou-se aumento no número de alunos matriculados, conforme explicitado na Tabela 4:

**Tabela 4** – Número de Escolas em Manaus com AEE aos alunos PAEE

Zona Distrital da SEMED	Número de Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
Sul (DRE I)	03
Centro Sul (DRE II)	03
Centro Oeste (DRE III)	06
Norte (DRE IV)	03
Norte (DRE V)	05
Leste (DRE V)	07

Leste (DRE VI)	03
Rodoviária (DRE VII)	01

Fonte: SEMED/INEP (2012)

Segundo o Manual Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010):

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento. (BRASIL, 2010, p. 7).

Sendo assim, atendendo as recomendações do Ministério da Educação, a oferta do atendimento educacional especializado deve ser institucionalizada no projeto político pedagógico, devendo ser inserido no cotidiano escolar. Apresenta-se nos documentos oficiais uma proposta de formação continuada a atendimento pedagógico articulado, permeando a construção de um currículo adaptado e voltado a atender às necessidades específicas do educando que apresenta alguma deficiência.

### **Planos, projetos e diretrizes do Ministério da Educação**

Os dados do INEP, oriundos do último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto, apontaram uma elevação das matrículas em classes, escolas especiais e na rede regular de ensino. Nos dados referentes ao ano de 2014, os dados podem ser observados na Tabela 5:

**Tabela 5** - Número de alunos matriculados (escola especiais, classes especiais e rede regular) na cidade de Manaus na Modalidade de Educação Especial (por dependência administrativa)

Dependência	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EJA (Fundamental)	EJA (Médio)
Estadual	19	74	535	403	190	2	87	28
Federal	0	0	0	0	8	4	0	0
Municipal	13	266	1735	134	0	277	326	0
Privada	17	91	320	92	27	13	35	2
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>431</b>	<b>2590</b>	<b>692</b>	<b>225</b>	<b>296</b>	<b>448</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014)

Para atender a crescente demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados, foram implementados nos últimos anos programas de formação de profissionais da educação para o atendimento às necessidades específicas desses educandos.

Atualmente, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o Programa “Educação Inclusiva: direito à Diversidade” promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino. O tipo de formação baseia-se em assessoria pedagógica e palestras, além disso, são oferecidos cursos de pós-graduação lato sensu e cursos de curta duração.

A iniciativa do programa vinculado ao MEC é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo dados divulgados pelo MEC, durante o período de 2003 a 2007, o programa atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Outra iniciativa do MEC para a formação de recursos humanos para a inclusão escolar é Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que vem legitimando a necessidade de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no projeto político pedagógico da escola. Tal Programa foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011.

Visando consolidar o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, o Ministério da Educação implementou Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais nas diferentes regiões do país. Na Tabela 6, pode-se observar o quantitativo de kits e salas implantadas no estado do Amazonas, a partir dos dados fornecidos pelo MEC:

**Tabela 6 – Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Amazonas até 2011 (por dependência administrativa)**

Dependência Administrativa	Kits de Atualização	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 1)	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 2)
Estadual	15	102	18
Municipal	16	342	10
TOTAL			

Fonte: Ministério da Educação (2011)

Conforme pode-se se observar na Tabela 6, até o ano de 2011 foram implementados 31 kits de atualização, 444 salas de recursos multifuncionais do Tipo 1 e 28 salas de recursos multifuncionais do Tipo II. Quanto aos kits de atualização, os estados e municípios têm dividido a implantação. Já no tocante às salas de recursos multifuncionais do tipo I, os municípios têm oferecido mais esse serviço, diferentemente da implantação de salas do tipo II, serviço esse mais oferecido pelo Estado.

Na Tabela 7 podem ser visualizados os kits e as salas de recursos multifuncionais implantadas na cidade de Manaus até o ano de 2011, com base nos dados do Ministério da Educação (2011)

**Tabela 7 – Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em Manaus até 2011 (por dependência administrativa)**

Dependência Administrativa	Kits de Atualização	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 1)	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 2)
Estadual	8	20	10
Municipal	2	45	1
TOTAL	10	65	11

**Fonte:** Ministério da Educação (2015)

Vale salientar que há um descompasso entre a implantação dessas salas e a formação de professores e gestores da rede municipal de ensino da cidade de Manaus. Entende-se que para a efetivação do acesso, da permanência e do sucesso desses estudantes é importante que haja formação de todos os profissionais da escola. Os dados a serem apresentados no item a seguir desse relatório apontaram para a uma ausência na formação de gestores.

### **A formação de gestores para a inclusão**

Ao trazerem o pensamento foucaultiano (2005) no estudo sobre o discurso da inclusão na contemporaneidade apontado por Osório e Leão (2013), os autores problematizam o poder negativo, punitivo e segregador da exclusão, por marginalizar. Com base nessa ótica, a inclusão seria o poder que inclui para governar, por esquemas diferentes. Mesmo que os autores deixem claro que o conceito de exclusão sempre estará ativo na sociedade por conta da estrutura econômica capitalista hegemônica.

A Carta Magna do Estado brasileiro (1988) traz a educação em seu artigo 6º como um direito social, sendo competência da União, dos Estados, do Distrito

Federal e dos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988, p. 13). A Educação Básica como direito foi sendo garantido na legislação brasileira ao longo da história da educação brasileira, o que traduz uma iniciativa do Poder Público no oferecimento da educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece que historicamente a escola se caracterizou pela visão de dualidade escolar, na qual a exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da “ordem social” (BRASIL, 2008). Um dos objetivos de tal ação é a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Para tanto, os sistemas de ensino devem promover respostas às necessidades educacionais especiais garantindo a incorporação do discurso recorrente na prática.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, altera o artigo 208 da Constituição Federal a afirmar que “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). O mesmo documento reitera a universalização da educação ao normatizar que ela “deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (idem).

O Decreto nº 7.611/2011 traz em seu artigo 5º e inciso IV a necessidade e possibilidade de “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011, p. 2). Na Lei nº 12.796/2013, a educação especial é entendida como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A educação como um direito público e subjetivo, garantida no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilita a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra constituída legalmente ou mesmo o Ministério Público acionar o Poder Público para garantir esse direito amparado ao cidadão na legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2013).

O artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 (atual Plano Nacional de Educação) traz a necessidade de concretização do regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014, p. 4)

A problemática da formação de recursos humanos para a educação especial é visualizada na literatura sobre a temática em diversas regiões do Brasil. Verificou-se de forma parcial, que há muitos trabalhos na região Amazônica que evidenciam a formação docente para atuação na diversidade, mas não se tem conhecimento de estudos específicos que tratam sobre a formação de gestores.

O intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, caracterizou a década de 1960, associado a críticas contundentes ao ideário do Paradigma da Institucionalização de pessoas com deficiências, determinando novos rumos às relações da sociedade com esse segmento populacional. As políticas públicas favorecem a inclusão em todos os âmbitos dessas pessoas, e na escola isso não poderia ser diferente. O acesso à escolarização, o direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho possibilitaram grandes mudanças na maneira de conceber e pensar a deficiência.

Os dados preliminares do estudo vêm apontando um investimento da esfera governamental no atendimento aos educandos caracterizados como público-alvo da educação especial. No entanto, entende-se também que a implementação das

políticas de inclusão no Amazonas ainda vem ocorrendo a passos lentos. Até o momento foram identificados apenas programas de formação a nível nacional.

Entende-se que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas especificidades. Por isso, é importante que em sua prática pedagógica o educador reconheça o respeito à diversidade como fator necessário e imprescindível para as relações humanas. A formação de gestores implica o reconhecimento das necessidades educacionais a serem atendidas pelos sistemas de ensino e a qualificação profissional para atuação na diversidade.

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem os direitos das pessoas com deficiência. Por isso, a transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. Partindo disso, é delineada a ideia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades educacionais especiais.

Portanto, a inclusão educacional e social é possível e tem seus pressupostos filosóficos assegurados a partir da garantia dos direitos que outrora já foram confirmados em lei. Nosso desafio como educadores é fazer valer a inclusão e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de cada educando, tendo em vista suas especificidades e a nossa imersão na diversidade.

## **O perfil dos gestores da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus**

Com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio do Ofício (ANEXO 2) entregue aos pesquisadores, vislumbrou-se um panorama geral sobre a formação continuada de gestores da rede municipal e aspectos como gênero, formação inicial, formação continuada e formas de ingresso no cargo.

A estrutura organizacional da Secretaria é composta por zonas distritais, de forma que haja setores dentro da secretaria que atendam as diferentes regiões da

zona urbana e zona rural da cidade de Manaus. A zona urbana é atendida pelas regiões distritais a seguir: (a) sul; (b) centro-sul; (c) oeste; (d) centro-oeste; (e) norte I; (f) norte II; (g) leste I; e (h) leste II. A zona rural da cidade é atendida pelas zonas distritais *rodoviária* e *ribeirinha*.

A Tabela 8 ilustra a divisão do organograma estrutural dos gestores vinculados à Secretaria.

**Tabela 8** – Número de gestores das diferentes zonas distritais da rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus

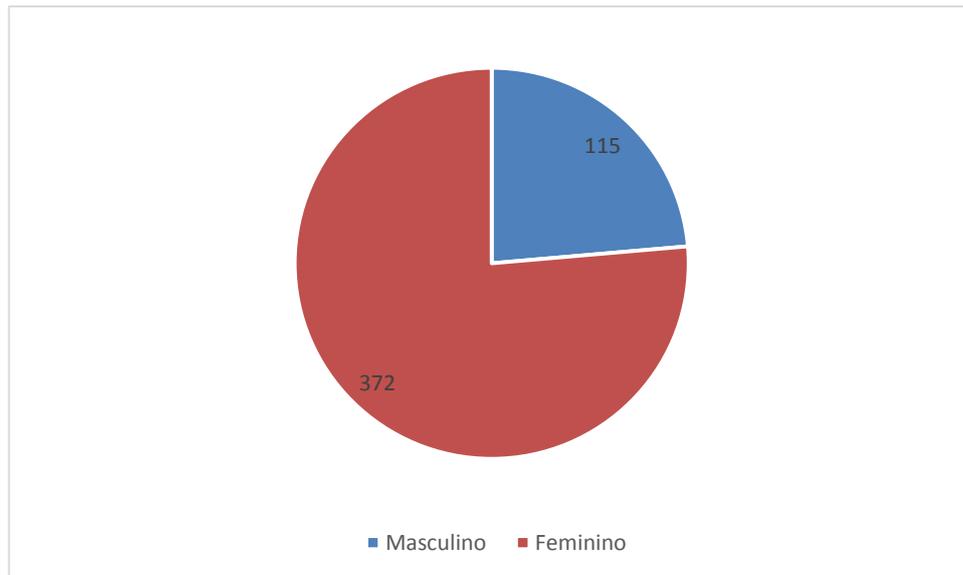
SUL	CENTRO-SUL	OESTE	CENTRO-OESTE	NORTE I	NORTE II	LESTE I	LESTE II	RODOVIÁRIA	RIBEIRINHO
46	23	53	26	62	55	66	69	35	52

**Fonte:** Cadastro Escolar da SEMED (2015)

Conforme pode-se observar na Tabela 8 as zonas norte e leste por serem as zonas mais populosas da cidade, comportam mais escolas para atender à demanda de estudantes matriculados. As zonas que compõe a área rural representam 87 escolas voltadas para a população do campo e a população ribeirinha. Conforme dados do Cadastro Escolar disponível no sítio eletrônico, a Secretaria dispõe atualmente de 487 escolas e gestores.

Quanto ao gênero dos gestores da Secretaria da Educação, foi possível verificar no estudo que há uma predominância de mulheres atuando como gestores da Secretaria, como pode ser observado no Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Gestores da Secretaria Municipal de Educação por Gênero (Masculino e Feminino)



**Fonte:** Cadastro Escolar da SEMED (2015)

Como pode ser observado no Gráfico 2, quando se refere ao gênero dos gestores da Secretaria, 115 gestores são do sexo masculino e 372 são do sexo feminino. Conforme pode-se observar no estudo, o cargo de gestor ainda é ocupado por mais mulheres que homens sendo prevalente em mais de 50% nas zonas distritais.

Na Secretaria Municipal de Educação ainda não há editais de seleção para a composição do cargo de gestor e nem Concurso Público de Provas ou Provas e Títulos, como ocorre em outras localidades. Na maioria das vezes trata-se de servidores públicos que ingressaram como pedagogos ou professores das diferentes etapas da Educação Básica e foram indicados pela Secretaria de Educação para assunção do cargo.

Quanto às formas de ingresso no cargo, a tabela 9 apresenta as informações acerca de servidores estatutários, temporários e formas de ingresso não disponibilizadas por informações da secretaria ou informações incompletas, disponíveis no item *não há informações*.

**Tabela 9** – Informações sobre as formas de acesso ao cargo de gestor

TOTAL	ESTATUTÁRIO	TEMPORÁRIO	NÃO HÁ INFORMAÇÕES
487	451	5	31

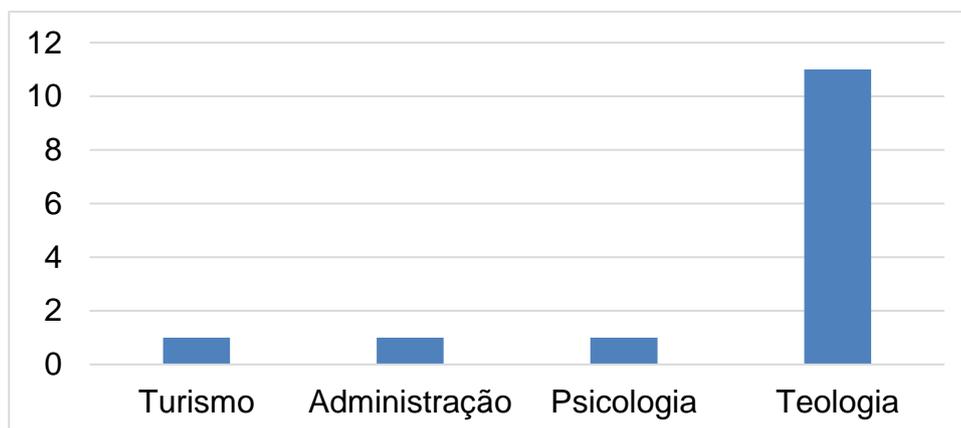
**Fonte:** SEMED (2015)

Dos 487 gestores que atualmente ocupam o cargo, 451 são servidores público que ingressaram mediante Concurso Público de Provas ou Provas e Títulos, 5 são empregados temporários e quanto ao último quadro não foi possível obter informações de 31 gestores (SEMED, 2015). Foi possível verificar no estudo que os cinco ocupantes dos cargos de gestores temporários localizam-se na zona distrital ribeirinha.

No que se refere à formação inicial dos gestores que atuam desenvolvem serviços na Secretaria, verificou-se que os servidores tiveram formação inicial tanto em bacharelado quanto em licenciatura em diversos cursos, dos quais podemos citar: (a) turismo; (b) psicologia; (c) turismo; (d) administração; (e) estudos sociais; (f) pedagogia; (g) ensino religioso; (h) letras; (i) geografia; (j) educação artística; (l) filosofia, dentre outros.

Para apresentação dos dados dividimos em dois grupos, o primeiro grupo composto por cursos em bacharelado e o segundo grupo composto por cursos de licenciatura e formação pedagógica. Os dados do primeiro grupo podem ser melhor visualizados no Gráfico 3:

**Gráfico 3** – Formação inicial dos gestores (Grupo 1 - Bacharelado)

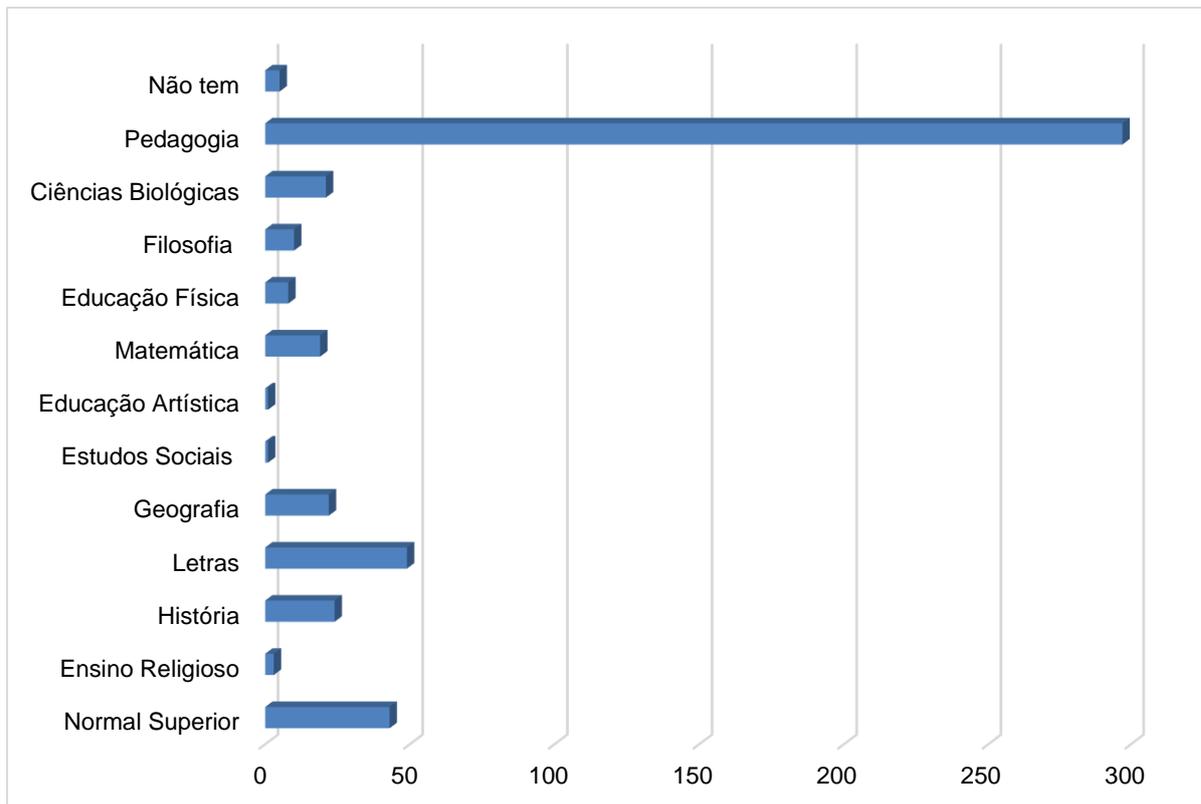


**Fonte:** SEMED (2015)

A partir dos dados obtidos na pesquisa, ilustrados no Gráfico 3, foi possível verificar sujeitos sem formação inicial na área pedagógica que atuam no cargo de gestor nas diferentes regiões distritais. Verificou-se um gestor com formação em Turismo, um em Administração, um em Psicologia e onze gestores com formação inicial em Teologia.

Quanto ao segundo grupo, de gestores com formação inicial em pedagogia e nas demais licenciaturas, os dados podem ser observados no Gráfico 4:

**Gráfico 4 – Formação Inicial dos Gestores (Grupo 2 – Licenciatura e/ou formação pedagógica)**



**Fonte:** SEMED (2015)

A partir dos dados da pesquisa, foi possível verificar os seguintes dados: (a) 5 dos gestores não possuem graduação; (b) 297 possuem graduação em Pedagogia; (c) 21 em Ciências Naturais ou Biológicas; (d) 10 em Filosofia; (e) 8 em Educação Física; (f) 19 em Matemática; (g) 1 em Educação Artística; (h) 1 em Estudos Sociais; (i) 22 em geografia; (j) 49 em Letras; (l) 24 em História; (m) 3 em Ensino Religioso, e; (n) 43 possuem formação inicial no Curso Normal Superior.

Com base nas informações obtidas a partir do estudo foi possível verificar que dos 487 gestores da Secretaria, apenas cinco não possuem formação em nível superior. No entanto, acerca da variável dos gestores que não possuem formação inicial na área pedagógica, torna-se necessário questionar as formas de ingresso e

acesso ao cargo. Torna-se questionável a atuação de outros profissionais que não sejam da área de educação nos ambientes escolares, pois a atuação junto aos professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais exige reflexão sobre as práticas escolares, iniciada a partir dos cursos de licenciatura e formação pedagógica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996), em redação dada por meio da Lei nº 12.796/2013, assegura-se no artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e, (b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art. 14).

Precisa-se também enfatizar que conforme a atual legislação, os gestores que atuam sem formação na área não são denominados *profissionais da educação*. Nessa perspectiva, segundo a LDB consideram-se profissionais da educação os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

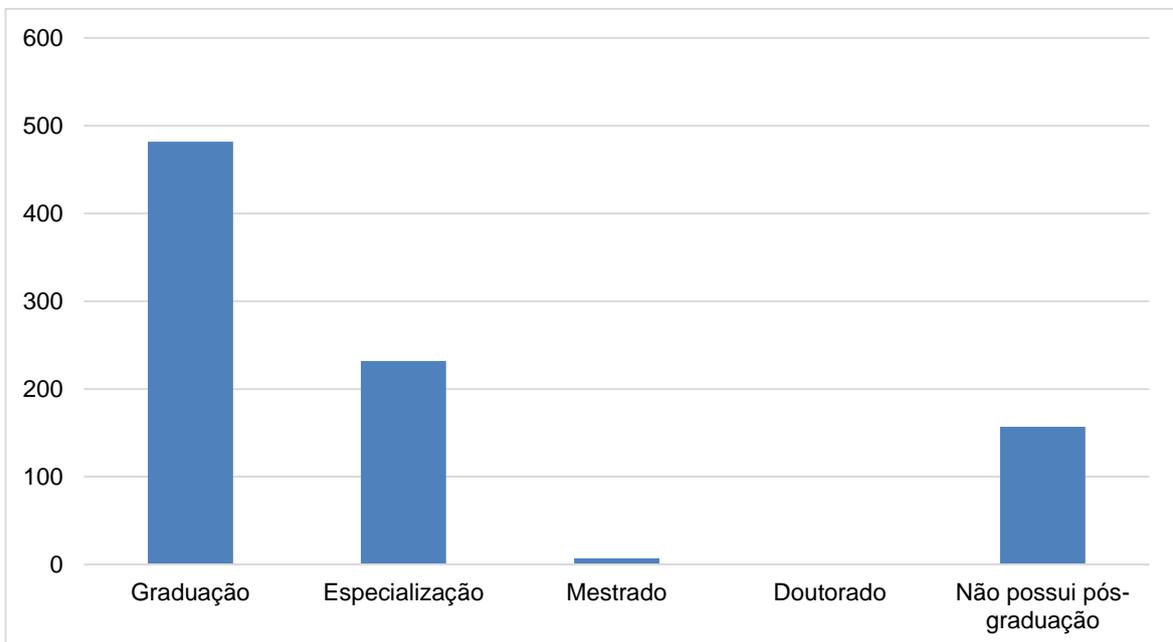
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996, art. 61, incisos I, II e III).

Acredita-se e recomenda-se que os gestores que atuem sem formação inicial na área possam cursar licenciaturas e ações de formação continuada na área de atuação para que os requisitos para atuação previsto na LDB sejam alcançados. Nessa perspectiva, a legislação prevê também que profissionais portadores de títulos de mestres e doutores na área de educação possuem formação adequada e são denominados profissionais da educação.

Entende-se que a formação inicial e/ou continuada para a atuação junto a estudantes público-alvo da educação especial é um fator preponderante para o sucesso da inclusão escolar. Vale salientar que esse requisito não é imprescindível mas pode potencializar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes PAEE.

Ao analisarmos os dados relacionados aos gestores que atuam na rede municipal de ensino, principalmente com foco na formação inicial e continuada, observamos os seguintes dados, ilustrados no Gráfico 5:

**Gráfico 5 – Formação Inicial em Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu)**



**Fonte:** SEMED (2015)

A problemática da formação inicial é de certo modo inexpressiva pois apenas cinco dos gestores da Secretaria não possuem curso de graduação. No entanto, alguns dos gestores não possuíam cursos de formação pedagógica ou mesmo licenciatura para atuação nos cargos, como pode ser observado no Gráfico 5.

Com base nos dados verificou-se: (a) 482 possuem graduação; (b) 323 possuem curso de especialização ou pós-graduação lato-sensu; (c) 7 possuem mestrado em educação e outras áreas; (d) nenhum possui doutorado e; (e) 157 gestores não possuem pós-graduação lato ou stricto sensu.

A partir disso, os resultados são divididos em dois grupos, o primeiro grupo apresenta os cursos em nível de pós-graduação stricto sensu e o segundo grupo apresenta os cursos de pós-graduação lato sensu. Os dados a serem apresentados precisam ser observados a partir da perspectiva de consolidação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. A Tabela 10 apresenta os cursos que consolidaram a formação em nível de pós-graduação stricto sensu dos gestores:

**Tabela 10 – Formação em Pós-Graduação Stricto Sensu dos Gestores**

<b>Curso</b>	<b>Nível de Pós-graduação</b>	<b>Gestores Titulados</b>
Educação	Stricto Sensu	2
Ensino de Ciências na Amazônia	Stricto Sensu	1
Sociedade e Cultura na Amazônia	Stricto Sensu	1
Desenvolvimento Sustentável	Stricto Sensu	2
Biotecnologia	Stricto Sensu	1

**Fonte:** SEMED (2015)

Com base nos dados do estudo verificou-se a titulação dos gestores nas áreas iniciais de formação, a partir de pesquisa desenvolvida nas seguintes áreas do conhecimento: (a) educação; (b) ensino de ciências; (c) sociedade e cultura; (d) desenvolvimento sustentável e; (e) biotecnologia. No tocante aos cursos de pós-graduação lato sensu que consolidaram a formação dos gestores atuantes na Secretaria de Educação, são apresentados os seguintes dados na Tabela 11:

**Tabela 11 – Formação em Pós-Graduação Lato Sensu dos Gestores**

Gestão Escolar/Supervisão e Administração da Educação	Lato Sensu	225
Psicopedagogia	Lato Sensu	49
Psicomotricidade	Lato Sensu	2
Metodologia/Didática/Docência do Ensino Superior	Lato Sensu	35
Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Lato Sensu	12
Educação Infantil	Lato Sensu	9
Metodologia do Ensino de História	Lato Sensu	4
História e Geografia	Lato Sensu	1
Educação Ambiental	Lato Sensu	3
EJA/Ensino Profissional e Tecnológico	Lato Sensu	2
Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna	Lato Sensu	1
Educação Artística	Lato Sensu	1
Língua Portuguesa	Lato Sensu	7
Metodologia do Ensino de Geografia	Lato Sensu	1
Educação Matemática	Lato Sensu	4
Geografia da Amazônia Brasileira	Lato Sensu	4
Gestão de Pessoas/RH	Lato Sensu	2
Educação Especial/AEE	Lato Sensu	2
Produção da Qualidade Total	Lato Sensu	1

**Fonte:** SEMED (2015)

A partir dos dados verificou-se grande expressividade de gestores que cursaram especialização nas áreas de gestão da educação (225), seguidos de

Psicopedagogia (49), Docência do Ensino Superior (35), Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (12), Educação Infantil (9), Língua Portuguesa (7), Metodologia do Ensino de História (4), Educação Matemática (4), Geografia da Amazônia Brasileira (4) e Educação Ambiental (3).

Os demais gestores cursaram especialização nas áreas EJA e Ensino Profissional e Tecnológico (2), Literatura (1), Gestão de Pessoas e Recursos Humanos (2), Educação Especial (2), Educação Artística (1), Metodologia do ensino de geografia (1) e Produção da Qualidade Total (2).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que muitos gestores continuaram seus estudos nas áreas de formação inicial. Na área de educação especial apenas dois gestores possuíam cursos de especialização na área. Nesse contexto, torna-se necessário investir na formação continuada desses profissionais que ainda não foram contemplados com cursos de pós lato ou stricto sensu, de modo que haja maior qualificação destes profissionais para a consolidação de sistemas de ensino inclusivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados do estudo foi possível identificar a distribuição de salas de recursos multifuncionais no estado do Amazonas e na rede municipal de ensino da cidade de Manaus. Além disso, foi possível monitorar a implantação dos kits de atualização disponibilizados para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por meio dos documentos publicados pelo Ministério da Educação foi possível discutir as orientações para a formação de gestores no sentido de que atuem na perspectiva da educação inclusiva. Os dados apontam que mesmo que sejam orientações insuficientes, focalizam a necessidade de formação inicial e continuada dos gestores e demais profissionais da educação.

Os programas e projetos, bem como ações governamentais encontradas foram discutidas a partir da legislação educacional. Nessa perspectiva, tais programas têm evidenciado cursos de curta duração e à distância, bem como palestras dos quais os participantes tornam-se *multiplicadores* do que foi trabalhado nos programas de formação. Nessa ótica, o Estado racionaliza custo e atende mais profissionais. Recomenda-se que esse atual modelo de formação seja discutido com profissionais da área e reformulado para que possibilite resultados mais significativos e consistentes.

Quanto à concepção de inclusão escolar contida nos documentos analisados, verificou-se a substituição do modelo de educação especial clínico para a perspectiva do atendimento educacional especializado, a partir de uma escola inclusiva. É claro que a transformação do espaço escolar ainda encontra-se em operacionalização e os resultados de outros trabalhos apontam para a mesma direção.

Apesar disso, é possível perceber que com investimentos das esferas governamentais, com a formação de professores, gestores e demais profissionais para uma escola inclusiva e intensa participação dos Entes federados na formulação e implementação das políticas de inclusão escolar, cria-se se um espaço mais democrático e consistente para que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades sejam atendidos.

Consideramos que há na literatura regional e nacional pouca expressividade de estudos sobre a formação de gestores. Nesse contexto, torna-se fundamental

divulgar os resultados encontrados e fomentar espaços de discussão sobre o tema, sendo necessário que haja mais estudos com caráter de avaliação e monitoramento das políticas educacionais.

Pretende-se apresentar os dados em congressos, simpósios, encontros e demais eventos das áreas de educação e políticas públicas, visando o intercâmbio com pesquisadores de outras regiões do Brasil. Os resultados do estudo conseqüentemente trouxeram um panorama de como vem se efetivando na região Amazônica as políticas de inclusão e as possibilidades de superação dos desafios presentes na diversidade regional.

O presente estudo pretendeu proporcionar o aprofundamento da legislação brasileira sobre educação, ao trazer conhecimentos científicos para a formação dos pesquisadores envolvidos na investigação e a continuação de estudos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (GPPE/UFAM).

Conseqüentemente, cada etapa da investigação permitiu a aquisição de conhecimento sobre a realidade educacional nacional e regional, ao trazer como foco o desenvolvimento de ações para a consolidação das políticas inclusivas no cenário amazônico e efetivação da formação de gestores e demais profissionais para o atendimento educacional especializado.

Os benefícios da pesquisa foram socializados em congressos da área e submetidos para publicação em periódicos especializados. Como devolutiva à Secretaria Municipal de Educação, por meio da socialização dos dados da pesquisa, a mesma terá acesso aos dados coletados por meio de documentação, na qual constarão sugestões e recomendações para o processo de formação de gestores na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus.

### CRONOGRAMA

Descrição	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
	2014					2015						
Aprofundamento Teórico- Metodológico	R	R	R	R	R	R	X	X	X	X	X	
Pesquisa Bibliográfica	R	R	R									
Pesquisa Documental			R	R	R							
Elaboração das Fichas de Leitura	R		R		X		X					
Produção de Textos Científicos			R	R	R	R	R	R	R			
Elaboração do Relatório Parcial						R						
Consultas ao Acervo Documental da SEMED							R	R	R			
Análise dos Dados Coletados									R	R		
Elaboração do Resumo e Relatório Final											R	R
Preparação da Apresentação Final												R

**Legenda:** (R) Realizado.

## REFERÊNCIAS

AUDI, Eloísa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental**: um guia para gestores e educadores. Marília: ABPEE, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasil: Planalto Central, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: DF, 2009. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 20 mar 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em 10 mar 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 02, p. 303-315, mai/ago, 2009.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial.** 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa.** v. 38. N. 134. maio/ago, 2008, p. 293-303.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil:** uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 89-109.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOULCALT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica (2013): Resumo Técnico**. Ministério da Educação. Brasília: O Instituto, 2014.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr., 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber, 2010.

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

MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ONEESP: um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria Amélia. **A**

**pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 363-382.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE. Agosto 2005, v. 11, n. 2, p. 255-272.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva – apresentação**. Brasília: SECADI, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 mar 2014.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS:** uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Dissertação (Mestrado). 243 f. Dourados, 2013.

OLIVEIRA, Sonia Selene Baçal de; OLIVEIRA, Simone Eneida Baçal. **A arte da pesquisa:** os limites na construção teórico-metodológica. In: XX EPENN – Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus: Valer, 2011.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento; LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**. v. 26. n. 47. p. 685-698. set. dez. 2013.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Sanchez. **Fundamentos para a investigação:** pressupostos epistemológicos que orientam o pesquisador. Bogotá: Editorial Magistério, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VINENTE, Samuel. O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

## ANEXO 1 – OFÍCIO ENCAMINHADO PARA SEMED



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica



**UFAM**

Ofício nº 001/2015

Manaus, 13 de março de 2015

Ao Secretário de Educação do Município de Manaus

Ilustríssimo Sr. Humberto Michiles

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicitamos alguns dados referentes à política de gestão desta secretaria a fim de realizar o andamento da pesquisa “A formação de gestores na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo na rede municipal da cidade de Manaus”.

O estudo vem sendo realizado pela Profª Drª Sonia Selene Baçal de Oliveira (DAP) e pelo bolsista Samuel Vinente da Silva Junior (FAPEAM). Nesse sentido, objetiva-se compreender como vem sendo implementadas as políticas de inclusão no município. Sendo assim, solicitamos:

- Dados atualizados sobre a matrícula de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Dados sobre o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e salas especiais para o atendimento educacional especializado desse público-alvo;
- Dados sobre os gestores que atuam nas escolas da SEMED (tipo de graduação, pós-graduação, tempo de atuação no serviço público, idade dos gestores, gênero, forma de ingresso no cargo).
- Dados sobre programas e projetos municipais sobre formação de gestores, implantação de salas de recursos multifuncionais, implementação de programas do Ministério da Educação sobre inclusão etc.

Sem mais para o momento, renovamos votos de apreço, na esperança de sermos atendidos.

Atenciosamente,

Profª Drª *Sônia Selene Baçal de Oliveira*  
Sônia Selene Baçal de Oliveira (FACED/UFAM)

R	SEMED / PROTOCOLO
E	E-DOC:
C	DATA: 13/03/15
B	HORA: 12:30
I	ASS: <i>[Assinatura]</i>
D	
O	

## ANEXO 2 – OFÍCIO SEMED/GSGE

  
MUNICÍPIO DE  
**MANAUS**  
SEMPRE AO SEU LADO  
Educação

Ofício nº 0125/2015-SEMED/GSGE

*Cópia da SEMED*  
Manaus, 13 de maio de 2015

Ilustríssima Senhora  
**Profª Drª Sônia Selene Baçal de Oliveira**  
FACED/UFAM  
Av. Rodrigo Otávio, nº 6.200 – Campus Universitário – Coroado I  
One: 99112-6364 E-mail: [selenebacal@uol.com](mailto:selenebacal@uol.com)  
69077-000 Manaus - AM

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, e em atenção ao Ofício nº 001/2015, datado de 13/03/2015, integrante do Processo nº 2015/4114/4147/01765, que solicita dados referentes à política de gestão desta Secretaria de Educação, para fins de pesquisa, encaminhamos, em anexo, cópia do Parecer Técnico emitido pela Gerência da Educação Especial, às folhas 05 e dados dos gestores das Escolas desta SEMED, fornecidos pela Divisão de Pessoal, como solicitatório, às folhas 09 a 21 do referido processo.

Atenciosamente,

  
**EUZENI ARAÚJO TRAJANO**  
Subsecretária de Gestão Educacional

SECRETARIA FEDERAL DO AMAZONAS  
ACADÊMIA DE EDUCAÇÃO  
Recebido em  
18.05.15  
*[Signature]*  
Assinatura

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2549 – Parque 10 de novembro - CEP - 69057-002  
Telefone: 3632-2065 Fax: 3632-2645 | E-mail: [semed@pmm.am.gov.br](mailto:semed@pmm.am.gov.br)

amma