



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NA  
REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MANAUS: UMA REFLEXÃO À  
LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

ELIS CRISTINA VIEIRA LIMA

MANAUS  
2016

ELIS CRISTINA VIEIRA LIMA

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NA  
REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MANAUS: UMA REFLEXÃO À  
LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca de Defesa do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas referente à Linha de Pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques.

MANAUS  
2016

### Ficha Catalográfica

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

L732g Lima, Elis Cristina Vieira  
Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da Teoria Crítica / Elis Cristina Vieira Lima. 2016  
140 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Autonomia. 2. Educação Inclusiva. 3. Gestão Escolar. 4. Teoria Crítica. I. Marques, Maria do Perpétuo Socorro Duarte II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**ELIS CRISTINA VIEIRA LIMA**

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NA  
REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MANAUS: UMA REFLEXÃO À LUZ  
DA TEORIA CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

**ORIENTADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação – FACED/UFAM

**Membros da Banca**

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – Membro  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia- FEF/UFAM

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira - Membro  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Filosofia – DFIL /UFAM

MANAUS  
2016

## DEDICATÓRIA

*A Deus, que foi meu sustentáculo nos momentos difíceis. Ao meu Filho Abel Joshua que mesmo sem compreender dividiu uma parte de sua infância para que eu realizasse esse sonho. Familiares e amigos mais chegados que irmãos.*

## AGRADECIMENTOS

*A DEUS, pois não há palavras que definam o quanto Ele é importante em minha vida e quão preciosa foi sua contribuição para que eu chegasse até aqui, sem sua força não teria conseguido superar os obstáculos que se colocaram em meu caminho.*

*Ao meu esposo Manuel Filho Cavalcante, por estar comigo durante esse processo doloroso que é a aquisição de conhecimento.*

*Ao meu Filho Abel Joshua Cavalcante, por derramar lágrimas comigo sem saber o porquê de elas resvalarem de meus olhos, por dedicar dois anos de sua infância para me acompanhar nessa jornada profícua.*

*Aos meus irmãos em especial minhas irmãs Elane e Eliane, que me auxiliaram muito nessa caminhada.*

*As minhas irmãs em Cristo, em Especial Maria Paulino, Esdras, Maria Francisca pelas orações.*

*A minha Amiga e irmã Suelen Lima, que se mostrou uma mão amiga em todos os momentos dessa caminhada.*

*Aos meus pais, que mesmo sem saber o real significado do mestrado me apoiaram pelo simples fato de me amarem por ser sua filha.*

*A minha orientadora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques, pela orientação, compreensão e por acreditar em minha capacidade, mesmo quando não mais acreditava, pois se mostrou muito mais que uma orientadora, se tornou uma amiga. Pelo aprendizado, constituição de experiências formativas, das quais foram fundamentais para minha desestruturação e reestruturação intelectual, emocional, ético-profissional durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Agora posso afirmar que descobri o caminho da emancipação e que passarei a trilhá-lo com afinco, atitude crítico-reflexiva, amor e compromisso.*

*Ao prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, pelo desequilíbrio criado após a qualificação, do qual foi fundamental para que eu buscasse*

*imersão na Teoria Crítica de forma mais efetiva, resultando na qualidade, aprimoramento e solidez desse trabalho.*

*Ao Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira pelas contribuições que me ajudaram na construção e enriquecimento do meu trabalho.*

*A todos os professores que fizeram parte dessa caminhada.*

*Ao PPGE/ UFAM, pela luta e resistência em prol do desenvolvimento da pesquisa, formação, capacitação de profissionais da área da educação, especialmente a Prof.<sup>a</sup> Dra. Arminda Botelho Mourão por toda atenção e auxílio cedido a mim.*

*Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, pela oportunidade de compartilhar experiências, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, pela luta na criação da Linha de Pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, da qual foi imprescindível para realização desse sonho.*

*Aos meus colegas de Mestrado Suelen Maria Pereira, Gisele Vieira, Julieuzza Natividade, Valdejane Kawada, Therêncio Silva, Rogério Carvalho e Suelen Lima, que sempre me deram força com palavras motivadoras.*

*A CAPES, por me conceder uma bolsa de estudos ao qual me auxiliou financeiramente.*

*A Secretaria Municipal de Educação - SEMED que investiu em minha formação concedendo-me afastamento para realização deste estudo por meio do Programa Qualifica.*

*A todos que torceram pela minha vitória, meus agradecimentos!*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ART</b>	Artigo
<b>AVDs</b>	Atividades da Vida Diária
<b>CAPES</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CFB</b>	Constituição Federal Brasileira
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CMEE</b>	Centro Municipal de Educação Especial
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CORDE</b>	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GIDE</b>	Gestão Integrada da Escola
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOMAN</b>	Lei Orgânica do Município de Manaus
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAA</b>	Programa de Aceleração da Aprendizagem
<b>PDCA</b>	Plan, Do, Chec and Act (Planejar, Executar, verificar, agir)
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PLC</b>	Projeto Lei da Câmara
<b>PLCM</b>	Projeto Lei Câmara Municipal
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação



<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PNIPPD</b>	Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>PPGE</b>	Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCERT</b>	Programa Municipal de Certificação
<b>PROSED</b>	Processo Seletivo para Escolha de Diretores Escolares Municipais
<b>RBE</b>	Revista Brasileira de Educação
<b>RBEE</b>	Revista de Brasileira de Educação Especial
<b>SCIELO</b>	Scientific Eletronic Library
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SIGETEC</b>	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério de Educação
<b>SR</b>	Sala de Recurso
<b>SRM</b>	Sala de Recurso Multifuncional
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro do Autismo
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNDIME</b>	União dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>ZFM</b>	Zona Franca de Manaus.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de administração/ Gestão predominante nas escolas brasileiras .....	75
Quadro 2 – Principais aspectos de mudança/permanência entre as Resoluções 010/CME/2011 e 011/CME/2016.....	108

## RESUMO

A década de 1980 representou grandes modificações no contexto cultural, político, social e educacional do país. Após o período de Ditadura, Militar o Brasil inicia um processo de democratização o qual se vê refletido na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição cidadã, pois advoga uma gama de direitos sociais para os cidadãos brasileiros. Também amplia a autonomia outorgada aos municípios para sua organização político-administrativa, ampliando sua participação e autonomia na gestão de políticas públicas. Neste contexto, por meio de várias ações que buscavam o alcance da viabilização do direito de todos a educação básica, os municípios passaram implementar as políticas educacionais cada vez mais includentes, aumentando, significativamente, o atendimento educacional na educação infantil e no ensino fundamental. A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reforçou o ingresso de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino e requereu da gestão escolar mecanismos não só de acesso, mas também de permanência e de qualidade que garantissem processos de emancipação mais efetivos. Este estudo teve como objetivo: analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, e foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Teve como aporte teórico a Teoria Crítica fundamentada em Adorno. Na pesquisa bibliográfica, embasamos nossa discussão científica com os seguintes autores: Glat e Blanco (2007), Glat e Pletsch (2011) Libâneo (2007, 2008), Mendes (2010), Marques (2010), Lopes e Fabris (2013), Matos (2013), Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, entre outros. A pesquisa documental privilegiou a análise dos documentos legais das políticas públicas do município de Manaus, dentre elas, a LOMAN de 1990, Plano Municipal de Educação, Resolução nº 10/CME/ 2011, nº 11/CME/2016 e Resolução nº 038/CME/2015 do Conselho Municipal de Manaus. A análise comprovou que há dissonância na legislação municipal referente à educação inclusiva; sobre a gestão escolar encontramos alguns aspectos que revelaram conflitos e, acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, verificamos que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe, no sentido de que a participação e a autonomia perpassa tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão, mas não estão conciliados.

**Palavras Chaves:** Autonomia. Educação inclusiva. Gestão Escolar. Teoria Crítica.

## **ABSTRACT**

The 1980s represented major changes in the cultural, political, social and educational context of the country. After the Dictatorship period, the Brazilian military began a process of democratization, which is reflected in the Federal Constitution of 1988, known as the Constitution, because it advocates a range of social rights for Brazilian citizens. It also extends the autonomy granted to municipalities for their political-administrative organization, expanding their participation and autonomy in the management of public policies. In this context, through several actions that sought to achieve the realization of the right of all basic education, municipalities have implemented educational policies increasingly inclusive, significantly increasing the educational attendance in early childhood and elementary education. The Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education of 2008 reinforced the entrance of students with disabilities into the regular classes of education and required school management mechanisms not only for access, but also for permanence and quality to guarantee more effective emancipation processes. The objective of this study was to analyze the legal and political frameworks that govern inclusive education in the city of Manaus, describing the relationship between school management and the paradigm of inclusion in the current educational, political and cultural context of the public school system in Manaus. The study used a qualitative exploratory and descriptive approach, and was developed through bibliographical and documentary research. It had as theoretical contribution the Critical Theory based on Adorno. In the bibliographic research, we base our scientific discussion with the following authors: Glat and Blanco (2007), Glat and Pletsch (2011) Libâneo (2007, 2008), Mendes (2010), Marques (2010), Lopes e Fabris Matos (2013), World Declaration of Education for All of 1990, Declaration of Salamanca of 1994, among others. The documentary research privileged the analysis of the legal documents of the public policies of the municipality of Manaus, among them, LOMAN of 1990, Municipal Plan of Education, Resolution nº 10/CME/2011, nº 11/CME /2016 and Resolution nº 038/CME/2015 of the Municipal Council of Manaus. The analysis showed that there is dissonance in municipal legislation regarding inclusive education; About school management we find some aspects that revealed conflicts and about the interface between school management and educational policies of inclusion. We verified that the dialogue between these two fields of study exists, in the sense that participation and autonomy permeate both the field of inclusion and school management, but are not reconciled.

**Key Words:** Autonomy. Inclusive education. School management. Critical Theory.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CAPÍTULO I – TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A CONTRIBUIÇÃO DE THEODOR ADORNO</b> .....	24
1.1 A Educação à Luz da Teoria Crítica de Adorno: Subjetividade e Resistência.....	27
1.2 Formação Cultural: Autonomia e Emancipação.....	31
1.3 Cultura da Diferença e a Política da Educação Inclusiva.....	34
<b>2 CAPÍTULO II – POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E EMANCIPAÇÃO</b> .....	39
2.1 Política Educacional de Inclusão: Marcos Internacionais.....	39
2.2 Política Educacional de Inclusão no Brasil: Aspectos Históricos e Legais.....	45
2.3 Política Educacional de Inclusão de Manaus: Perspectiva e Desafio.....	64
<b>3 CAPÍTULO III - GESTÃO EDUCACIONAL: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA</b> .....	72
3.1 Gestão Democrática.....	78
3.2 O Gestor Escolar: Adaptação e Persuasão.....	82
3.3 Panorama Histórico da Gestão escolar no município de Manaus.....	85
<b>4 CAPÍTULO IV – POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO E SUA INTERFACE COM A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MANAUS</b> .....	92
4.1 Análise da Legislação Municipal de Educação: o que revelam os documentos...	92
4.1.1 A LOMAN.....	92
4.1.2 O PME .....	95
4.1.3 O Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus (Resolução n. 038/ CME/ 2016) .....	101
4.1.4 As Resoluções que regulamentam a educação inclusiva no Município de Manaus.....	108
4.2 Interface entre gestão Escolar e Política de Inclusão Educacional.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de justificar nossa relação com a pesquisa, consideramos necessário tecer uma breve descrição de nossa caminhada enquanto pessoa, sem ter a intenção de desviar o olhar científico de nosso trabalho, mas, por conceber que esta experiência está intimamente ligada a nossa origem, formação e atuação profissional.

De família interiorana, humilde e com pouca escolaridade, constituída por cinco filhos que, diferentemente dos pais, conseguiram concluir o Ensino Médio, da qual somos a primeira a dar prosseguimento no Ensino Superior, cursando o Curso de Pedagogia no período de 2003 a 2007 na Universidade Federal do Amazonas.

A primeira experiência como docente aconteceu no setor privado ministrando para alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Em 2008, através de concurso público para o cargo de professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, passamos a ministrar aulas para alunos do Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA, cuja turma era composta por alunos com distorção idade/ série, risco social e dificuldades de aprendizagem.

Uma nova realidade se desvelava, pois tínhamos o objetivo de inserir esse alunado no fluxo contínuo de aprendizagem, alguns dos alunos nunca haviam estudado em uma escola, outros eram repetentes há mais de três anos consecutivos e um aluno com dislalia. Os dois anos que passamos nesta turma se constituíram num desafio de superação profissional.

Para tal, buscamos uma pós-graduação, *lato sensu*, com intuito de buscar aperfeiçoamento para o desenvolvimento pedagógico em sala de aula. Optamos pelo Curso de Especialização em Psicopedagogia (2008 - 2009) realizado pela UFAM, este, por sua vez, contribuiu para realização de um trabalho pedagógico mais consistente em sala de aula.

Em 2011 através de concurso público, novas atribuições e desafios profissionais surgiram quando assumimos o cargo de Coordenadora Pedagógica. Neste período, passamos também a atuar no ensino noturno de 6º ao 9º ano e nova atribuição profissional foi realizada mais próxima à gestão escolar, além da ação docente (diurna). A princípio, essas realidades nos pareciam estanques, descontextualizadas, sem relação aparente.

No ano subsequente, em 2012, assumimos como professora o primeiro ano do Ensino Fundamental, classe de alfabetização numa escola da zona leste da cidade de Manaus que possuía uma Classe Especial e uma Sala de Recursos Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Interessante salientar que este universo da Educação Especial, vivenciado na escola comum, nos permitiu refletir acerca do processo de inserção do aluno com deficiência nas atividades escolares.

No desenvolvimento das atividades escolares, percebíamos não só a falta de integração dos alunos atendidos na classe especial e na Sala de Recurso Multifuncional com os demais alunos da escola, mas também o distanciamento formativo dos professores desta classe com os demais professores das classes regulares. Na cultura do paradigma da integração, os professores das classes especiais recebiam formação específica para o atendimento especializado, diferentemente dos professores das classes comuns que não recebiam nenhuma formação para atuar com alunos oriundos destas classes, transformando esses espaços em verdadeiros depósitos de crianças, onde pouquíssimos conseguiam avançar no processo educacional.

Em 2013, passamos a atuar como docente na Classe Especial, na referida escola a convite do gestor escolar, em decorrência da formação continuada em Psicopedagogia e, também, pela resistência de muitos colegas da escola em não trabalhar nesse ambiente de aprendizagem devido a existência de alguns fatores tais como: ausência de formação, orientação para realização de trabalho pedagógico específico e infraestrutura inadequada, constituindo-se num verdadeiro desafio profissional.

A sala destinada à classe especial não possuía as condições para promoção da inclusão social e escolar dos alunos público alvo da Educação Especial, funcionando no turno matutino e no turno vespertino, Sala de Recurso Multifuncional equipada com diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, muitos dos quais não eram utilizados pelos professores e alunos por ausência de conhecimento técnico por parte dos professores.

A turma da classe especial era composta por 12 alunos que possuíam diferentes necessidades de aprendizagem: Síndrome de Down, Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual. Este espaço escolar não comportava mais que seis alunos juntos; dessa forma, os discentes foram divididos em dois grupos que frequentavam de 2 a 3 dias na semana, e recebiam orientação apenas individuais

e realizavam trabalhos pedagógicos pontuais, geralmente, atividades que envolviam a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e afetivas elementares. O trabalho pedagógico desenvolvido em sala foi, ao mesmo tempo, instigante e traumatizante, pois, embora fossemos especialistas, não possuíamos uma base epistemológica que nos auxiliasse de fato no trato diário com a diversidade das necessidades educativas especiais dos alunos.

Esta experiência nos fez refletir sobre como a Educação Especial era uma área bastante complexa, exigindo um esforço sobre humano, produzindo um sentimento de frustração intenso, ao perceber a limitação na realização do trabalho pedagógico e nos sentindo incapaz de permanecer como docente da classe especial, solicitamos a saída dessa atividade no final do ano letivo. Vale salientar, ainda que, como outros colegas, nos tornamos resistentes à atuação na classe especial.

Em 2014, assumimos uma classe do 2º período da Educação Infantil que corresponde à faixa etária de 4 a 5 anos, com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. E, como pedagoga, auxiliamos o corpo de professores no desenvolvimento de trabalho pedagógico com um aluno surdo do 9º ano. Nestas duas experiências, tivemos a oportunidade de desenvolver trabalho pedagógico significativo com os alunos público alvo da Educação Especial.

Estas experiências nos possibilitaram a realização de um trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, envolvendo movimento de sensibilização junto a todos os alunos e profissionais das referidas escolas, num trabalho de conscientização sobre a diferença. Na educação infantil, pudemos perceber os avanços alcançados pelo aluno com autismo, no que concerne a interação social e afetiva com os demais colegas, além da melhoria no desenvolvimento cognitivo e psicomotor. O que nos fez acreditar novamente na Educação Especial na perspectiva da inclusão rejeitando a perspectiva anterior, da Classe Especial.

Ainda no ano de 2014, a Prefeitura de Manaus começou a implementar, na rede de ensino, o Programa da Gestão Integrada da Escola Avançada (GIDE-Avançada), que visava à qualidade da educação e ao alcance de melhores índices educacionais nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Como participante da gestão escolar, na condição de coordenadora pedagógica, fomos incluídos nas primeiras turmas de formação inicial.

A partir das experiências relatadas, sentimos necessidades de ampliar e aprofundar nossa formação, neste sentido, buscamos frequentar, como aluna regular,



o Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFAM da Linha 4 - Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

As vivências no mestrado foram muito significativas para que viéssemos esclarecer as ligações entre as experiências vividas como professora e pedagoga e a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico, principalmente, quando nos percebemos como “sujeito semiformado” na perspectiva adorniana. Ou seja, acreditávamos que o conhecimento de “tudo um pouco” era o suficiente para a construção de uma consciência crítica. Porém, ao entrarmos em contato com a Teoria Crítica, nos defrontamos com a realidade da semiformação no qual estava imersa e o quanto nossa prática estava alienada, no sentido de conceber que a inclusão escolar consistia no simples ato de receber o aluno com deficiência na escola regular e que cabia à gestão escolar apenas garantir o acesso deste. Não compreendíamos o viés político presente na educação, muito menos seu potencial emancipatório, pois, mesmo participando da equipe da gestão escolar, desconhecíamos a importância da formação cultural, da autonomia e da emancipação no trabalho a ser realizado pelas escolas para todos os indivíduos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 está presente no cotidiano das escolas municipais, constituindo-se num desafio para gestão escolar. Dados da Secretaria Municipal de Educação - SEMED fornecidos por meio do Setor de Estatística e da Gerencia de Educação Especial do município no ano de 2015 demonstram que o município possuía um quantitativo de 3.375 alunos com deficiência atendidos pela rede pública de ensino contemplados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A rede de ensino atende a alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtorno do Espectro do Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno Desintegrativo Infantil. Possuía também cerca de 40 escolas com alunos inclusos nas salas regulares de ensino, 25 Salas de Recursos - SR e 46 Salas de Recurso Multifuncional – SRM. Além da Escola Municipal André Vidal de Araújo que atende a 452 alunos tendo caráter de escola especializada.

Na medida que nos aprofundávamos nas diversas leituras e discussões realizadas ao longo do curso de pós-graduação e na orientações recebidas na tentativa de definir a temática a ser investigada, começávamos a refletir sobre a

importância da participação de todos os profissionais da escola e da comunidade em geral no processo de efetivação de uma escola inclusiva, apesar das inúmeras dificuldades: ausência de infraestrutura no espaço escolar, formação de professores específica e fragmentada e uma gama de fatores que não se limitam somente à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e/ ou na escola por um único professor, quer na sala de recursos ou da sala regular. Perguntávamos, a partir deste momento, como a gestão escolar poderia contribuir com esta nova perspectiva de inserção do aluno público alvo da Educação Especial no ensino regular? Que dizem os documentos oficiais do município de Manaus a respeito da política de inclusão e de gestão escolar? Qual a importância do gestor escolar neste processo?

Tal reflexão nos direcionou ao campo da gestão escolar, por consideramos sua função articuladora e mediadora para atingir os fins e metas educacionais. A SEMED prioriza em seus documentos a gestão democrática como forma de organização escolar, considera-se ainda que essas funções são fundamentais para a realização de uma escola inclusiva. Quando realizada de forma democrática, a gestão escolar tende a viabilizar os meios necessários para inclusão escolar, pois amplia a reflexão sobre o pensar e o agir pedagógico de forma participativa.

Assim, chegamos ao tema: Gestão Escolar e Política Educacional de Inclusão na Rede de Ensino Municipal de Manaus: uma reflexão à luz da Teoria Crítica. Compreendemos que tal estudo pode contribuir com a abertura de novos horizontes profissionais que nos possibilite realizar o desvelamento da realidade concreta através de uma consciência crítica e emancipatória.

A opção pelo referencial da Teoria Crítica da Sociedade, tendo como principal expoente Theodor Adorno, foi realizada a partir do momento em que nos deparamos com a necessidade de desvelar criticamente a política de inclusão no município de Manaus e sua interface com a gestão escolar, pois, pensar no processo de inclusão, com seus desafios e possibilidades, implica buscar um pensamento crítico-reflexivo da sociedade contemporânea, que se contraponha ao modelo neoliberal existente e apresente elementos que possam nos levar à construção de uma sociedade mais democrática e também mais humana. Colaboraram para este estudo Adorno (1947,1995, 1996, 2003); Pucci (1999, 2007); Freire (1979, 1996, 1997, 2002, 2003, 2007), entre outros.

A educação, na perspectiva adorniana ou da Teoria Crítica da Sociedade encontra-se no cerne do desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e na

emancipação, distanciando-se da “barbárie”, da “exclusão”, “da indiferença” e, por que não dizer, da impossibilidade de uma sociedade democrática, justa e mais humana. Na sociedade atual, globalizada e neoliberal, o processo de escolarização volta-se exclusivamente para a economia de mercado e não tem contribuído com uma formação emancipatória de todos. Incluir a todos no processo educacional também representa uma demanda de mercado, que vai além das demandas sociais. A escola regular, ao cumprir a política de inclusão, faz emergir desafios impostos à gestão escolar, em face das novas necessidades apresentadas pelo público alvo da Educação Especial.

Para realização deste estudo sentimos necessidade de realizar uma pesquisa bibliométrica no sentido de conhecer as produções científicas já elaboradas. Pesquisamos inicialmente cinco periódicos online de grande circulação nacional, disponíveis no banco de dados da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Revista ANPAE; na Scientific Electronic Library – SCIELO; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; na Revista Brasileira de Educação – RBE online e, na Revista de Brasileira de Educação Especial – RBEE. Foram considerados os seguintes descritores: “gestão escolar”; “diretor/gestor”; “política de inclusão” e “inclusão escolar”, no período de 2009 a 2014, quando encontramos 48 artigos que apresentavam uma relação com os descritores, contudo nenhum apresentava a especificidade do estudo proposto em nossa investigação.

Também buscamos informações no acervo online e banco de dados de dissertações e teses do PPGE/UFAM, no período de 2010 a 2015. Entre as quais foram considerados os seguintes descritores: “gestão escolar” e “educação inclusiva”. Foram encontradas 39 dissertações e teses, dos quais, apenas 16 estudos investigativos estavam ligados às temáticas: gestão escolar ou inclusão escolar que não apresentavam relação direta com a proposta de pesquisa que propomos realizar.

Com esta pesquisa bibliométrica, podemos perceber a escassez de trabalho que relacionam a gestão escolar à educação inclusiva a partir da análise dos documentos oficiais.

Neste sentido, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em: Analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual

contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus. Os objetivos específicos:

- 1 – Conhecer a concepção de educação à luz da Teoria Crítica de Adorno.
- 2 – Descrever a trajetória histórica, política e cultural da perspectiva da educação inclusiva, considerando os principais marcos internacionais, nacional e municipal.
- 3 – Refletir sobre o princípio de gestão Democrática presente nas normas que regem a organização da gestão escolar na educação brasileira verificando sua interface com as propostas da educação inclusiva do município de Manaus.
- 4 – Revisar os instrumentos normativos que fundamentam a política educacional de inclusão e sua interface com a gestão escolar na rede de ensino municipal de Manaus de acordo com os princípios da Teoria Crítica sobre adaptação, autonomia e emancipação.

Realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória descritiva. Utilizamos o método dialético que nos permitiu analisar a realidade confrontando ideias de forma contextualizada. Acerca da dialética, Minayo nos diz que

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

Dessa forma, a pesquisa, em nossa concepção, será fundamentada em princípios da dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Para Adorno, a totalidade é "...uma categoria crítica [...] indicação para de um movimento que deve ser percorrido pelo esforço dialético..." (REZENDE, 2006. p.112). Entendemos, como totalidade, a educação em suas relações sócio-históricas.

Na dialética, a realidade não é estática, está em constante movimento; Gadotti (2000) nos diz que o movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. No princípio da mudança qualitativa, Farias (2007) apresenta duas espécies de mudança. As mudanças quantitativas, que são transformações simples que não interferem na natureza essencial do objeto/fato e as mudanças qualitativas, que são passagens de um estado a outro, uma depende da outra. Gadotti (2000, p. 26) afirma que "esta

mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos qualitativos que, num dado momento, produzem o qualitativamente novo”. O salto de qualidade é resultado de um acúmulo, às vezes, imperceptível de pequenas mudanças.

E o último princípio, que é a contradição que se constitui na “força universal da dialética” (GADOTTI, 2000. p. 26), diz respeito à luta dos contrários, da interação das forças contraditórias, em que uma nega a outra; e, de sua superação, surge uma terceira, que é a negação da negação, a síntese, o novo.

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

Quantos aos procedimentos técnicos (GIL, 2007), o estudo se constituiu numa pesquisa bibliográfica e documental, pois se utilizou de documentos para sua elaboração (PÁDUA, 2004). Entendermos que pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA E MIOTO, 2007. p.38), utilizando-se de obras impressas ou digitais publicadas, ela “é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Ibid. p.44), bem como “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas [...] até comunicações orais” (LAKATOS E MARCONI, 2008, p. 57).

Por pesquisa documental, temos a compreensão da mesma como sendo “um procedimento que se utiliza de métodos e técnica para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SILVA, ALMEIDA, GUIDANI, 2009. P. 4-5).

O desenvolvimento deste estudo foi realizado em 4 etapas sendo a primeira a leitura exploratória, realizada de forma geral nos documentos referentes à legislação internacional, nacional e municipal, livros, artigos, teses e dissertações que continham assuntos pertinentes a temática de estudo.

Na segunda etapa, foi realizada a leitura seletiva, quando realizamos um refinamento do material selecionado para composição do corpus bibliográfico e documental que, posteriormente, sustentaria a discussão teórico-científica realizada na etapa de análise dos dados.

Na terceira etapa, após a leitura analítica interpretativa do material selecionado, elencamos eixos condutores que subsidiaram a análise aplicada aos documentos municipais objeto de análise desse estudo. Esta etapa foi estruturada por quatro eixos condutores que compõem os capítulos desta dissertação: 1. Educação e Teoria Crítica em Adorno; 2. Política Educacional de Inclusão; 3. Gestão Democrática e, 4. Análise dos documentos oficiais, considerando a política de inclusão e sua interface com a gestão escola. A quarta etapa consistiu no corpus dissertativo desse estudo.

O Primeiro capítulo faz uma reflexão acerca da concepção de educação na perspectiva da Teoria Crítica de Adorno, abordando alguns conceitos fundamentais para Teoria Crítica, como por exemplo, autonomia, emancipação e formação cultural, permitindo uma discussão acerca de como a educação inclusiva se posiciona sobre a cultura da diferença. As principais fontes bibliográficas documentais resultantes da segunda etapa ao qual foram aplicadas a leitura e análise foram: Teoria Crítica – Adorno (1947, 1995, 1996, 2003), Maar (2006, 2007), Pucci (1999, 2007), Slee (2011), Freire (1979, 2002, 2003, 1996, 1997, 2007), entre outros.

No segundo capítulo, realizamos uma breve trajetória histórico-política dos marcos legais que compõem as políticas de inclusão em nível internacional, nacional e municipal, onde realizamos uma breve discussão acerca das mudanças ocorridas nas políticas de inclusão brasileira e sua abertura para promoção da educação para todos com qualidade, mostrando o sentido de adaptação presente nas mesmas em relação ao que é preconizado para educação inclusiva. Na área da Política de inclusão: Glat e Pletsch (2011), Glat e Blanco (2007), Bueno (2008, 2011, 2013), Lopes e Fabris (2013), Mantoan (2002, 2006), Marques (2010), Mendes (2010), entre outros. Os documentos Internacionais que serviram como norteadores para embasarem a discussão foram: a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção de Guatemala de 1999, Fórum de Dakar de 2000. Os documentos Nacionais foram a Constituição Federal de 1988, A Lei n. 9.394/ 96 LDBEN de 1996 atualizada em 2013, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008, Decreto 7.611 de 2011 Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Plano

Nacional de Educação de 2011 a 2024 onde nos concentramos na meta 4 que transcorre sobre Educação Especial e Inclusiva e a meta 19 que aborda a Gestão Escolar, Lei n. 13.146 de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O terceiro capítulo descreve o panorama histórico político da Gestão Democrática presente na legislação educacional brasileira, explicitando a participação como fio condutor para sua efetivação nos sistemas de ensino. Também aborda a figura do gestor como mobilizador desse processo democrático dentro das unidades de ensino. Na área de gestão democrática: Libâneo (2007, 2008), Luck (2006, 2008), Lima (2012), Paro (1995, 1999, 2008, 2010), Dourado (2006, 2007), Pinheiro e Caldas (2012) entre outros.

E, finalmente, o quarto capítulo aborda o resultado da análise documental realizado nos documentos oficiais que disciplinam as políticas de educação inclusiva e de gestão escolar no sistema educacional do município de Manaus. As análises destes documentos tentam estabelecer a relação entre a política de inclusão escolar e sua interface com a gestão escolar. Os documentos municipais objetos de análise dessa pesquisa foram a Lei Orgânica do Município de Manaus - LOMAN 1990, abordamos o capítulo IV seção II o qual versa sobre a Educação, o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2025 abordamos a Meta 4 que versa sobre a Educação Inclusiva no município, Meta 19 que versa sobre a Gestão Democrática. Resoluções do Conselho Municipal de Educação – CME Resolução n. 010/CME/2011 que instituiu os procedimentos na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e a atual Resolução n. 11/CME/2016 que instituiu os procedimentos da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, Resolução N.038/CME/2015 que dispõe sobre Regimento Geral das escolas municipais itens Título II Fins da Educação, Título IV Dos Objetivos e Organização das Etapas e Modalidades de Ensino, Seção II da Organização, Subseção II da Educação Especial e Título VI Da Estrutura Organizacional e Administrativa, Capítulo I Da Organização Seção I do Conselho Escolar e Capítulo III que versa sobre a direção escolar no município

Portanto, a realização deste estudo investigativo nos possibilitou compreender criticamente a realidade educacional no município de Manaus, tendo como base a análise documental que rege a educação no município de Manaus referente ao

processo de inclusão educacional e sua interface com a gestão escolar. No dizer de Silva (2011, p. 286),

[...] pautar uma reflexão apoiada nas elaborações de Adorno nos remete a necessidade de um diagnóstico crítico da sociedade e da educação. Para Adorno, a educação implica emancipação, que não se reduz ao mero ajuste das pessoas ao instituído.

Enfim, identifica-se a educação pela possibilidade de esclarecimento, através da valorização, da sensibilidade e do espírito crítico, sem conformar-se à vida cotidiana, o que pode impedir que as pessoas se ajustem mutuamente.



## CAPÍTULO I

### 1 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A CONTRIBUIÇÃO DE THEODOR ADORNO

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno foi filósofo, sociólogo, musicólogo, compositor alemão e um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, denominado Teoria Crítica da Sociedade.

A Teoria Crítica emerge como um sinal para resistência, com a intenção de emancipar o homem de sua condição escravizadora (PUCCI, 2007), ela se constituiu pelo “[...] duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico” (RUZ, 1984, p. 10).

A contribuição do pensamento adorniano consiste desde o resgate do sujeito e sua condição emancipadora quanto à reflexão sobre o projeto do esclarecimento que preconiza ser por meio do uso da razão que o homem podia se libertar “[...] da tutela alheia e agir com autonomia, sem a orientação de outrem” (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2012, p. 226).

O grande objetivo do projeto do Esclarecimento pela luz da razão era o de atingir uma sociedade mais igualitária e justa, tendo como principal instrumento a Formação Cultural. De acordo com Kant (apud ADORNO E HORKHEIMER, 1947, p. 40) “[...] o esclarecimento “é a saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”.

Pucci (2007, p.6) vai nos dizer que “o Esclarecimento (pela Razão, Ciência, Tecnologia) se apresentava antes de tudo como manifestação da vontade política do homem, como um ato contracorrente que gerava insegurança, medo, inconformismo”, todavia a racionalidade técnica no mundo administrado fez com que o Esclarecimento enquanto processo de libertação do homem das tutelas políticas e religiosas a que se submetia, viesse a não se cumprir.

Souza (2016, p.01) afirma que “Adorno diagnosticou que nossa época carece de esclarecimento”. Confirmada pelas palavras de Adorno (1995, p.181), “uma vez que existe uma “pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade interior pela Indústria Cultural.”

Podemos indagar que um dos grandes questionamentos de Adorno acerca do projeto do esclarecimento era entender como a sociedade, em seu alto grau de desenvolvimento e progresso civilizatório, produziu a barbárie de Auschwitz. Noronha afirma que

A experiência das duas grandes guerras, a violência das fugas e exílio [...] ofereceram aos pensadores da Escola de Frankfurt um leque abrangente de questões pelas quais se desenvolveram numerosas pesquisas publicadas em livros hoje são clássicos da filosofia e do pensamento social. O tema da educação, e o problema do autoritarismo e a questão da democracia animaram os escritos de Adorno [...]. (2015, 383)

Silva (2013, p. 20) vai dizer que “a apropriação de uma educação emancipatória em Adorno é melhor elucidada pelo termo ‘formação cultural’, em contraposição à semiformação” e ainda reforça dizendo que a educação emancipatória deve ser entendida como “[...] um significativo esforço em propor uma saída possível para a sociedade, a partir da formação do indivíduo consciente, pedagógica e politicamente engajados nos esforços de transformação da consciência individual e da sociedade” (p. 27).

Neste sentido, a formação ao qual Adorno se referia, consiste numa proposta pedagógica com o intuito de combater criticamente o processo de semiformação, “percebe-se uma defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da Bildung, em tempos onde predominam situações que imobilizam suas duas faces centrais: continuidade e temporalidade” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012. p. 117).

Essa continuidade diz respeito a dimensão de que os elementos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino e aprendizagem, ou seja, quando a formação baseada no ensino memorístico dos conteúdos culturais se transformam em simples aquisição de conhecimento sem proporcionar um processo reflexivo deste com a realidade presente e seu caráter histórico de relevância para humanidade, este, ao se defrontar com um novo conhecimento, é anulado, fragmentando, dessa forma, o conhecimento e transformando-o em simples

informação. Assim, os conceitos importantes para uma formação cultural são esquecidos, não se tem uma continuidade.

E a temporalidade consiste na relação dos vínculos temporais existentes entre os objetos de estudo (ZUIN, 2015), pois a semiformação tende a apresentar os conteúdos culturais como sendo algo novo a todo momento, anulando dessa forma a historicidade imanente desse conteúdo.

Morrow e Torres (1998, p. 137), afirmam que “no contexto da educação, a Teoria Crítica está estreitamente associada a uma concepção histórica e reflexiva da produção social e cultural”, neste sentido, compreendemos que ela tende a orientar a interpretação dos fenômenos contextualizando-os com o seu tempo histórico juntamente com as relações sociais, econômicas e culturais os quais são produzidas no cerne da própria sociedade.

A crítica de Adorno à educação consiste, no potencial formativo desta, que, segundo ele, está mais a serviço da Indústria Cultural, quando promove os anseios da sociedade capitalista reduzindo o ensino numa mercadoria pedagógica a serviço da semiformação, do que para formação cultural. Esta, por sua vez, tende a mobilizar o sujeito à tomada de consciência crítica, reflexiva, ou seja, para Adorno, a educação deve viabilizar o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão.

Adorno (1995) afirma que uma sociedade de fato democrática só será possível se os sujeitos que dela fazem parte, forem sujeitos emancipados, sujeitos reflexivos autônomos que exerçam uma práxis política e pedagógica. Neste contexto, acreditamos no potencial da Teoria Crítica para refletirmos sobre a educação inclusiva e gestão democrática, no sentido de que “a proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação” (CROCHÍK, 2012, p. 41), buscam o reconhecimento das diferenças para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que mobilize a todos na resolução dos conflitos sociais gerados por essas diferenças e “é a cultura, na dependência das necessidades e dos conflitos sociais, que possibilita a formação para a segregação ou para a inclusão” (Idem p. 43), dessa forma, a tomada de consciência dos mecanismos que promovem essa cultura se torna um dos principais aspectos a serem discutidos e refletidos na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva.

A educação também é um dos meios para a efetivação da gestão democrática participativa dentro das escolas, pois, na perspectiva adorniana, esta deve promover

a educação do sujeito para participar da sociedade, e este, quando emancipado, desenvolve uma participação política, ou seja, aquela capaz de transformar sua realidade sem anular sua subjetividade, pois como nos dizem Morrow e Torres

os indivíduos não se encontram naturalmente prontos para a participação política. Necessitam de educação em várias vertentes da educação democrática, incluindo a justificação das normas, o comportamento ético, o conhecimento do processo democrático e o desempenho técnico. (1998, p. 147).

Nesta conjuntura, acreditamos que a educação, numa perspectiva emancipatória, é capaz de contribuir para a transformação de educadores e gestores, dos quais enfatizamos que, embora não sejam os únicos responsáveis, contribuem de forma direta para mobilização de uma gestão alicerçada na democracia participativa.

### **1.1 A Educação à luz da Teoria Crítica de Adorno: subjetividade e resistência**

Ao tratar sobre os fins da educação, Adorno, em seu debate com Becker, transmitido pela rádio Hessem em 1966, nos diz que “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (1995, p. 156), o autor defende que a educação tem o sentido eminentemente orientado para autorreflexão crítica.

Ao refletirmos sobre a educação a partir do viés da Teoria Crítica engendramos que a educação vai muito além do controle, produção de capital humano, transmissão de conhecimento ou similares, mas a educação “... compete a vinculação a um projeto emancipatório” (PRESTES, 2007. p. 100).

Em sua concepção de educação, sustenta a ideia de que a educação deve transcender os princípios de adequação da pessoa ao mundo onde vive, num sentido de modelagem por meio de padrões pré-estabelecidos, mas ela deve ser para a produção de uma consciência verdadeira. Ao se posicionar sobre o que é educação, diz que

[...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com

o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995. p.6).

Dessa forma, a Educação, para Adorno, é uma exigência política que conduz à autonomia e emancipação do sujeito. Mendes (1998, p. 60) concebe à educação como “um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja a compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica”, ou seja, não cabe a ciência determinar as formas da educação, uma vez que, nela deve existir os interesses do indivíduo e da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Freire (2002, p.42) argumenta que a educação possui um sentido político, não por causa da decisão dos educadores ou de seus gestores, mas ela em si se constitui em um ato político, pois é praticada no mundo humano, que é político, não permitindo, dessa forma, que concebamos a educação como neutra. No dizer deste autor, “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”.

Esse sentido político da educação se dá na construção de uma consciência verdadeira. Essa consciência verdadeira seria a postura crítica em relação a sua condição social, ou seja, não se adaptar à realidade que lhe é imposta de modo conformista, não aceitar uma educação fundamentada à semiformação, mas buscar uma educação para resistência, para emancipação e formação de uma consciência desalienada, pois dessa forma há transformação social. Freire colabora ao dizer que

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (1979, p. 33).

Assim, a educação como condução à produção de uma consciência verdadeira é idêntica à educação para emancipação. E essa consciência nas palavras de Adorno seria

[...] o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (1995, p. 150-151).

Neste contexto, pensar seria a constituição de experiências. E estas são denominadas pelo autor como experiências formativas, e seu desenvolvimento se dá “pela permanência na relação com aquilo que não somos, com aquilo que o pensamento não é” (LAGO E FARINON, 2014. p. 761). Dessa forma, o exercício intelectual do pensamento também se constitui em formação para o sujeito.

Becker, em complementaridade à resposta de Adorno diz que “... a educação para experiência é idêntica à educação para imaginação” (ADORNO, 1995, p.151), ou seja elevação do grau de consciência, e é essa elevação que Adorno concebe a educação para emancipação ou consciência verdadeira. Acerca da emancipação, nos diz que

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação: Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda educação. [...] No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade (uma maneira de perceber como a realidade é — WLM), e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos existe no conceito de educação [...] uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995. p. 143)

Neste sentido, a educação também promove a adaptação, por essa ser um requisito necessário à apropriação da cultura. Entretanto essa adaptação seria no sentido de orientar-se no mundo ao qual vive, ou seja, a realidade social presente, não seria concebida como adaptação as exigências ideológicas predominante da sociedade administrada, mas a educação caberia adaptar o sujeito emancipado para inferir em sua própria realidade social tanto individual como coletivamente. Zuin (2015) expressa que a educação possui um dimensão de adaptação e de distanciamento da realidade. Freire (1979) salienta que essa adaptação é contemplada no processo de conscientização do homem, segundo ele “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (p. 39).

Mendes (1998) trata esse processo de adaptação (alienação), como uma forma de internalização do indivíduo, o qual absorve o social sem uma reflexão crítica. Conforme o autor, esta tem o objetivo de neutralizar o conteúdo político e cultural presente na educação. O mesmo indaga que, a conscientização ativa articulada numa totalidade concreta e histórica, seria a resistência contra a alienação.

Dessa forma, é necessário compreender as condições sociais que determinam o modo de pensar dos homens. E o meio para isso é a conscientização por meio da reflexão racional das condições de produção da realidade social. Quando essas condições são negadas, ocorre o que o teórico denomina como semiformação.

Para Adorno (1995. p. 183), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e para resistência”, ou seja, a ambiguidade na educação - adaptação e emancipação revela o caráter dialético que há nela. A educação faz frente ao mundo administrado, que aprisiona a humanidade, ou seja

[...] o sentido principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade que constitui o meio ‘subjetivo’ de reprodução social do existente. A partir daí, a educação só poderia se efetivar nos termos da reconstrução crítica da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via apreendendo nela as possibilidades alternativas. (MAAR, 2007, p. 79).

A educação para emancipação é uma atitude permanente de transformação da própria consciência individual e coletiva. É uma ação paulatina e incessante. Essa ação é um repensar a própria presença do homem na história.

Uma educação para a autonomia como forma segura de evitar o retorno e a permanência do ódio, da barbárie, portanto, a ação educativa deveria levar para uma formação para a resistência que, segundo Silva (2011, p. 287),

Nesses termos, é preciso resgatar uma reflexão que desvele os termos das determinações sociais objetivas e subjetivas da qual os sujeitos sociais estão submetidos. O pensamento crítico de Adorno parte de uma brecha entre a imposição objetiva e as determinações subjetivas para legitimar a possibilidade formativa (Bildung). Esse prisma proposto é mister e atual na defesa de uma educação contra a barbárie – para que Auschwitz não se repita. É urgente também enfrentar e buscar superar os problemas que estão na origem dos crimes cometidos contra a vida.

## 1.2 Formação Cultural, Autonomia e Emancipação

O campo da formação também foi alvo de estudos desenvolvido por Adorno, segundo ele, o sujeito quando se apropria da cultura de forma a conservar sua subjetividade, se torna autônomo e alcança sua emancipação, todavia a sacralização da cultura é o caminho que leva à semiformação. Para Souza (2016, p.01)

A semiformação é uma formação “definida *a priori*”, que tornou-se “forma dominante da consciência”, convertendo-se em “semiformação socializada”, sob a determinação da indústria cultural. Todos os produtos e as criações da indústria cultural estão voltados e adaptados ao consumo de massa. Os produtos são criados com o fim da rentabilidade econômica, de integração e adaptação dos indivíduos a sociedade do consumo.

Afirma, ainda, o referido autor baseado em Horkheimer (1976) que

A cultura converteu-se, assim, num valor, tornou-se adaptação ao conformar os indivíduos à vida real. Em consequência disso, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação da massa, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso acabou por anular a ideia do homem.

Adorno enfoca que a cultura tem um duplo caráter: ela é, ao mesmo tempo, adaptação, conformação à vida real e autonomia, liberdade do sujeito. Conforme nos diz o autor, quando o campo de forças, denominado como Formação, se paralisa em categorias fixas, cada uma delas isolada, coloca-se em contradição com seu sentido original e fortalece a ideologia. Esse antagonismo social não conciliado que a cultura busca resolver demanda de um poder que a mesma, enquanto simples cultura, não possui. (ADORNO, 2003).

“à formação cultural, a ‘cultura’ tal como a entendemos no cotidiano, não seria uma mera necessidade ‘intelectual’, mas uma necessidade ‘material’, por que tem a ver com as ideias enquanto diretrizes para concretização da ‘essência humana’, tem a ver com experiências efetivas de formação” (MAAR, 2007, p. 80).

A ideia de formação cultural (*Bildung*), possuía a promessa de uma sociedade sem status e sem exploração e para atingir esse patamar, as virtudes a serem preservadas seriam a valorização da tradição, da memória, da sensibilidade e do espírito crítico.



Todavia a racionalidade administrada presente em nosso cotidiano enfraquece a preservação de tais virtudes, e esse enfraquecimento se faz presente principalmente nas salas de aulas onde “a escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre em suas atividades educativas e formativas” a sociedade administrada “nega os pressupostos básicos da formação cultural das pessoas, dentre eles o ócio para poderem se dedicar, com tempo e disposição a coisas do espírito” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 47).

A formação cultural norteia o homem ao esclarecimento, ao pensar autônomo, à emancipação, mas a mercantilização da cultura promove a semiformação. Para emancipar-se o homem precisa de uma formação cultural, segundo Maar “os sujeitos não se emancipam por reflexão, esclarecendo-se pela via racional, do conhecimento. E também não se emancipam a partir do estabelecimento das condições efetivas e objetivas a partir de que podem agir como ‘sujeitos’” (2007. p. 76). A emancipação do sujeito se dá pela formação cultural. Adorno (1995) vai dizer que

[...] a formação cultural e justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim a disposição aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável... (p.64).

A formação cultural não é uma simples adaptação às condições sociais produzidas na realidade do sujeito, mas é um processo dialético de autonomia e adaptação. Quando a cultura perde seu potencial emancipador, ou seja, de “libertar o homem do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais...” (ADORNO, 1995. p. 67) e este passa a ser dominado pela Indústria Cultural, então ocorre o processo inverso de formação, ao qual Adorno chama de semiformação, uma formação regressiva.

A semiformação se traduz no resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômico dominantes. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p.400).

A socialização da semicultura por sua vez vai inferir na morte da cultura (ADORNO, 1996), esta visa à adaptação do indivíduo ao mundo administrado, e esta

adaptação ocorre no sentido de negar ao homem a capacidade autorreflexiva do ser, pois o que importa na perspectiva da semiformação é o parecer ser, é a condução do homem a heteronomia intelectual e material.

A semiformação promove a coisificação da consciência. Segundo Adorno (1995, p.6), "... esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo".

Freire (1987) nos fornece a compreensão de que a semiformação que Adorno descreve seria o resultado do que ele chama de "educação bancária" onde a coisificação da consciência seria a burocratização da mente. Seria um estado de acomodação a sua realidade alienada sem perspectiva e busca de alguma transformação.

O sujeito semiformado vai ser aquele que possui conhecimento de tudo um pouco, mas não possui aprofundamento para gerar o pensar autônomo e pôr fim à consciência verdadeira. O sujeito semiformado, portanto, é aquele desprovido de experiências formativas, pois esta é originada da apropriação parcial dos bens culturais.

Adorno (2003) vai dizer que "A experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações". A subjetividade do indivíduo criada por meio da experiência e do conceito fica enfraquecida, uma vez que essas experiências com o conceito irão se constituir em significativos traços de memória oriundos de uma formação cultural. Maar (2007, p. 141) diz que, nas modernas sociedades de consumo, a formação proporcionada aos seus indivíduos,

[...] seria efetivamente a semiformação; conforme a denominação de Adorno: bens culturais são servidos ao consumo das massas, sem que está socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador e crítico da cultura como momento formador educacional em seu sentido amplo.

Para Adorno, os conceitos de Formação Cultural e Educação tornam-se indissociáveis no processo de conscientização do homem no mundo através da sua história, constituindo-se dialeticamente no mesmo processo. Maar (2007, p. 141) aduz que "o processo formativo constitui a base do movimento dialético e seu paradigma é o processo do trabalho social".

Neste sentido, acreditamos que a educação antes de tudo deve ser voltada para a autorreflexão crítica, para autonomia e emancipação. E a mesma em sua totalidade compreende as contradições sociais de inclusão e exclusão, e a educação inclusiva, como parte desse todo, visa à eliminação das formas e práticas de exclusão por meio da garantia do direito e acesso à educação de qualidade a todas as pessoas.

A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, servindo-se do seu entendimento sem a tutela de outrem, ou seja como sujeito emancipado. Por meio do pensamento adorniano, conjecturamos a educação inclusiva como um instrumento da sociedade a serviço da escola e esta, por sua vez, a serviço da sociedade democrática, uma vez que a educação inclusiva nas palavras de Bueno “refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008. p. 49). Já a inclusão escolar, de acordo com o mesmo autor, se refere a uma proposta política em ação, de incorporar os alunos, antes excluídos na escola. (IDEM, 2008).

Portanto, a educação deve estar ancorada na cultura da diferença, onde respeito, tolerância e igualdade de oportunidades devem fortalecer ações para transformação da sociedade e dignidade humana. O desafio é envolver a todos a partir da “consciência verdadeira” de Adorno num processo efetivo de mudança, daí a importância da gestão escolar como articuladora deste processo complexo que envolve a educação inclusiva.

### **1.3. Cultura da Diferença e a Política de Educação Inclusiva**

Um dos maiores desafios para a realidade educacional contemporânea é executar políticas, programas e projetos que possam dar conta da complexidade vivenciada no cotidiano escolar. A Cultura da diferença, sem dúvida, nenhuma apresenta-se como um dos maiores desafios, Carvalho (2011. p. 02) nos lembra que

se antes a escola não se preocupava com as diferenças, considerando que buscava atender apenas um único público, atualmente a escola para todos apresenta desafios muito maiores. E se de fato o objetivo das políticas educacionais é superá-los, precisa a priori, reconhece-los.

Adorno (1972 apud CROCHÍK, 2012) diz que a formação e a diferenciação individual ocorrem pela incorporação da cultura. É na cultura que expressamos nossa subjetividade, quando esta é impedida, não podemos constituir e nem compartilhar experiências. A cultura da diferença necessita desse compartilhamento de experiências, da manifestação da subjetividade para combater o preconceito e a segregação, pois a nossa capacidade de apropriação da cultura, dentre outros aspectos, é que nos diferencia das demais espécies, e

[...] a diversidade pode ser expressa com a apropriação da cultura, desde que ela se refira a indivíduos e não a espécies; caso a diversidade se refira a espécies, então estamos no reino da natureza e se somos, conforme Horkheimer e Adorno (1985), natureza, somos também mais do que natureza; enfatizar só o que é natural, impede o que é propriamente humano, como possibilidade de ao expressar a natureza, poder dar-lhe diversos destinos; negar a natureza, é desconhecer os limites a serem superados (CROCHÍK, 2012 ,p.43)

A subjetividade do sujeito é constituída em sua relação com o outro e com ele mesmo, esta não pode se resumir num produto a ser adquirido pelo homem, mas é algo criado por ele mesmo, em sociedade.

Compreendemos a educação como totalidade, mas uma totalidade falseada, no sentido de que engendra as contradições de inclusão e exclusão, contempla em si a educação inclusiva como uma parte desse todo, sendo colocada na escola como uma nova filosofia que irá exigir da mesma uma reestruturação em todas suas concepções administrativa, ideológica, pedagógica entre outros. Slee (2011, p. 204) considera “a educação inclusiva como um projeto educacional crítico comprometido com a identificação e com o desmantelamento da exclusão educacional e social”.

A educação inclusiva apresenta-se como um produto da educação, sendo este uma exigência da sociedade, que busca transformar a realidade de forma mais humana, participativa e democrática.

Lopes e Fabris (2013) consideram redundante chamar a educação de inclusiva, uma vez que o significado de educar é “trazer os ‘recém chegados’ para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc.” (p. 112), dando a entender que toda a educação é inclusiva. Carvalho, ao citar Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin (1999) reitera que a educação se desenvolve em “... dois movimentos contraditórios: adaptar o ser humano à realidade e contestar esta

mesma realidade para suplantar-lhe os pontos críticos e prosseguir na obra da construção dos seres concretos e históricos a nós confiados”. (2011, p. 12)

Vários autores como Mendes (2010), Glat e Pletcsh (2011), Mantoan (2006) e Sasaki (2001) utilizam esse termo como melhor forma de descrever o novo modelo de educação pautada na filosofia de educação para todos. Sasaki (2001, p. 3) considera que educação inclusiva “é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais [...] comuns ou especiais”, ou seja, a educação inclusiva visa a uma escola de qualidade. Mantoan (2006, p. 16) diz que,

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exige maior igualdade e mecanismos mais qualitativos no acesso a bem e serviços. Ligada a sociedade democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial regular”.

Ou seja, a inclusão é um dos elementos da escola democrática que preconiza o tratamento diferenciado em busca da qualidade nos serviços oferecidos de forma igualitária. A mesma autora também afirma que a inclusão implica a mudança da perspectiva educacional, pois vai além da educação e escolarização do aluno com necessidades educativas especiais, mas para todos os alunos da rede de ensino.

Glat e Blanco (2007) acreditam que a educação Inclusiva se apresenta como um novo modelo de escola que torna viável o acesso e permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos de exclusão e discriminação por procedimentos que busquem a eliminação das barreiras para promoção e desenvolvimento da aprendizagem.

Mendes (2010) acredita que a inclusão, primeiro como movimento social pertencente a uma sociedade democrática, encontra na escola a mola propulsora para o desenvolvimento de ações para efetivação do paradigma da inclusão. Slee (2011, p. 203) afirma que “apesar de sua apropriação pelas agendas neoconservadoras da educação, a educação inclusiva originou-se como, e luta por permanecer, um projeto fundamentalmente crítico”.

Há uma necessidade iminente que a sociedade como um todo esteja envolvida no processo de consolidação da inclusão e que as “[...] políticas públicas possam garantir sua efetividade, que seja através de regulamentação de leis em diferentes

setores ou por meio da promoção de ações cotidiano da sociedade” (MARQUES, 2010. p. 27-28).

As políticas públicas, como um todo, devem ser elaboradas para atender à necessidade do coletivo; Carvalho (2014) atenta para o fato de que o planejamento das políticas públicas por parte dos governantes ganha o que ela denomina como “[...] roupagem específica de cunho predominantemente técnico” (p. 99). E esse caráter técnico é importante, entretanto deve estar dotado de autoridade profissional, que, segundo a mesma autora, consiste na experiência profissional e conhecimentos na área pela qual estão planejando.

Acerca do exposto, Mendes explica que “traduzir o conceito de educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade requer conhecimento e prática” (2010, p. 35), traçar políticas públicas para educação inclusiva demanda acreditar no potencial humano, e esta crença deve ser movida por um imperativo moral e ético, sendo estes princípios das sociedades democráticas.

No capítulo seguinte, abordaremos mais detalhadamente as políticas educacionais de inclusão, porém, antes de nos debruçarmos de fato sobre elas, refletiremos brevemente sobre o conceito de políticas públicas, por considerarmos ser de grande relevância para construção de uma reflexão crítica acerca do teor emancipatório que tais políticas representam para as pessoas com deficiência.

A política nasce juntamente com a própria história da sociedade, com o dinamismo da atividade humana nas cidades. O termo ‘política’ foi cunhado pelos gregos na antiga Grécia, especificamente na *polis, que era a cidade Estado – grega*, a partir da atividade social desenvolvida pelos homens da *polis* (MAAR, 2006, p. 30).

Durante muitos séculos, este termo foi usado para designar as atividades humanas referente ao Estado. Mas, no sentido clássico e moderno de política, verificamos a ampliação do termo, tornando-o referente a tudo que diz respeito à cidade, urbano, civil público, entre outros (BOBBIO, 1998). Ao passar dos anos, o conceito foi se distanciando de seu significado original passando a ser denominado contemporaneamente, entre outros termos, como Ciência Política, Doutrina do Estado, entre outros.

Dentro das Ciências Políticas, encontramos as políticas públicas que, embora sejam um tanto recentes no campo das ciências políticas, podem ser entendida de acordo como um conjunto de ações executadas pelo Estado numa determinada área

de atividades sociais (PALMA FILHO, 2007), e atendem a um momento histórico específico da sociedade (LOPES E FABRIS, 2015).

Dourado (2006) enfatiza que as políticas educacionais possuem um duplo caráter, pois, enquanto políticas públicas, cumprem o papel de integração e qualificação para o processo produtivo, e para isso elas são orientadas por interesse que muitas vezes não privilegiam a esfera educacional, mas interesses voltados para o campo do negócios comerciais e empresariais. E como políticas sociais, são entendidas como direito social.

Nesse sentido, compreendemos políticas públicas como sendo “um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino” (SARDAGNA, 2006, p.3).

Nesta perspectiva, acreditamos que as políticas públicas no campo educacional não visam só à adaptação dos sujeitos ao contexto real, mas também a escola desempenha um importante papel como afirma Silva & Leme (2009, p.496),

[...] não só na aquisição sistematizada de conhecimentos mas também no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isso porque as atividades educativas na escola, diferentemente do cotidiano extraescolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade e, ainda, a tomar consciência de seus próprios processos mentais (metacognição), modificando a relação com o mundo.

Portanto, a escola, ao implementar as políticas públicas educacionais, constitui-se em ambiente de aprendizagem para todos, quer sejam os alunos como vimos acima, os diversos profissionais da escola e a comunidade em geral que ao responderem aos desafios da cultura da diferença, buscam reconstruíse como pessoas mais humanas, desde que as relações sejam horizontalizadas e democráticas.

## II CAPÍTULO

### 2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E EMANCIPAÇÃO

#### 2.1 Política Educacional de Inclusão: Marcos internacionais

A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 se tornou um marco histórico para Educação inclusiva, pois buscou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos independentes de cor, etnia, religião, gênero, deficiência ou cultura. Via, na educação, a mola propulsora para o “progresso social, econômico cultural, a tolerância e a cooperação internacional...” (UNESCO, 1990) e a formação de uma sociedade justa e igualitária a partir de um ensino equitativo. Uma sociedade democrática que proporcionasse igualdade de oportunidades educacionais, direito inalienável de todos os indivíduos, ou seja, as oportunidades sociais estariam sob o alcance de todas as pessoas.

Este documento tornou-se um marco histórico e político para a Educação Inclusiva, pois concebeu a ideia de universalização do acesso à educação para promoção da equidade, buscando a qualidade na aprendizagem para todos, inclusive para as pessoas com deficiência que, segundo o mesmo, necessitavam de atenção diferenciada.

Percebemos, nesse documento, uma orientação para promoção da autonomia do sujeito, quando este vislumbra a educação como um direito a todos, ou seja, independentemente de sua origem étnico-racial, deficiência, sexo, gênero, religião... a pessoa é vista como ser humano que possui direitos iguais, e que, ao salientar o termo “qualidade”, nos proporciona a compreensão que as diferenças baseadas no preconceito e discriminação devem ser eliminados e a formação almejada será aquela que proporcione o desenvolvimento de uma consciência desalienada, crítico-reflexiva.

Essa Declaração concebe a educação como caminho para transformação social, abrindo margens para ampliação da cultura ao propor a quebra de paradigmas construídos historicamente, chamando atenção das nações sobre a realidade do analfabetismo de milhares de crianças, mulheres, entre outros, que compõem grupos excluídos para a eliminação das práticas de segregação.



Também trouxe, para o cerne da discursão, o entendimento de que a “...educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). No tocante às pessoas com deficiências, enfatiza que,

Art. 3 as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

A educação, por possuir um caráter político (ADORNO 1995, FREIRE 2002 e CROCHICK E CROCHIK 2012, DOURADO 2006), ao ser orientada para promoção da resistência a barbárie, pode romper com a situação de extrema desigualdade social. Quando, por meio da educação, nos tornamos sujeitos emancipados, nossas ações, de forma consciente e desalienada, conduzirão a transformação da realidade social que vivemos. Por isso, quando este documento salienta a necessidade da tomada de medidas para a garantia da igualdade de acesso à educação para as pessoas com deficiência, não só reafirma a estes um direito fundamental, mas também demonstra a valoração destes quanto pessoas humanas que não podem estar excluídas do processo educativo.

Outro documento muito importante acerca da inclusão escolar e que também se constitui num marco mundial e fundamental para educação inclusiva, é a Declaração de Salamanca de 1994. Este Documento é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada de 7 a 10 de julho de 1994 na Espanha, na Cidade de Salamanca, ficando mais conhecida como Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca destacou a necessidade da inclusão educacional das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, quando diz que devem se matricular todas as crianças em escolas de ensino regular, chamando atenção para reestruturação da escola, quanto à estrutura física, organização pedagógica e curricular. Tal ação só será evitada se “houver fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994).

Este documento apresentou uma proposta de educação inclusiva no sentido de eliminação dos sistemas segregados e excludentes, acredita que, por meio do ensino

equitativo, onde todos, independentemente da deficiência, tivessem o direito à mesma educação, oferecida num mesmo ambiente, fosse o pressuposto para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática.

Neste contexto, a escola passa a ser vista como o meio de combate à exclusão social. As escolas comuns, orientadas para a inclusão educacional, passam a representar "o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 10).

Bueno (2011) esclarece que, a partir dessa Declaração, a inclusão das pessoas com deficiência passou a ser considerada como a "forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais" (p. 119), e ainda enfatiza que, além de firmar o propósito da educação inclusiva, também aponta para o aprimoramento dos sistemas de ensino, pois, só assim, o princípio de que toda criança tem o direito fundamental à educação poderia ser alcançado. (BUENO, 2001).

Esta Declaração trouxe a responsabilidade para os países que aderiram ao compromisso da educação para todos com qualidade, de adotar a educação inclusiva como prioridade em suas leis e políticas educacionais dando ênfase à Educação Especial; por esse motivo, os países signatários têm buscado elaborar, criar normativos legais educacionais com perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência. Assim, as políticas públicas educacionais, de acordo com Lopes e Fabris (2013), podem ser consideradas inclusivas a partir do advento da Declaração de Salamanca de 1994.

Mendes (2010) enfatiza que esses dois documentos (Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994) podem ser considerados como "[...] marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as políticas universais que defendem os princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes, a chancela das nossas autoridades a tais documentos representam um ato meramente burocrático [...]" (p. 23 - 24).

Neste sentido, entendemos que por questões políticas e financeiras os ideais e princípios inclusivos contidos nesses documentos permeiam e até influenciam o escopo legal e normativo do país, contudo a crítica reside na operacionalização e cumprimento de tais princípios.

Glat e Pletsch (2011) dizem que, para oferecer uma educação de qualidade é necessário que os sistemas de ensino se reorganizem estruturalmente, buscando

recursos pedagógicos, recursos humanos capacitados para trabalhar com a diversidade escolar.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que:

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Glat e Blanco (2007) explicam que, para se tornar inclusiva, a escola precisa reconhecer que nem todos os alunos aprendem de forma igual e ao mesmo tempo, ou seja, alguns alunos necessitarão de mais ajuda do que outros, por tal motivo, a colaboração entre comunidade, pais e profissionais da educação, também é preconizada nesse documento como pressuposto para mobilização e promoção da educação inclusiva.

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (UNESCO, 1994).

Além disso, esse documento também propõem a adaptação pedagógica quanto aos projetos pedagógicos e currículo escolar, os quais devem atender às especificidades das necessidades dos indivíduos nela matriculados, e, ainda, vale ressaltar que as diretrizes contidas nesses documentos abrangem a “... todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização” (GLAT E PLETSCH, 2011, p. 19).

A aprendizagem deve ser centrada na criança com vista ao seu desenvolvimento integral, e a aquisição de conhecimento não seja somente uma questão de instrução formal e teórica, mas que seu conteúdo seja orientado para “[...] padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento” (UNESCO, 1994).

Neste ensejo, a inclusão escolar remete à escola o processo de eliminação das barreiras que geram a exclusão e impossibilitam a atuação do sujeito no contexto sociocultural, ela vem afirmar o aluno como “sujeito de direitos, com capacidades para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade” (GLAT E PLETSCHE, 2011, p. 19).

Em relação à construção e reconstrução de sua história, de acordo com a Teoria Crítica de Adorno, seria, nas palavras de Pucci (2007), a formação do indivíduo, enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente num processo de *continuum*, e esse processo só seria possível aos sujeitos emancipados, pois estes teriam o pensamento crítico que emanciparia o homem de sua condição alienante.

Outro documento que se constitui como marco político e histórico para o paradigma da inclusão é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala de 1999. Entendemos que esta Convenção se constituiu num grande ganho para as pessoas com deficiência, pois visa “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (UNESCO, 1999). E essa discriminação é entendida como,

o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (UNESCO, 1999).

Deixando claro que, se o oferecimento do atendimento educacional a uma pessoa com deficiência for diferenciado das demais, por este ser baseado em sua deficiência, se caracteriza como uma forma de discriminação. Mas não é caracterizado como discriminação o atendimento educacional oferecido nas seguintes condições:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (UNESCO, 1999).

A Declaração de Guatemala evidencia que o País, pautado em uma política voltada para Integração social, pode adotar a diferenciação do atendimento educacional entre outras coisas, desde que não fira o direito a igualdade e desde que elas não sejam coagidas a aceitar.

Assim, quando uma pessoa com deficiência é obrigada a ser atendida em uma escola especial por força de qualquer espécie, ou quando pelo discurso das autoridades escolares competentes (diretores, pedagogos, secretário), essas são convencidas de que o atendimento escolar ideal para as pessoas com deficiência seria os oferecidos em classes especiais, escolas especiais ou outro modelo segregador, o que se constitui em discriminação e alienação, porque independentemente do modelo ideal, elencado pela sociedade administrada, a pessoa deve ter a opção de escolha, como forma de preservar seu direito e autonomia.

No ano 2000, a UNESCO iniciou um amplo processo de avaliação das ações promovidas pelos países acerca da erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola na infância, esse processo se deu por meio de conferências regionais nas Américas e República Dominicana e culminou no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar de 2000 que tinha como objetivo firmar o compromisso para o alcance das metas de Educação para Todos para cada cidadão de todas as sociedades delineando um plano a ser cumprido durante 15 anos (UNESCO, 2001).

Nesse documento, os países se comprometiam a cumprir as metas de Educação para todos. Nas Conferências Regionais, os países acordaram em cumprir as pendências acordadas na década anterior (década de 1990). O Brasil, nesse mesmo período, elaborou e aprovou através da Lei nº 10.172/ 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos compreendidos no período de 2001 a 2010, que tinha como principal missão a de construir uma escola inclusiva capaz de atender à diversidade humana.

No compromisso firmado em Dakar em 2000, os países membros acordaram alcançar as metas estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, nesse documento, o Compromisso do Marco de Ação Regional, os aspectos relacionados à gestão escolar foram mais acentuados como mostraremos em outro momento desse estudo.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 - ONU, assegurou, para as pessoas com deficiência, o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Em seu art. 4, diz que

Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

- a. Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- b. Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
- c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência [...]

Para assegurar esse direito às pessoas com deficiências, os países signatários deveriam elaborar suas políticas educacionais com intuito de atender aos preceitos estabelecidos nesta convenção. O Brasil se tornou signatário da Convenção de 2006 por meio do Decreto de nº. 186/2008 o qual influenciou a elaboração da atual Política de Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva da Inclusão.

## **2.2 Política Educacional de inclusão no Brasil: Aspectos históricos e legais**

Percebemos que os documentos internacionais acerca da educação inclusiva preconizam uma educação equitativa, com colaboração e participação da sociedade na figura da escola, visando à eliminação de toda e qualquer forma de barreira que gere a exclusão, propondo uma reestruturação dos seus sistemas de ensino para a promoção de uma educação para todos e com qualidade.

Destacamos que, no Brasil, até a década de 1990, as políticas educacionais, em relação ao atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, era focado no atendimento educacional especializado e integrado, realizado em escolas especializadas, filantrópicas ou em classes especiais. Podemos salientar que tínhamos alguns instrumentos em nosso ordenamento jurídico legal que sinalizavam para a inclusão de cunho social, conforme nos diz Mazzotta (2011) quando menciona a LDBEN, Lei n. 4.024 de 1961, em seu art. 88, dizia que a integração dos excepcionais à comunidade deveria ser por meio da educação e esta ocorreria “com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em

geral” (IDEM, p. 72). Dessa forma, a LDBEN de 1961 já apresentava uma intenção à integração da pessoa com deficiência,

[...] no entanto, não atribuiu ao Estado a responsabilidade de conduzir esse processo, continuando a estimular a realização dessa tarefa pelas instituições privadas especializadas, que ofertavam oficinas ou classes especiais separadas do sistema regular nacional (MARQUES, 2010, p. 30).

Durante as décadas de 1960 e 1970, predominava, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil o paradigma da normalização/integração da pessoa com deficiência na escola, e esse modelo não tinha como objetivo fornecer uma formação cultural às pessoas com deficiência, com características mais de inclusão social do que educacional, ou seja, não propunha para as mesmas uma educação crítico-reflexiva capaz de levá-las à reconstrução crítica da racionalidade social, mas visava adaptá-las à sociedade administrada pela racionalidade técnica.

Mendes (2010) diz que os motivos morais, lógicos, científicos, políticos e econômicos foram argumentos basilares para que o Brasil adotasse práticas integradoras. Afirma a autora que a base moral é sustentada por meio dos movimentos sociais contra a segregação, pois a escolarização das pessoas com deficiência em escolas especiais se constituía num espaço de exclusão; a base lógica corresponde aos benefícios que esse público alvo ganharia ao participar de ambientes facilitadores da aprendizagem; base científica se sustentava em pesquisas educacionais que apresentavam resultados positivos referentes à aprendizagem de crianças que, antes, eram consideradas ineducáveis; a base política estava pautada na organização de um grupo social composto por pessoas com deficiência, pais e profissionais de vários setores sociais que passaram a lutar pelo reconhecimento e garantia de direitos desse público à educação no ensino regular público, combatendo as discriminações e; base econômica corresponde ao alto custo dos programas segregados ao estado, todos esses argumentos foram importantes para adoção das práticas integracionistas no Brasil.

O princípio de normalização pressupõe que “toda pessoa *com* deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2010, p. 15. Grifo do autor). De acordo com Bautista (1997),

a normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser o ter sido ontem e não sabemos como será

amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível" (BAUTISTA, 1997, p. 27).

O padrão de normalização era baseado nos padrões do normal e do anormal, e estes, por sua vez, eram dados a partir das diferentes "curvas de normalidade, para determinar a norma" (LOPES E FABRIS, 2013, p. 43). A norma diz respeito às ações homogeneizantes, criadas a partir de padrões extraídos de referenciais dos grupos sociais.

Em 1985, a Secretaria de Educação Especial - SEESP que, segundo Mazzotta (2011, p. 62), fora criada "na estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior", por meio de um Decreto presidencial de 4 de novembro do mesmo ano, instituiu um comitê nacional para traçar a política de ação conjunta, destinado a aperfeiçoar a Educação Especial e a integração social das pessoas com deficiências. E, como resposta a esse Decreto, foi instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que por sua vez, possuía atuação no âmbito Federal; no que concernia às pessoas com Deficiência, tinha status de departamento e era ligada ao gabinete civil da Presidência da República.

Em 1986, a CORDE lançou o "Plano Nacional de Ação Conjunta" que, de acordo com MAZZOTTA (2011, p.117), "vislumbrava a implantação de uma política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência".

Em 1989, o presidente da República sanciona a Lei Nº. 7.853 de 24 de outubro que dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos sociais e individuais. E, pouco tempo depois, em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), norteando-se, principalmente, pelos pilares da integração e normalização, contudo essa Política de Integração esperou cerca de 7 anos para ser regulamentada. Através do Decreto nº 3.298/ 99, que consolidou as normas de proteção e deu outras providências.

Ferreira (1994, p. 36) nos apresenta dois pontos contraditórios apresentado com essa política, sendo o primeiro o "convencionamento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos" e, em contrapartida, poderia também



apresentar um ganho significativo para as pessoas com deficiência no sentido de que, posta a referência legal existe a garantia do atendimento de direitos básicos principalmente no que concerne à área da educação.

Dessa forma, na Política de Integração, era o aluno que deveria adotar uma postura de adequação à escola, todo o seu sucesso ou fracasso estava centrado na concepção de que era ele, e não a escola, que deveria se adaptar para que ocorresse a aprendizagem. Havia o acesso à escola comum, mas não o prazer de vivê-la uma vez que eles precisam se adequar à realidade da escola, à estrutura física e pedagógica, administrativa social e cultural. Adorno descreveria essa realidade como uma adaptação ao mundo administrado, sua individualidade é negada, e o aluno é visto como um ser adaptável às exigências que lhe são propostas.

Os alunos com deficiência participavam das salas regulares, contudo, muitas vezes, eram excluídos dentro da própria escola; Glat e Blanco (2007, p. 24) diz que a integração “previa a escolarização de alunos com deficiência [...] porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo” normalmente os alunos integrados eram oriundos de classes especiais ou escolas especializadas.

A concepção de escola que tínhamos no país, era marcada fortemente pela exclusão. Bezerra, (2013) salienta que “nossa escola [...] é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial e continua excludente” (IDEM p.92); sem dúvida, a participação do Brasil em aderir aos termos da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 o impulsionou a repensar a função social da escola.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal promulgada em 1988, se tornou um marco para o período de democratização do país, uma vez que advoga um conjunto de direitos para os cidadãos brasileiros, diferenciando-se das outras Constituições anteriores, principalmente no âmbito educacional para o qual trouxe um dos maiores capítulos dedicados à mesma. Esta, ficou conhecida como Constituição cidadã e trata a educação como um direito social, conforme o Título II, Capítulo II o qual aduz no Art. 6: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

O Título VIII, que trata da Ordem Social, está dividido em 8 Capítulos, dentre os quais, o Capítulo III vai tratar da Educação, da Cultura e do Desporto. Esta Constituição trouxe como elemento marcante a presença da população, valorizando a cidadania e a soberania do povo. Percebemos que há um salto significativo em relação à garantia de direitos para os cidadãos em comparação com a Constituição anterior<sup>1</sup> que estava mais relacionada aos “fatores de poder”<sup>2</sup> com caráter extremamente autoritário. Sendo influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ela buscou refletir os interesses do povo na forma de garantir os direitos fundamentais do homem na instância individual e coletiva, mas compreendemos também que a mesma possui traços influentes do neoliberalismo.

Vemos esses princípios do direito ao acesso e gratuidade da educação na Constituição de 1988, em seu Art. 205, abre seção afirmando que a “educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, neste artigo, encontramos os fins da educação brasileira, que é preparar a pessoa para exercer sua cidadania e que venha estar apta para o trabalho. Ainda no Art. 206 temos o delineamento de como será o ensino,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O Art. 208 no inciso I traz como dever do Estado para com a Educação a garantia do atendimento educacional especializado - AEE aos portadores de

<sup>1</sup> Constituição Federal de 1967 instituída pelo governo da Ditadura Militar

<sup>2</sup> Fatores de poder é a tese defendida por Ferdinand Lassalle em sua obra intitulada a Essência da Constituição que ao diz que os mesmos são formados por quem detém o poder do governo, podendo ser a aristocracia, burguesia, exercito, etc. Pare ele os fatores de poder são determinantes para durabilidade e funcionalidade de uma Constituição (VAINE, 2007).

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, enunciando que as pessoas com deficiências teriam direito ao AEE, contudo podendo ser oferecido no público ou não, uma vez que utiliza o termo “preferencialmente”, tal termo, de acordo com Bueno (2011), se apresenta com dubiedade, permitindo que, futuramente, como veremos em outro momento seja alvo de fortes críticas ao ser conservado nos instrumentos normativos subsequentes.

Outro fator interessante é que, se, no Título II, Capítulo II, Art. 6, a educação é citada como um direito social, nesse capítulo em questão, a educação é abordada como um direito fundamental uma vez que no parágrafo § 1º do art. 208, diz que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, no tocante à educação fundamental, ela se constitui mais que um direito social, mais um direito vital.

A Carta Magna de 1988 buscou satisfazer o máximo de direito dos cidadãos, “cada vez que um Estado é capaz de responder satisfatoriamente às demandas da cidadania, o regime é democrático” (CHAUI, 2006, p. 146), mais ainda conservou traços do neoliberalismo, como percebemos, no Art. 213, o comprometimento com instituições privada ao versar que “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que...” abrindo margem para que, no caso da Educação Especial inclusiva, os recursos públicos viessem a ser divididos entre o ensino público e privado.

De acordo com Mazzotta (2011), as instituições particulares possuem um relevante papel no desempenho do oferecimento de serviços da Educação Especial, contudo sua presença e participação no AEE não podem prejudicar ou oferecer riscos à melhoria do serviço público nessa área.

O Art. 214 versa sobre o Plano Nacional de Educação sendo, em sua primeira redação, apresentado como sendo plurianual e, posteriormente, ganhou nova redação por meio da Emenda Constitucional de n. 59 de 2009 passando a ser decenal, o intuito na mudança foi minimizar a descontinuidade que caracterizam as políticas educacionais no Brasil, proporcionando ao mesmo um caráter de uma política de Estado e não uma política de governo (TIMM, 2001 APUD PESSANHA, 2013). Os objetivos, metas, estratégias de implementação e demais itens devem ser conduzidos para:

I - erradicação do analfabetismo;  
II - universalização do atendimento escolar;  
III - melhoria da qualidade do ensino;  
IV - formação para o trabalho;  
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.  
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

No Capítulo VII, Art. 227, encontramos que, ao se tratar de um grupo específico, no caso em questão, crianças, adolescentes e jovens, a educação entre os outros itens citados é preconizada como um direito à vida que deve ser assegurada incondicionalmente. Observamos nesse artigo que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Após a promulgação da Constituição de 1988, ficou evidente que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN Lei n. 5.692 de 1971, promulgada no governo da Ditadura Militar, não comungava com a nova realidade da educação apresentada nessa Lei Maior e nem com a sociedade brasileira que buscava um norteamento democrático.

Buscou-se, então, a elaboração de um novo projeto de lei que engendrasse em seu escopo normativo os princípios constitucionais e democráticos que atendessem à nova realidade educacional brasileira. Inicia-se um processo de mudança na legislação educacional brasileira.

Surge a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, diferentemente das anteriores buscasse mais que uma reforma no ensino, mas um projeto de lei que atendesse às novas exigências do contexto social pelo qual a educação brasileira estava passando. A Lei nº 9.697/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN foi o resultado de um longo período de debates e discussões até a sua aprovação.

Embora a história da LDBEN não seja o foco deste estudo, achamos por interessante frisar que havia duas propostas que sugeriam a criação da nova LDBEN no país, a primeira conhecida como Projeto de Lei do Deputado Jorge Hage (PLC n. 103/93), quando o mesmo, por meio de 40 audiências públicas (OLIVEIRA, 2001),

realizou a discussão do projeto de lei consultando a sociedade por meio de encontros, simpósios, conferências educacionais entre outros eventos contando com a presença de educadores, professores, especialistas do campo educacional tanto das esferas públicas quanto privadas estabelecendo um processo democrático na construção da nova LDBEN, o que de acordo com Saviani (1990), visava

[...] superar a visão fragmentária e o estado de desagregação em que se encontra a nossa educação [...] *buscando* [...] a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade (SAVIANE 1990, APUD OLIVEIRA 2001, p. 125, grifo do autor).

Todavia o projeto foi substituído pelo Projeto de Lei n. 67 de 1992 apresentado pelo senador Darcy Ribeiro o qual recebeu aprovação no ano de 1996. A aprovação da LDBEN de 1996 gerou várias manifestações pelo país promovidas, principalmente, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pois se entendia que a PLC n. 103/ 93 possuía caráter de uma democracia popular, já a PL n. 67/ 92 que deu origem a Lei n. 9.697 de 1997 possuía mais as premissas defendidas pelo neoliberalismo sendo uma democracia mais representativa do que uma democracia participativa.

A mesma manteve o enfoque inclusivo para a Educação Especial no país, com orientações acerca de como deveria ser o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, reestruturação no currículo e formação de recursos humanos para atender a essa clientela. A LDBEN de 1996 prevê que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

De acordo com Oliveira (2001), em relação à organização da educação nacional, a LDBEN estabelece regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios. Assim, instituída a lei, surge a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país que visava ao combate à exclusão; o professor se tornava o principal agente difusor da inclusão por meio do fazer pedagógico. A mesma manteve o foco da universalização do ensino fundamentado na Educação para Todos, apesar de autores como Bueno (2013) e Lopes e Fabris (2013), expressarem que a mesma possui certa discordância com o ideário da educação para todos.

A LDBEN manteve-se em consonância com a Constituição Federal de 1988, ao garantir o acesso à educação preferencialmente na escola pública, assim, nas palavras de Bueno “a LDB [...] por ter que se subordinar a preceito constitucional, oferece possibilidades para a criação de sistemas segregadores de ensino” (2013, p. 29) uma vez que abre margens interpretativas para o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos público alvo da educação especial serem tanto em escolas públicas quanto privadas ao manter o termo “preferencial” na redação do Artigo 58 que rege a Educação Especial. E, ainda, neste mesmo artigo, inciso 2, permite a compreensão de que em virtude das “[...] condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” este poderá ser atendido em escolas especializadas, classes especiais, ou seja, acaba por reforçar possibilidades de ensino segregadores, como já foi citado anteriormente.

Pois nos dá a entender que essas “condições específicas do aluno” alude a sua deficiência. Assim, se o atendimento educacional de um aluno com deficiência for considerado não possível na sala regular de ensino, esse irá para as outras formas de atendimento educacional, caracterizando essa situação como uma espécie de seleção, segregação e, até mesmo exclusão, uma vez que não possibilita à pessoa a opção de querer um atendimento diferenciado por livre consciência, ou seja, adaptar-se à realidade de um atendimento educacional em escola especial por compreender que teria um amplo desenvolvimento educacional; com esse atendimento, teria maiores possibilidades de desenvolver experiências formativas. Mas propõe a adaptação numa conotação negativa, no sentido de que a pessoa pelo fato de ser

deficiente não tem capacidade de receber o atendimento educacional com os demais alunos em uma classe regular de ensino.

Essa margem interpretativa da LDBEN de 1996, em manter ambas as formas de atendimento da educação especial em classes, escolas ou serviços especializados e nas classes de ensino regular, fez com que aumentasse, nas escolas públicas, o números de classes especiais.

Basear o atendimento educacional oferecido ao aluno em sua deficiência fere os princípio da Educação para Todos com qualidade descrito nos instrumentos normativos educacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994.

A LDBEN lançada em sua versão original em 1996, na visão de Alves (2002), é o cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal. Ela manteve a ambiguidade na educação especial, promovendo tanto a integração aproximando-se de uma possível inclusão, quanto a segregação da educação especial em escolas especializadas e classes especiais e tal situação nos leva ao seguinte questionamento, até que ponto a LDBEN de 1996 apresentou-se como um instrumento de democratização do ensino? Até que ponto ela proporcionou a autonomia e emancipação, no que diz respeito à educação especial e inclusão deste público alvo? Será que não seria ela mais um instrumento legal compensatório? Não pretendemos responder a esse questionamento neste estudo, pois nos encaminharia por outros rumos que não se constituem foco de nosso objetivo.

No ano de 2007, a extinta Secretaria de Educação Especial do MEC realizou, por meio de dados estatísticos do MEC/ INEP<sup>3</sup>, uma pesquisa acerca da situação da Educação Especial no país e constatou que houve no ano de 2006 uma evolução significativa nas matrículas da Educação especial sendo de 107% no período compreendido entre 1998 a 2006.

O quantitativo de alunos público alvo da educação especial matriculado nas salas de ensino regular, nesse mesmo período, cresceu de forma surpreendente, alcançando 640% do total geral das matrículas, ultrapassando o quantitativo de matrículas em escolas especializadas ou em classes especiais. Outros indicadores, como, acessibilidade arquitetônica, matrículas em instituições públicas e privadas,

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

etapas de ensino, na educação Superior, formação de professores também foram analisados e mostraram índices crescentes em relação ao avanço da educação inclusiva.

A necessidade de uma Política Nacional que norteasse a educação especial na perspectiva da inclusão se fazia mais que necessária. A política de integração não mais atendia aos princípios de uma sociedade democrática. Carvalho (2014) nos diz que “... o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente” e que o fato de “...temos mais consciência acerca de direitos humanos” nos permite reconhecer que a educação que tínhamos, nada havia de inclusiva.

O crescimento das matrículas em classes regulares de alunos com deficiência foi um dos fortes indícios que impulsionou a criação de uma nova política educacional numa perspectiva inclusiva, pois a sociedade, em meio a tantas discordâncias do que realmente simbolizava a inclusão, mostrava-se em passos tímidos, mais significativos, que a proposta de uma educação inclusiva seria um caminho viável e possível, pois

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008).

Nessa perspectiva, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tendo como objetivo,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

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

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um dos maiores avanços da Educação Especial e Inclusiva, pois



orienta a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular comum. Machado e Vernick consideram que,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos (MACHADO E VERNICK, 2013, p. 57).

Embora a mesma seja vista como um imperativo do Estado por alguns estudiosos tais como Cury e Bueno, reconhecemos que ela apregoa os princípios da inclusão visando à eliminação da exclusão.

A PNEEPEI de 2008 está fundamentada no modelo de inclusão total, a nível de esclarecimento Mendes (2010) identifica dois modelos propostas inclusivas. Segundo a autora a proposta de inclusão total foi derivada da “iniciativa da Educação Regular [...] que se configurava de forma mais radical, no sentido de defender a inclusão de todas as pessoas, independentemente do tipo do grau de limitação, na classe comum da escola regular, e também a eliminação dos programas paralelos de Educação Especial (MENDES, 2010, p. 20).

A inclusão radical defende a implantação da proposta de educação inclusiva de forma imediata, extinguindo o modelo de educação vigente e propondo um novo modelo educacional onde todos recebam uma única educação com qualidade (PRIETO, 2006).

A PNEEPEI de 2008 traz uma proposta de inclusão, pautada na inclusão radical, vê a escola como um lugar que ofereça oportunidades para constituição de experiências vivenciadas com seus pares, mudança do pensamento sobre as incapacidades, e busca acreditar na capacidade de tais pessoas, visando fortalecer as habilidades de socialização. Entretanto, de acordo com Mendes (2010), “qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa porque a filosofia da ‘inclusão’ já está no contexto brasileiro” (p. 34), e a mesma tem servido de justificativa para eliminação das formas de atendimento educacional que fortaleçam a segregação, tais como, escola especiais, classes especiais em escolas públicas.

Concebemos que tal processo de inclusão é complexo uma vez que no contexto histórico sócio-cultural do Brasil não apresenta um atendimento educacional à pessoas com deficiências, sem o oferecimento de tais sistemas segregadores. Dessa forma, eliminá-los de forma radical seria o caminho para a democratização do ensino e oferecimento de uma educação com qualidade para todos? Adorno (1995) diz que a cultura demanda mais tempo de mudança do que as sociedades, assim a PNEEPEI de 2008, traz para o contexto educacional a universalização do acesso à educação, que representa uma conquista social fundamental para as sociedades pautadas nos princípios democráticos, entretanto não se constitui numa mudança cultural, mas prevê essa mudança a partir de sua implantação na escola.

E, por tal motivo, engendramos que a PNEEPEI de 2008 promove a democracia no tocante à universalização do ensino, mas também promove a adaptação no sentido de que o lastro histórico do sistema educacional brasileiro ser extremamente excludente, ou seja, no Brasil, a história da educação inclusiva ainda está sendo construída, e, conhecer as condições sociais que a produzem é necessário para garantir seu caráter emancipador, o qual atuará na desbarbarização da educação inclusiva.

A outra proposta de inclusão, conhecida como inclusionistas, concebe a escola no sentido de auxiliar o aluno a “dominar as habilidades e conhecimentos necessários para vida futura tanto dentro quanto fora da escola (MENDES, 2010, p. 24). Nessa proposta de inclusão existe a defesa da inclusão, mas com a manutenção de uma série de serviços que visem tanto a inclusão na sala comum como o acompanhamento do mesmo em todos os serviços necessários como serviços relacionados a saúde, mobilidade pública entre outros.

Os inclusionistas<sup>4</sup> acreditam que a escola em si, mesmo que sofra várias transformações cabíveis à exigência dos princípios da inclusão escolar, não será capaz de atender a todas as crianças, principalmente em suas especificidades. Aceitam a ideia de inclusão na classe comum e no apoio em relação ao Atendimento Educacional Especializado oferecido em outras instituições fora da escola, oferecendo serviços públicos ou privados. Já os inclusionistas radicais defendem que a inclusão escolar somente pode ocorrer na escola (MENDES, 2010).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Enicéia Mendes em seu livro *Inclusão Marco Zero* publicado em 2010.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação lança a Resolução do CNE/ CEB n. 4 de 2009 onde traz as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. No art. 5 define

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substantivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O AEE deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico, e como instrumento da gestão escolar deve atentar para as especificidades dispostos nesta Resolução. E, para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, os gestores dos sistemas de ensino devem indicar as escolas as serem contempladas com estes recursos tecnológicos. Esta indicação, por sua vez, é realizada pela Secretaria Educacional do município na figura do gestor do município, na pessoa do prefeito que aderir ao Programa Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC.

Glat e Pletsch (2011) dizem que colocar uma política de educação inclusiva não é uma tarefa fácil para os governantes. Oferecer uma educação de qualidade às pessoas com deficiências consiste em reestruturar os sistemas de ensino, oferecer recursos pedagógicos, bem como conscientização e formação dos profissionais do ensino, para atuarem com a diversidade dos alunos na escola.

Mantoan (2002) diz que, como instituição que prepara para o futuro, a escola é o espaço onde as crianças convivem e aprendem juntas, valorizando a diversidade. Sassaki (2001) enfatiza que a mesma precisa oferecer oportunidades de desenvolvimento de comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos seus alunos, pois ela reflete a sociedade na qual está inserida.

Assim, compreendemos que uma sociedade pautada na democracia, comunga com os ideais de uma educação inclusiva. Tezani (2011) diz que a educação inclusiva deve favorecer um clima organizacional favorável que proporcione o saber e a cultura, viabilizando aos alunos o desenvolvimento de diversos conhecimentos, tais quais técnicos, éticos, políticos, humanos, para que, assim, possam ser emancipados e autônomos.

Dessa forma educação inclusiva como instrumento de promoção da equidade, visa à autonomia do sujeito. Porém a PNEEPEI de 2008 foi pensada para promoção da autonomia da pessoa com deficiência?

Ao refletirmos sobre esse questionamento, tendo como base a construção histórica das políticas educacionais anteriores, acreditamos que a PNEEPEI de 2008, abre fissuras para a transformação social e cultural por meio da reconfiguração da escola. Ela propõe uma larga mudança na forma pela qual concebíamos a educação e a escola.

Olhando por esse ângulo, a PNEEPEI de 2008 se amolda aos princípios democráticos e propõe a autonomia do sujeito quando esta aduz em um dos seus objetivos que a transversalidade da educação deve iniciar pela educação infantil sendo garantida até ao ensino Superior (MEC/SEESP, 2008). Adorno (1995), diz que uma educação para auto reflexão crítica, que busque desenvolver a autonomia do sujeito, deve ocorrer na primeira infância, ou seja, na educação infantil, e ao esclarecimento geral.

E esse atendimento educacional será realizado pelo AEE, do nascimento aos três anos, por meio da estimulação precoce, em todas as etapas e modalidades da educação básica, proporcionado no turno inverso (matutino/vespertino), na própria escola ou centro especializado que ofereça esse serviço educacional.

Também propõe a acessibilidade de comunicação e informação, referindo-se acerca da mudança curricular da escola, promovendo, assim, o acesso ao conhecimento, possibilidades de construção de experiências formativas, uma vez que, ao tornar o currículo acessível, permita a apropriação dos bens culturais. E do que consideramos de mais significativo, o convívio com a diferença. “A convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (MEC/ SEESP, 2008).

Mas, em contrapartida, o que nos angustia acerca da PNEEPEI de 2008 é a operacionalização da mesma, ou seja, como os executores desse instrumento político a interpretarão?

Uma das críticas à PNEEPEI de 2008 diz respeito a sua criação. Bueno diz que ela é uma “[...] posição de governo e não de Estado” (2013, p.31), não tendo força de Lei sobre os estados e municípios, sendo apenas um documento norteador. Cury (2013) vai mais além ao questionar o processo inclusivo proposto por esta política, o mesmo questiona “[...] deveria o Brasil efetivar o processo inclusivo por meio de uma

política selvagem à moda Italiana<sup>5</sup>, no princípio do século XX, ou efetivá-la por meio de recursos, orientações [...]”.

Neste contexto, apreendemos que os fins não justificam os meios, ou seja, o alvo é a inclusão da pessoa com deficiência na escola, mas tal inclusão não deve se resumir à matrícula, pois, assim, estaríamos transformando a pessoa em objeto, estaríamos “coisificando a consciência” como nos diz Adorno, ou “burocratizando a mente” como bem falou Freire, mas o caminho nesse processo (formação de profissionais, preparação das escolas em relação a estrutura física e pedagógica, mudança cultural de filosófica da concepção que temos de escola, entre outros) fará toda a diferença para que a inclusão seja de fato a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação, segregação e exclusão, enfim impediria o retorno à barbárie.

Ainda em 2008, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 17 de dezembro, aprova o Decreto n. 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394 de 1996, e acrescentou dispositivo ao Decreto n. 6.253 de 2007.

Esse Decreto n. 6.571, delineou o caráter de inclusão total da PNEEPEI de 2008 ao versar no art. 6 parágrafo único que “O atendimento Educacional Especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14 (NR)”. Eliminando o financiamento por meio de recursos federais públicos para instituições privadas que ofereciam a modalidade de Educação Especial.

Entretanto, no ano de 2011, entrou em vigor o Decreto n. 7.611, que incorporou e revogou o Decreto n. 6.571 de 2008. Esse novo Decreto, além do Atendimento Educacional Especializado, também dispunha sobre a Educação Especial e fomentava a ampliação do AEE e o financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/ FUNDEB.

De acordo com esse Decreto, a Educação das pessoas com deficiência como dever do Estado deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis,

---

<sup>5</sup> Por meio da Lei n. 517 de 1977 a Itália aboliu as classes de recuperação e as classes diferenciais, que seriam no Brasil as Classes especiais e escolas especializadas, incluindo os alunos nas salas regulares de ensino. (ANNA, 2002 APUD CABRAL E MENDES, 2009). De acordo com essa mesma autora a Itália foi o único país que adotou políticas educacionais orientadas nesta direção de escolarização radical dos alunos com deficiência.

sem discriminação baseado na igualdade de oportunidades (Art. 1, inciso I), oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (inciso VII), sendo esse um dos motivos de discordância entre alguns estudiosos, pois declaram que, ao manter a terminologia preferencialmente no ensino regular, abrem margem ao atendimento dessa clientela em classes e escolas especializadas, bem como disponibilizará apoio financeiro de acordo com o Art. 5,

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializados aos estudantes com deficiência, e transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Machado e Vernick (2013) esclarecem que a nova redação do Decreto 7.611, gerou várias manifestações por todo o país, pois apresentava-se como um retrocesso à Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008.

De acordo com Segalla e Marta (2013), o Decreto nº 6.571/ 2008 “ia ao encontro da perspectiva da educação inclusiva almejada pela Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiência” (p. 132). O atual Decreto nº 7.611/ 2011 representa um retrocesso social, pois ao contrário do Decreto revogado, abre margem para possibilidade de haver ensino exclusivamente segregado em escolas ou classes especiais.

Contudo o MEC, por meio da Nota Técnica de nº. 62/2011 esclarece que o atual Decreto não se constitui em um retrocesso à Política de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão de 2008, pois, no ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, e, por meio do Decreto de nº. 186/2008, essa Convenção passou a vigorar no Brasil com força de Lei, como uma Emenda Constitucional. (BRASIL, 2011).

Embora o MEC alegue que não houve retrocesso acerca do avanço da educação inclusiva, o clima político educacional criado com esse novo Decreto n. 7.611 voltou a tensionar o debate acerca da inclusão educacional, pois abriu margens, como já fora citado, para que os recursos públicos federais financiassem instituições privadas que, em outro momento histórico, foram importantes para construção da história, bem como desenvolvimento da Educação Especial no país, mas que, ao

passar dos anos, se mostrou segregador e excludente, com caráter mais médico terapêutico do que pedagógico.

Em junho de 2014, foi aprovado, por meio da Lei n. 13.005, o novo Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 que destina a Meta 4 para educação inclusiva a ser alcançada por meio do estabelecimento de 19 estratégias. A Meta 4 objetiva

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

E, no ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que visa assegurar e promover de forma equitativa o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, tendo em vista sua inclusão social e cidadania.

Esta Lei traz uma nova concepção acerca da Deficiência descrita nos documentos oficiais do escopo normativo que rege a educação brasileira. De acordo com esta Lei,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nesta conjuntura, entendemos que a deficiência está centrada no meio em que a pessoa está inserida e não na deficiência em si, e que o que exclui a pessoa com deficiência é a falta de acessibilidade ocasionada por diversas barreiras, dentre as quais, o documento legal também define como sendo no Art. 3,

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o

recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Dentre a diversas barreiras mensuradas, destacamos que as barreiras atitudinais que se fundamentam em estereótipos, preconceitos são as que geram a discriminação. Carvalho (2014) diz que as barreiras atitudinais frente à diferença são as mais complexas e trabalhosas para serem removidas.

No capítulo II, sobre Da Igualdade e da não discriminação, em seu Art. 5 expressa, entre outras palavras, que a pessoa com deficiência será protegida contra toda forma de barbárie.

O capítulo IV do Título II, que versa sobre o Direito a Educação a LBI de 2015 assegura a pessoa com deficiência “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida” (ART. 27), demonstrando o reconhecimento quanto ao direito fundamental à educação. Também coloca como responsabilidade de todos a seguridade da educação de qualidade a PcD. Preconiza que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, consideramos que, mesmo sendo um tanto recente para mensurarmos seus efeitos na sociedade brasileira como um todo, podemos considerar que a LBI de 2015 representa um ganho significativo quanto a conquista da manutenção do direito para as pessoas com deficiência.

### **2.3 Política Educacional de Inclusão de Manaus: Perspectivas e Desafios**

A Constituição Federal de 1988 viabiliza uma ampliação de autonomia (art. 18) quanto à organização política, administrativa e financeira dos municípios. A LDBEN 9394/96, também em, seu Art. 11, Parágrafo I, aduz aos municípios a responsabilidade de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”.



Essa autonomia delegou aos mesmos competência para elaboração de sua Lei Orgânica sendo orientados pela legislação nacional, observando as peculiaridades inerentes a sua realidade regional. No caso específico do estado do Amazonas, Cidade de Manaus, a diversidade populacional é resultante da mistura racial e cultural.

Em 1980, a cidade de Manaus passou por grandes transformações no crescimento populacional, Matos (2013) atribui esse crescimento aos movimentos migratórios que ocorreram durante esse período em virtude do fator econômico proveniente do surto da borracha e posteriormente com o desenvolvimento da Zona Franca de Manaus – ZFM.

Esse crescimento populacional influenciou diretamente a educação na cidade, pois as autoridades competentes da época perceberam a necessidade da ampliação do atendimento escolar. Até então, o município atendia a 57.044 alunos, distribuídos nas modalidades de pré-escola, 1ª a 8ª série e supletivo, ainda não havia atendimento para os alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino. Marques (2010, p. 48) diz que “o sistema municipal de educação começa a ser ampliado a partir da década de oitenta, e o atendimento dos alunos com deficiência passa a ser realizado, inicialmente, através de convênios com instituições filantrópicas”.

Somente no ano de 1990 com a criação da Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAN, promulgada em 05 de abril do mesmo ano, época em que os movimentos acerca da inclusão estavam influenciando todo o escopo normativo do país, como fora visto anteriormente, houve uma reestruturação do sistema de ensino para atender as exigências dispostas por este instrumento legal.

No advento de sua promulgação, a inclusão escolar para as pessoas com deficiência ficou descrita no art. 347, inciso II que preconizava que o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, a única referência que esse documento fazia era em relação ao AEE para os alunos da educação especial, que ainda seriam atendidos na rede pública de ensino.

Nos atos transitórios da LOMAN de 1990, o art. 57, orienta que “o município, a partir de 1991, deverá criar e implantar, nas escolas da rede pública, salas destinadas à educação especial”, pois a Educação Especial era destinada somente a atendimento especializado fora da escola regular de ensino. Acerca disso, Marques nos diz que

[...] as escolas municipais implantaram classes especiais em escolas comuns do ensino fundamental. Este trabalho foi realizado pela Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do município de Manaus. Somente em meados da década de noventa foi criada a primeira e única escola municipal – Escola Municipal Dr. Salomão Schwartzman, para atendimento de alunos com Deficiência Mental (2010, p. 48).

Em virtude dessa ação, a Secretaria Municipal de Educação atendeu nesse ano de 1991 a um quantitativo de 70.322 alunos, apresentando, nesse período um quantitativo de 246 alunos provenientes da Educação Especial, essa foi uma das primeiras iniciativas do município em relação ao atendimento escolar das pessoas com deficiência na rede pública.

A educação municipal mostrou-se estar fortemente vinculada às ações e mudanças políticas de governo. De acordo com Matos (2013), uma ação de grande importância para o sistema educacional de ensino ocorreu durante a transição administrativa no período de 1995 a 1996, quando o Prefeito Amazonino Mendes candidatou-se ao cargo de Governador do Estado, deixando para assumir então seu cargo de prefeito. O vice prefeito Carlos Eduardo de Souza Braga é que incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação.

Até então, a Secretaria de Educação norteava o sistema de ensino por meio de orientações diretas do Ministério da Educação/ MEC. Santos (2011) vai dizer que “... a educação especial acontecia de maneira a resolver problemas que surgiam nas escolas” e a SEMED seguia os preceitos do MEC concernente ao atendimento das crianças com deficiência. O Conselho Municipal de Educação/ CME foi criado pela Lei n. 377 de 1996, que tinha como principal objetivo delinear as políticas educacionais do município (MATOS, 2013).

No ano de 1997, com a mudança de prefeito, passou a assumir a Prefeitura de Manaus o sr. Alfredo Nascimento que trouxe, para o âmbito educacional, a discussão das questões pedagógicas, assuntos concernentes à gestão escolar, que nesse período, passou a engendrar os princípios da gestão democrática. Ainda no ano de 1997, foi implantada no sistema educacional de ensino, a União dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME que tinha por objetivo orientar a gestão educacional do município (MATOS, 2013; SANTOS 2011).

Observa-se que, a partir desse, período em função do delineamento das políticas nacionais e internacionais em prol do alcance de uma educação de qualidade

para todos, o CME passou a regulamentar por meio de Resoluções e Decretos, a organização pedagógica e administrativa da educação especial no município.

Enfatizamos que as ações acerca da inclusão escolar, no município, se iniciaram por meio da implementação da Política de Integração. Todo o delineamento voltado para Educação das pessoas com deficiência eram fundamentados neste instrumento norteador.

No ano de 2003, o Conselho publicou no Diário Oficial do município de Manaus a Resolução N. 05/CME/ 2003 que trazia os procedimentos e orientações que deveriam ser observados para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir daquele mesmo ano. Esse documento faz o detalhamento de como a rede escolar deveria ofertar a Educação Especial. No art. 3, temos a concepção do município sobre de Educação Especial, que entende que a mesma é uma,

[...] modalidade de educação escolar, um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica.

Verifica-se que o município entendia a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar na forma de um processo que seria definido por uma proposta pedagógica que assegurasse os recursos e serviços educacionais, e que “em alguns casos”, ou seja quando os alunos com deficiência não atendessem às necessidades exigidas por essa proposta pedagógica, deveriam substituir os serviços educacionais comuns, que seria a educação escolar proporcionada aos alunos da classe regular de ensino, por outros serviços que também proporcionassem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como exemplo podemos citar o serviço educacional oferecido por oficinas pedagógicas.<sup>6</sup>

O art. 9 descreve que o ensino atenderia aos alunos com necessidades educativas especiais em Classe Especial e Salas de recursos pedagógicos. O Art. 10 explica a organização e número de alunos atendidos na Classe Especial. O art.14 fala sobre a organização das Escolas Especiais.

---

<sup>6</sup> Comentaremos sobre este assunto mais adiante.

Verifica-se que a Educação Especial no município de acordo com os documentos oficiais, era oferecida em escolas especiais, classe especial na escola regular e Salas de recursos pedagógicos, que deveriam atender aos alunos integrados nas salas comum de ensino.

O documento não esclarece quais aspectos seriam determinantes para elencar os alunos que teriam os serviços educacionais comuns, substituídos por outros. Também não tivemos acesso à proposta pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino concernente a essa época para inferimos análise, mesmo por que tal documento não consistiu em objeto de análise para este estudo. Mas consideramos por relevância citá-lo uma vez que faz parte do histórico organizacional da Educação Especial e Inclusiva do município de Manaus.

Também, nesse mesmo ano de 2003, o município de Manaus participa como polo multiplicador de formação acerca do Programa Federal promovido pelo Ministério de Educação intitulado como “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Tal Programa foi gerenciado pela SEMED, e teve como objetivo garantir o acesso de todas as pessoas com deficiência ao sistema educacional público. (SANTOS, 2011).

No ano subsequente, com o intuito de acompanhar e promover a formação e orientação aos profissionais de educação do município, foi criado, em 2004, o Centro Municipal de Educação Especial/ CMEE. Este estabelecimento dispunha de uma equipe pedagógica multiprofissional que realizava o acompanhamento do aluno e assessoramento pedagógico das escolas. O mesmo veio a se constituir numa das principais referências de Educação Especial na cidade.

Até este período, todas as ações concernentes à educação e escolarização das pessoas com deficiência eram efetuadas por meio do oferecimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino e, em alguns casos, como substituto do atendimento educacional na classe regular por classes especiais ou escolas especializadas.

O sentido de inclusão estava atrelado ao de integração, ou seja os alunos incluídos remetiam-se a números estáticos produzidos pelo quantitativo de matrícula. Santos (2011) relata que, no ano de 2006, houve uma tentativa de implantação nas escolas públicas do município; neste mesmo ano, houve a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, embora não tenhamos encontrado nenhum documento que mostre a relação entre esse advento com o fato que descreveremos a seguir, observamos que, no município, houve uma tentativa de incluir, no sentido radical da

inclusão, os alunos com deficiência nas salas regulares, desativando as escolas públicas especializadas existentes no município. Segundo a autora

a implantação da inclusão escolar aconteceu nas escolas municipais de Manaus a partir de 2006. A maioria das escolas especiais foi sendo fechada e as crianças com 67 necessidades especiais que estavam matriculadas nessas escolas ou nas salas de recurso, foram transferidas para as salas de ensino comum. Aos professores e à família foi informado o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado. Foi desta maneira que o início do processo de implantação da inclusão escolar aconteceu naquele período. Com a maioria das salas especiais nas escolas desativadas, os alunos especiais passaram a fazer parte do ensino comum, voltando para a sala de recursos no contra turno. (SANTOS, 2011, p. 66-67).

Esse relato nos remete à reflexão de que a forma aligeirada pelo qual ocorreu essa tentativa de inclusão ocasionou um grande incomodo tanto para os pais, professores quanto para os alunos que passaram por essa situação. A partir desse ano, as escolas especializadas de educação especial foram fechadas, seus alunos foram remetidos para as salas comuns. Essa decisão imperativa fortificou o sentimento de preconceito e, conseqüentemente, de exclusão para com os alunos com deficiência, uma vez que os mesmo estavam sendo vistos como intrusos de um espaço que é direito de todos, que foi pensado apenas para alguns.

Marques (2010) nos explica que esse acontecimento se deu pelo fato da criação nesse mesmo ano do “centro de Educação Especial André Araújo, destinado também ao atendimento complementar dos alunos com deficiência, porém sob uma perspectiva mais assistencial-clínica [...]” (MARQUES, 2010, p. 51). Esse centro se caracterizava pela oferta de serviços realizado por uma equipe de múltiplos profissionais: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e professores de Educação Especial. Os alunos pertencentes às escolas especializadas passariam a ser atendidos nesse centro.

Esta tentativa de incluir os alunos com deficiência nas salas regulares não promovem mudanças na reestruturação pedagógica ou física das escolas, os alunos foram incluídos em salas superlotadas. Santos (2011) enfatiza que os formadores destinados para, supostamente, fornecer o preparo pedagógico aos professores que passariam por esse processo de inclusão, apenas, repassaram informações sem apresentarem preparo e qualificação para proporcionar estas formações e consideramos ainda mais agravante a falta de justificativa dada aos professores na

ocasião que segundo a mesma autora, consistia no argumento de que “estavam acatando a ordem federais” (SANTOS, 2011, p. 68).

A convenção de Guatemala de 1999 é enfática ao dizer que qualquer diferenciação baseada na deficiência se constitui em discriminação. Todavia explica que

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (UNESCO, 1999).

Assim, se o município propuser na forma da lei, as orientações ou medidas que validem o processo de classificação, seleção ou similares para os alunos com deficiência com o intuito de promover a integração social, e também podemos dizer educacional, não se caracterizará em discriminação desde que tal diferenciação não fira o direito à igualdade e que não haja coerção para que as pessoas com deficiências sejam obrigadas a aceitar tal realidade educacional.

Neste contexto, enfatizamos que tal iniciativa experiencial de inclusão no município se constituiu no descumprimento desse normativo legal, pois os alunos das classes especiais foram obrigados a ir para classes regulares, e os de escolas especializadas foram obrigados a ser atendidos pelo novo Centro criado pelo município.

A coerção ocorreu no sentido do cerceamento da escolha, ou seja, tanto pais quanto alunos e até mesmo professores não tiveram opção de escolher o que poderia ser melhor para o seu desenvolvimento pessoal, bem como sua integração social.

Após essa experiência de inclusão escolar, o município retornou com as classes especiais em algumas escolas, contudo não obtivemos o ano específico da ativação das classes especiais, todavia observamos, em planilha concedida pela SEMED no ano de 2015, a reativação das classes especiais. A SEMED também manteve em funcionamento a escola especializada Escola Especial André Vidal de Araújo que passou a funcionar por meio de oficinas pedagógicas.

No ano de 2010, houve uma reestruturação administrativa municipal da SEMED, a mesma passou a descentralizar a administração pedagógica e

administrativa de todas as escolas públicas do município para as Zonas Regionais de Educação a qual dividiu as escolas por zonas na cidade e cada zona se responsabilizou em atender a um grupo de escolas estabelecido pela SEMED de acordo com a localização geográfica.

Na ocasião as escolas ficaram divididas em seis zonas/divisões regionais, sendo elas: “Divisão Regional de Educação Sul, Divisão Regional de Educação Oeste, Divisão Regional de Educação Centro-Oeste, Divisão Regional de Educação Norte I, onde nossa pesquisa está localizada, e Norte II, Divisão Regional de Educação Leste I e Leste II”.

No ano de 2011, com a aprovação da Resolução n. 10/CME/2011, que instituía os procedimentos na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, houve mudanças na normativa de Educação Especial no município. Nesta resolução, o viés inclusivo é baseado na Inclusão total, pois a mesma não discrimina orientações para as classes especiais, ficando evidente que, mesmo com a utilização do termo “preferencialmente” em escolas públicas, passariam a incorporar os alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. Entretanto tal Resolução foi revogada pela atual Resolução 011/CME/2016, que será analisada no capítulo IV.

No ano de 2013, por meio do Decreto n. 2.682, a SEMED passa por uma nova estruturação organização em que seu Regimento Geral Interno descreve no Art. 43 que é de competência da Gerencia de Educação Especial preconizando nos incisos Inciso

- I – promover a educação dos alunos da educação especial, por meio de ações pedagógicas e atendimentos especializados, objetivando a inclusão social e escolar”
- II – gerenciar as ações pedagógicas e os atendimentos especializados da Secretaria;
- III – orientar as famílias dos alunos;
- IV – realizar avaliação diagnóstica com enfoque psicopedagógico dos alunos;
- V – oferecer atendimento educacional especializado de acordo com as especificidades do alunado;
- VI – proporcionar assessoramento pedagógico às escolas que atendem aos alunos da educação especial;
- VII – oferecer formação continuada aos professores e pedagogos com relação à modalidade de educação especial e educação Inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial/MEC

Essas atribuições da Gerência de Educação Especial são desenvolvidas nas escolas que buscam viabilizar o assessoramento as escolas que possuem alunos com

deficiência. A inclusão dos alunos é realizada via matrícula direta pelos responsáveis na escola conforme prevista na Resolução do CNE/ CEB n. 4 de 2009. As matrículas nas classes especiais são orientadas pelo Complexo de Educação Especial do município, e os alunos inclusos em salas regulares realizam no contra turno o AEE.

Atualmente, o município possui um quantitativo de 3.375 alunos com deficiência atendidos pela rede pública de ensino contemplados na Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º e Educação de Jovens e adultos – EJA. A rede atende alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtorno do Espectro do Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Altas Habilidades/ Superdotação e Transtorno Desintegrativo Infantil.

A Rede de Ensino possui uma escola de educação especial, Escola Municipal André Vidal de Araújo que atende a 452 alunos com deficiência, possui 25 classes especiais funcionando nas escolas de ensino regular, cerca de 40 escolas com alunos inclusos nas salas regulares de ensino. A rede ainda conta com 25 Salas de Recursos – SR e 46 Salas de Recurso Multifuncional – SRM funcionando atualmente.



## CAPÍTULO III

### 3 GESTÃO EDUCACIONAL: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

O processo de democratização do ensino público e as reformas educacionais ocorridas pós década de 30 até década de 90 do século XX foram substanciais para ampliação do debate envolto da universalização do ensino público. O regime militar, no período de 1964 a 1985, interrompeu as promessas de democratização do país que estavam em gestação, afetando a educação escolar pública nacional.

O regime militar por sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional, comandos autoritários de mandamentos legais, os quais por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (CURY, 2005, p. 15).

Fonseca (2009) relata que esse período marcou profundamente a sociedade brasileira, pelo fato de que houve um total cerceamento ao exercício dos direitos de cidadania política. Tal situação só começou a mudar após a Promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu, “[...] a importância da participação popular na elaboração do texto Constitucional, proporcionou a oportunidade da concretização dos anseios da população brasileira (FONSECA, 2009, p. 14).

Com o fim do regime militar, é retomada a democratização do ensino no país; a sociedade passa a buscar uma gestão pautada nos princípios da participação e autonomia, sendo esses um dos princípios que demanda a democracia.

A democracia é uma palavra de origem grega que pode ser entendida como governo (*kratos*) do povo (*demo*). Fonseca (2009) e Betlinski (2013) apresentam dois estilos de democracia sendo eles: Democracia Representativa e Democracia Participativa. A primeira se refere ao exercício do poder político por um representante eleito pela comunidade por meio do voto direto. Seu poder e autoridade devem ser legitimado pela soberania popular. O representante escolhido pela comunidade fica encarregado de gerir a esfera pública tendo em vista os interesses daqueles que o elegeram, que, nesta situação, seria os eleitores, entretanto há uma certa limitação do exercício da cidadania que, muitas vezes, se reduz no ato de votar, eleger um representante (FONSECA, 2009).

percebe-se que a democracia representativa não atende aos anseios da sociedade como um todo, posto que há uma falsa ideologia de existir a correlação da vontade expressa pelos representantes com os verdadeiros interesses/necessidades dos representados FONSECA, 2009, 35).

A democracia participativa pode ser compreendida como sendo aquela em que existe a participação da população nas tomadas de decisões políticas. Esse regime democrático possibilita um maior exercício da cidadania, pois abre espaço para a comunidade participar diretamente da construção dos espaços públicos. A democracia participativa tem suas raízes no pensamento político grego, de acordo com esse pensamento, “o povo não era só titular do poder, mas quem de fato exercia o poder, visto que não existia a presença de corpos intermediários entre o governo e o povo” (BETLINSKI, 2013, p. 78).

Betlinski (2013) diz que, no Brasil, a partir da CFB de 1988, houve uma adoção da perspectiva mista de democracia representativa e participativa, que incorpora na gestão das políticas públicas elementos da democracia direta, tais como, o plebiscito, o referendo, iniciativa popular legislativa e a participação da comunidade.

O mesmo autor diz que a cultura política que temos e o significado atribuído à democracia que é praticada “... são resultantes de processos históricos e sociais enraizados nas lutas de classes e nos modelos de Estado [...] que definem os espaços e as maneira de se compreender o sentido que a política assume para a vida social” (2013, p. 69). Ou seja, as relações humanas históricos-culturais de resistência ao autoritarismo predominante nos governos passados determinam a prática democrática no período presente.

A democracia é uma forma de organização política a qual preza a ampla participação dos sujeitos no poder de escolha, na direção e gestão dos assuntos da esfera pública. Mendes (1998, p. 50) afirma que, “uma sociedade democrática se desenvolve como um corpo, inteiramente, pela estrita solidariedade de todos os seus membros”. Bobbio menciona que

[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos (1986, p. 18).

A partir da década de 1990, ocorre uma mudança na concepção da função social da escola. Há uma intensificação nas ações políticas e reformas educacionais

(DOURADO, 2006; NÓVOA APUD LIBÂNEO, 2008; SÁ, 2011). Em toda a América Latina, vê-se a busca de uma nova forma de gerir as instituições de ensino para uma gestão democrática (SANDER, 1995).

As formas de organização da gestão dos sistemas educacionais construídas pelo indivíduo ao longo da história foram dominadas pelas escolas da Administração que influenciaram política e culturalmente a organização escolar. Historicamente, o conceito de gestão nasce dentro das empresas (SÁ, 2011), com um caráter gerencial autoritário e centralizador e é transposto para escola com essa mesma identidade de administração de empresas.

A própria função do gestor escolar, na educação brasileira, tem seus primeiros registros com a *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, documento publicado oficialmente em 1599, em que a autoridade máxima do colégio estava representada na figura do reitor, que organizava as escolas da Companhia de Jesus com a observância de servir a fé cristã (SECO et. al., 2006). Posteriormente, sobre o governo do Marques de Pombal, a organização das escolas passou a ter como objetivo servir aos interesses do Estado, criando, nesse período, a função do “Diretor Geral dos Estudos” que tinha o intuito de fiscalizar e controlar o ensino ministrado.

No período colonial permanece, a função do “Diretor Geral dos Estudos” com as mesmas atribuições, modificando-se no “nível superior”, pois aparece a figura dos diretores, sendo esses, os próprios professores do nível superior que eram subordinados às ordens do imperador. (SECO et. al., 2006).

Com a Proclamação da Independência em 1922, houve a necessidade de o país construir quadros administrativos que respondesse à nova realidade política que passaria a viver. Seco et. al. (2006) vão dizer que, com a criação dos Liceus em São Paulo em 1847, surge a necessidade da indicação de um diretor para escolas de ensino secundário que fosse responsabilizado pelas atividades administrativas e fiscalizadoras da escola; dentre essas atividades, estava a organização dos horários, controle da frequência dos alunos, intermediação das correspondências dos professores e o presidente da província, entre outras. Na Proclamação da República, surge a figura do diretor-professor, que exerce funções administrativas e pedagógicas na escola.

Neste contexto, entendemos que a função do diretor foi se modificando a partir das relações de poder exercidas por quem estava no controle administrativo do país. Seco et. al. (2006) vão dizer que, na década de 1930, o enfoque empresarial se tornou

o parâmetro para a administração escolar, dando menos ênfase ao enfoque pedagógico e elevando o enfoque organizacional administrativo pautado na racionalização técnica. Durante esse período, até a década de 1990, a escola foi influenciada pelas escolas administrativas apresentando várias concepções acerca da administração/gestão escolar.

Observamos, no quadro abaixo, as concepções de administração/ gestão escolar predominantes no percurso histórico da escolas brasileira segundo Libâneo (2008).

Quadro: 01 – Concepções de administração/ Gestão predominante nas escolas brasileiras.

Concepção de Gestão		Descrição
<b>Científico-racional ou Técnico-científica</b> Fundamenta-se na busca dos maiores índices de eficiência e da eficácia em seus resultados, vê a realidade escolar como passível de total controle.		Existe a prevalência de uma visão burocrática e tecnicista da escola. Baseia-se na hierarquização de cargos e funções, com rigidez normativa cujo principal objetivo é a racionalização do trabalho e da eficiência dos serviços educacionais.
<b>Sóciocrítica</b> Concebe a escola como um sistema que agrega pessoas, onde o processo de tomada de decisões são realizados coletivamente, pois defende que as relações da escola são construídas dentro de um contexto sociocultural e político, possui formas democráticas de gestão	Autogestionária	Se baseia no pressuposto de que todos possuem igual responsabilidade, é primado o coletivo e eliminação da autoridade exercida individualmente, é acentuado a participação coletiva do grupo;
	Interpretativa	Prima os significados subjetivos entre as pessoas do grupo, opõe-se à objetividade por entender que as práticas organizativas são socialmente construídas;
	Gestão democrática participativa	É "...a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz) (LIBÂNEO, 2008, p.125 e 126).

Fonte: Libâneo, 2008, criação da autora.

A LDBEN de 1961, permeada pela concepção de gestão técnico-científica, via para a função do diretor o “educador qualificado” (Art. 42). Entretanto, a regulamentação dessa qualificação ficou a cargo de os Estados discriminarem e regulamentarem tal função. Na LDBEN de 1971, foi criado o cargo Diretor de Escola, ainda com fortes características da concepção técnico-científico, sendo que este se caracterizava como administrador de uma equipe escolar.

Na década de 1980, em virtude da luta pela democratização do ensino como dito anteriormente, os debates acerca da educação escolar são permeados pelos princípios democráticos, principalmente no que tange à participação da comunidade no planejamento e gestão da escola; em vista disso, é reivindicada a participação da comunidade na escolha do diretor por meio de eleições diretas. Nesse período, busca-se, nos debates acerca da democratização do ensino público, uma concepção da gestão escolar numa perspectiva sociocrítica. Entretanto é somente na década seguinte que essa concepção passa a ser adotada nas políticas educacionais, como a CFB de 1988.

Na década de 1990, se fortalece nos debates educacionais, e também podemos encontrar, na literatura científica e políticas educacionais brasileiras a partir desse período, a mudança do termo de administração por gestão, por entender que o primeiro nos remete à lembrança de uma organização escolar com características empresarias com foco no alcance de objetivos que desconsideram os aspectos pedagógicos e humanos que são característicos da educação. Dourado (2006, p.22) “destaca a importância do enfoque cultural, centrado na dimensão humana, como concepção que contribui para repensar a cultura escolar e, desse modo, para a construção da gestão democrática das escolas”.

A LDBEN de 1996 é permeada pela concepção sociocrítica da gestão participativa. Ela apresenta, pela primeira vez, o termo gestão escolar que passou a estar presente nos normativos legais a partir do advento de sua promulgação, nos demais instrumentos normativos em que encontramos o termo “administração escolar”. Libâneo (2008) esclarece que tais termos são usados na literatura muitas vezes como sinônimos. Paro (1999) indaga que a administração se remete a utilização racional de recursos para à realização de fins determinados e pode ser vista “tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: ‘a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo’” (p. 19).

Quando a administração escolar é vista neste contexto, podemos compreendê-la como uma “atividade exclusivamente humana” (PARO, 2010, p. 766) que não dicotomiza as atividades pedagógicas das administrativas. Entretanto se a concepção do termo administração escolar for interpretada fora desse contexto, a mesma se restringe ao sentido de ação administrativa burocratizada.

Os documentos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994, Fórum de Dakar de 2000 que será mais explorado adiante, também deram ênfase

para a importância da gestão dos sistemas educacionais como mobilizadora do processo educacional orientado de forma democrática. A ênfase no papel dos gestores também foi colocada em discussão, pois partia-se do princípio de que a participação de todos como responsáveis em assegurar uma educação de qualidade era o caminho a ser percorrido, e a função do diretor passou a ser ressignificada no sentido de que o mesmo não mais deteria a centralização do poder decisório da unidade de ensino, mas buscaria articular todas as ações num sentido democrático que envolvesse a participação e compromisso coletivo em prol da educação para todos. De acordo com a Declaração de Salamanca 1994,

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação (p. 9).

O viés de uma gestão mais democrática era o proposto por este documento, pois “uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola” (TEZANI, 2011, p. 2).

A participação é um dos mecanismos da democracia. Paro (2007, p. 25) diz que “a democracia se caracteriza pela participação ativa dos cidadãos na vida pública”. Assim, a democracia neste contexto dá direito à comunidade de ter vez e voz para decidir acerca dos assuntos públicos.

### 3.1 Gestão democrática

Quando pensamos em gestão democrática, remetemo-nos a uma das formas de gestão que mais proporciona a igualdade de direitos, “ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos [...]” (CORTELA, 2005, p. 146).

A gestão democrática pode ser entendida como um processo político administrativo, contextualizado, responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização que possibilitam a sustentação e dinamicidade do modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, visando ao objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (BORDIGNON E GRACINDO, 2000; LÜCK, 2006).

Libâneo (2008) nos esclarece que gestão é a atividade de mobilização dos meios e procedimentos para se alcançar os objetivos de uma organização, ela se torna democrática a partir do momento em que engendra, em sua articulação, a participação dos membros que fazem a escola no processo de tomadas de decisões. Lück (2008, p. 20) colabora ao afirmar que a gestão além de ser um processo de mobilização também é a “[...] organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção dos objetivos educacionais”.

Assim, concebemos gestão democrática como uma atividade com teor político que depende do coletivo, em que suas decisões são descentralizadas de forma a envolver a todos valorizando o diálogo e os objetivos em comum, possibilitando o desenvolvimento da autonomia no/do sujeito.

No Brasil, a gestão democrática é amparada legalmente pela Constituição Federal de 1988, que reza no Art. 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, pela Lei n. 9.394/ 1996 – LDBEN e pelo Plano Nacional de Educação de Lei n. 10.127 de 2001.

A LDBEN de 1996 reforça a gestão democrática como princípio basilar para o ensino nas unidades escolares do país, versando que

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 14º 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:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Neste conjunto, depreendemos a gestão democrática como sendo o referencial de gestão para as escolas públicas brasileiras, delegando aos seus sistemas de ensino a regulamentação da mesma. Pinheiro e Caldas, dizem que:

As diretrizes da gestão democrática da educação na Lei n. 9.394/ 1996 são refletidas na organização da escola pública que começa a discutir no seu interior os concelhos escolares, o Projeto Político Pedagógico – PPP e a autonomia da escola, que visam à democratização da gestão da escola pública (2012, p. 14).

O Plano Nacional de Educação PNE de 2001 advogava as normas para os sistemas de ensino do país acerca da gestão democrática quando fala sobre o financiamento e gestão. O mesmo diz que:

Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais: em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe da comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

Reforçava, na meta 22, “Definir, em cada sistema, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade”. E, nas metas 35 e 36, a formação para os gestores em nível superior com especialização em administração escolar.

O atual PNE de 2014 a 2024, aprovado pela Lei n. 13.005 de 2014, vislumbra a Meta 19 a ser alcançada por oitos estratégias. Essa meta prevê

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.



De acordo com o exposto, compreendemos que há uma abrangência do PNE em relação à efetivação da gestão democrática da educação, associando-a a critérios técnicos de mérito e desempenho, visando, também, à participação da comunidade escolar numa ação de consultoria, mas não especifica a questão da provisão de cargo dos diretores escolares, também não deixa claro quais aspectos da gestão democrática devem ser aplicados tais critérios, e também não especifica de que forma será realizada a consulta pública à comunidade. Se realizarmos uma leitura desta meta, no sentido de aplicá-la para escolha do diretor, então perceberemos que a mesma se afasta da concepção de distribuição de cargos e que, para a ocupação dos mesmos, haverá critérios objetivos pautados no conhecimento pedagógico administrativo, experiência profissional e participação da comunidade nessa escolha.

A gestão, na perspectiva democrática, concretiza-se “[...] por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania” (DOURADO, 2006, p. 30). Por meio da gestão democrática, a comunidade escolar interna e externa da escola passa a compor as decisões que vislumbram a identidade da própria instituição escolar, “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no financiamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2007, p. 328). É por meio da participação que o sujeito expressa sua autonomia.

Essa participação da comunidade escolar é gerida pelo gestor juntamente com professores, outros profissionais da escola e comunidade de pais na construção da identidade da escola por meio do Projeto Político Pedagógico. Esse instrumento político pedagógico tende a viabilizar o processo de democratização da gestão e fortalecimento da autonomia escolar, pois “embora o poder permaneça vertical, processando-se de cima para baixo, ele perde a forma piramidal” (OLIVEIRA, 1997 APUD CARVALHO, 2014, p. 103) e dá vez e voz a todos que fazem parte da escola.

O Conselho Escolar, a elaboração do PPP e a escolha do diretor se constituem em mecanismos de participação fundamentais para democratização da gestão escolar. Todo o processo que envolve essas três formas de participação age no sentido de promover a autonomia escolar. A autonomia é um aspecto imprescindível para gestão escolar, principalmente para consolidação de uma educação para todos.

As instituições internacionais como a UNESCO captam a gestão educacional como fator preponderante para consolidação de uma educação para todos. No Fórum de Educação de Dakar no ano 2000, os países signatários se comprometeram a:

Definir estruturas administrativas que tenham a escola como sua unidade básica e tenham à sua autonomia de gestão, gerando mecanismos de progressiva participação da cidadania e estabelecendo os níveis de responsabilidade de cada ator social nos processos de gestão, controle de resultados e prestação de contas. (UNESCO, 2000).

A escola é vista como uma unidade democrática onde, por meio do conselho escolar, são desenvolvidas e executadas ações em prol do alcance dos fins da educação. O Conselho escolar (LDBEN, Art. 14) representa “uma ação importante na gestão e organização do trabalho escolar” (LIMA, 2012, p. 26), pois proporciona o compartilhamento do poder com a comunidade escolar, “Quanto menor for uma unidade democrática, maior será o potencial para a participação cidadã [...]”. (DAHL 1998 apud SANTOS E AVRITZER, 2002, p. 48). A participação da comunidade nos assuntos escolares pode proporcionar um aprendizado político indispensável para construção de uma cultura inclusiva na escola.

O Fórum de Educação de Dakar de 2000, também, chamou atenção para os dirigentes escolares, o papel destes foi acentuado no sentido de que os mesmos ganharam uma “dimensão mais complexa no marco dos processos de descentralização e de maior participação da comunidade escolar” (UNESCO, 2000, p. 35).

Como mencionado anteriormente, esta participação está assegurada pela LDBEN de 1996, e é uma diretriz da PNEEPEI de 2008 a qual estabelece que o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público alvo da Educação Especial deve estar articulada com a proposta pedagógica da escola, o que também é contemplado pelo Decreto nº 7.611/ 2011 o qual reafirma a participação e envolvimento entre pais e escola caracterizando uma construção democrática, devendo essa ser articulada pela equipe gestora. Carvalho (2014, p. 103) vai dizer que “a equipe gestora utiliza-se de métodos, os mais diversos, para elaborar o projeto político-pedagógico. Esta atividade vai desde a sua redação nos gabinetes, até as práticas participativas, envolvendo toda a comunidade de aprendizagem”.

Dessa forma, os instrumentos normativos que legalizam a gestão democrática no ensino público brasileiro defendem o princípio democrático da participação,

proporcionam autonomia de acordo com Veiga (1998 APUD DOURADO, 2006) nas instâncias pedagógica, administrativa e jurídica por meio da elaboração do PPP, e também autonomia financeira por meio do Conselho escolar. Todavia não garantem que a gestão da educação na escola ocorra de uma forma emancipadora, pois este processo de democratização da gestão precisa ser normatizado e legitimado pelos sistemas de ensino dos estados e municípios brasileiros que, em muitos casos, ainda não possuem tal normatização.

A gestão escolar, quando democrática e participativa, permite um maior envolvimento entre todos os atores da escola e busca em conjunto, melhorias para a educação visando a que a mesma seja de qualidade para todos. Ela também amplia o espaço para o diálogo dentro do espaço escolar, “aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares” (LIBÂNEO, 2008, p. 132) sendo um dos princípios da educação inclusiva. Uma escola inclusiva de fato necessita de uma gestão democrática, pois “a melhoria da qualidade e equidade da educação está estreitamente relacionada à melhoria da gestão em todos os níveis do sistema educacional” (UNESCO, 2001, p. 35).

### **3.2 Gestor Escolar: Adaptação e Persuasão.**

De acordo com Libâneo (2007), na contemporaneidade, a gestão escolar é composta pelo gestor, pedagogo, secretário, professores e pais de aluno, todos desempenham papéis fundamentais para o desenvolvimento da escola. Contudo há uma pessoa que desempenha a função de liderança articuladora de todos os processos administrativos e pedagógicos da escola, ele, o gestor escolar. Libâneo enfatiza que a liderança “é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a fim de trabalharem para a consecução de objetivos” (2007, p.396).

Paro (2010) diz que “é o diretor que, de acordo com a lei [...] responde pelo bom funcionamento da escola” (p. 776), e Lück (2011) preconiza que não se tem gestão democrática sem o exercício de uma liderança, e que esta, por sua vez, descentraliza suas ações com todos na escola de forma a promover a participação de todos e garantir a democracia.

Embora a liderança dentro de uma gestão democrática possa ser desempenhada por todas as pessoas por meio de ações participativas e de práticas

de desenvolvimento pessoal e profissional, o funcionamento e organização da escola dependem em boa parte da forma pela qual ele gere a escola, ou seja, o desenvolvimento da gestão escolar depende, também, da atuação de quem está à frente de todo o processo. (LIBÂNEO, 2008, p. 104). Ainda segundo o autor,

O gestor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (2008, p. 128).

Entretanto, ele sozinho não representa a escola, como bem enfatiza Freire “[...] o diretor não é, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida.” (2003, p. 105). Ele será o articulador e coordenador da participação da comunidade. Esse é o diferencial do gestor escolar na equipe gestora.

Os gestores possuem papel fundamental na consolidação da educação inclusiva, uma vez que eles são responsáveis pelas articulações das propostas pedagógicas e implementação das políticas educacionais na escola.

O papel do gestor dentro de uma equipe gestora é complexo e exige o auxílio de todos os profissionais da escola. Sua articulação dos processos administrativos e pedagógicos estão ligados diretamente a liderança exercida sob sua equipe, de acordo com a legislação, é ele quem responde pelo bom funcionamento da escola (PARO, 2010).

A gestão democrática não elimina a figura do líder e nem o exime de sua responsabilidade, mas acentua no sentido de que este irá gerir a participação de todos de forma a alcançar os objetivos da escola. No entanto, é importante enfatizar que o sucesso ou fracasso da escola não reside unicamente na figura do diretor, mas é necessário que haja a compreensão do papel deste como um líder, pois é ele quem “aglutina as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar, articula a adesão a participação de todos os seguimentos da escola na gestão de um projeto comum” (LIBÂNEO, 2008, p. 113).

O diretor, dentre essas competências, também é aquele que buscará o respeito da comunidade para com a instituição de ensino, “[...] o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição” (PARO, 2011, p. 769). Em vista disso, torna-se de grande responsabilidade para os sistemas de ensino a escolha do mesmo.

Souza e Pinheiro (2011) enfatizam que a forma de provimento do cargo de gestor escolar se constitui numa das ações de efetivação da gestão democrática, pois esta se torna um mecanismo de mobilização da participação da comunidade. Sobre a escolha do diretor, Paro (2011, p.37) classifica três modalidades de escolha sendo elas “nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público, e eleição pela comunidade escolar”.

A “nomeação”, nas palavras do autor, consiste na escolha realizada pelo secretário de educação ou chefe do poder executivo. Normalmente, os critérios de escolha são políticos, não tendo relevância a experiência e formação na área da educação, mas a afinidade político-partidária com quem está exercendo o cargo de maior poder. Neste tipo de escolha o que é primado são os interesses pessoais de uma pequeno grupo de pessoas, não representando os interesses da comunidade escolar.

Assim, o que predomina são os interesses político-partidários, colocando o diretor na posição de um cargo de confiança e não de um coordenador e articulador da participação da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2008). A nomeação consiste num ato antidemocrático, prejudicial à gestão democrática na escola (LIBÂNEO, 2008; PARO, 2011). O diretor nomeado por interesse políticos partidários não faz uso de sua autonomia, pois se constitui num sujeito adaptado, impedido de realizar uma reflexão crítica do que lhe é proposto.

Essa forma de escolha colabora com o processo de semiformação no sentido de que não prima pela experiência e formação na área da educação. Maar (1995, p. 24) afirma que “a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’ [...] a experiência seria dialética, basicamente um processo de medição”. Essa experiência se daria em dois momentos, sendo o primeiro, a experiência materialista, que proporcionaria o contato com o concreto, dando abertura ao empirismo, ao sensível. E o outro momento seria a experiência histórica, que o autor chama de “tornar-se experiente”, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo.” (idem, p. 24).

Dessa forma, para o exercício de uma prática autônoma, emancipatória numa perspectiva adorniana, faz-se necessária essa dialeticidade na composição da experiência do diretor, pois, se o mesmo for ausente de experiências formativas,

estará propenso a adaptação, no sentido de alienação de sua prática em benefício da racionalidade técnica do mundo administrado.

Neste contexto, compreendemos que esta forma de escolha é norteadada pela racionalidade técnica esclarecida, em que o indivíduo não precisa pensar por si só, precisa simplesmente escolher o que já fora esquematizado pela ideologia dominante que, neste caso, se configura nos interesses daquele que o nomeou.

A escolha feita por concurso público, processos seletivos, provas, pretende manter a imparcialidade na escolha. O critério de escolha é puramente seletivo, ou seja, assume o cargo aquele que possuir maiores conhecimentos técnicos exigidos. Em contrapartida, o critério de escolha por nomeação, este em si, apresenta certo aspecto democrático, pois proporciona ao candidato a diretor a possibilidade de escolher ser diretor, entretanto nega à comunidade escolar essa escolha, pois terá que aceitar o diretor que for aprovado no concurso.

A terceira classificação apontada pelo autor, é a eleição. Esta, por sua vez, apresenta-se democrática em ambas as partes, tanto para o candidato quanto para a comunidade escolar. Este tipo de escolha permite o exercício pleno da cidadania, visa à transformação social, emancipação. O provimento do cargo de diretor por meio da eleição com a participação da comunidade através do voto é um mecanismo da democracia participativa que permite o exercício da cidadania e prática de uma educação política.

### **3.3 Panorama Histórico da Gestão Escolar no Município de Manaus**

No município de Manaus, o princípio da gestão democrática está assegurado pela Lei Orgânica do município de 1990. Conforme Pinheiros e Caldas, o município de Manaus “definiu seu sistema próprio de ensino, através da Lei n. 512 de 1999” (2009, p. 71) quando ganhou autonomia para designar suas políticas acerca da gestão democrática em suas escolas públicas.

Embora esteja descrito, na LOMAN de 1990, que a forma de gestão escolar será a gestão democrática, a organização da gestão escolar em Manaus teve seu delineamento legal regulamentado pela Resolução de n. 09/ CME/1998 que dispunha sobre o Regimento Geral das Escolas do município e apresentava que a forma de gestão do sistema de ensino seria realizada na forma da cogestão compartilhada.

De acordo com Dourado (2006, p. 60) diz que “a cogestão está ligada ao princípio de co-decisão. Uma decisão só pode ser tomada por concordância das partes. A cogestão busca o equilíbrio de poder e de participação dos vários segmentos no interior da instituição, escola ou empresa”. De acordo com Hora (2007, apud PINHEIROS E CALDAS, 2009), a gestão compartilhada diferencia-se da gestão democrática, no sentido de que a “[...] participação, nesse modelo, representa dever de ofício para uns e voluntariados para outros, revelando uma falaciosa concepção que afasta a ideia de controle social” (p. 73).

Dessa forma, embora haja a participação de membros da comunidade na resolução dos problemas da instituição escolar e até mesmo tomada de decisões acerca do direcionamento educacional, ainda predomina a centralização do exercício do poder e que tal participação tende a ser uma manobra de controle social.

Em 1999, a SEMED elabora o Programa de Gestão Educacional – PGE, que implanta o modelo de gestão participativa. Este modelo de gestão busca promover a autonomia e “...a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades (LIBÂNEO, 2008, p.125 - 126).

Lima (2012) enfatiza que o PGE estabeleceu diretrizes e princípios norteadores para educação do município que resultaram em pequenos avanços em relação à participação da comunidade, no processo democrático da gestão. O intuito desse programa era o de elevar o padrão da gestão nas escolas.

Em 2005, foi instituído o Processo Seletivo para Escolha de Diretores Escolares Municipais – PROSED, por meio do Decreto Municipal n. 7.817 de 2005. Este processo seletivo interno tinha como objetivo escolher os diretores que passariam a atuar nas escolas públicas do município por três anos consecutivos. Consistia em três etapas sendo a primeira habilitação, prova de conhecimentos e por último títulos e avaliação participativa. (SOUZA E PINHEIRO, 2011). Na época de sua realização, foi avaliado um quantitativo de 323 diretores dentre os quais 223 receberam aprovação e passaram a assumir suas funções no ano de 2007.

Entendemos que essa forma de nomeação do diretor representou uma aproximação do processo de democratização da escolha do diretor no município, entretanto, como afirmamos anteriormente, corresponde a uma parcialidade democrática, uma vez que dá o direito de escolha da escola somente ao candidato que prestará o processo seletivo, deixando a comunidade escolar excluída dessa decisão.

Souza e Pinheiro (2011) mencionam que havia, no de 2008, um Projeto de Lei nº 150 que tramitava na Câmara Municipal de Manaus com o intuito de tornar o PROSED como forma permanente para escolha dos diretores, todavia, com a mudança política de governo, o Processo seletivo não teve continuidade. Os diretores aprovados continuaram atuando como diretores escolares, todavia, no novo governo passou a imperar a escolha do diretor por meio da indicação do secretário municipal de educação.

Essa forma de escolha deixa claro que, embora preconizada a participação da comunidade como forma de democratização da gestão escolar na escolha do diretor, este tipo de indicação do dirigente escolar descaracteriza o processo de descentralização do poder uma vez que o diretor é nomeado de forma impositiva, pela força do direito,

[...] fica também evidente que não existe um processo democrático para a escolha dos gestores escolares. Talvez essa situação faça, em alguns casos, que a aceitabilidade e autoridade dos dirigentes escolares, por parte dos professores seja um processo bastante desgastante, visto a impositividade ao cargo (MOURA, p. 93. 2011).

No ano de 2014, o então prefeito em exercício Arthur Virgílio Neto realizou uma parceria com o Instituto Águila e contratou sua consultoria para implantação na rede pública de ensino a Gestão Integrada da Escola – GIDE.

A GIDE é uma metodologia científica baseada no método PDCA, sigla em inglês para Plan, Do, Check and Act, que em tradução livre significa Planejar, Executar, Verificar e Agir. Este é “um método gerencial de tomada de decisões para garantir o alcance de metas necessárias à sobrevivência de uma organização” (WERKEMA, 1995, p. 17). Ou seja, é um método para tomada de decisões focado nos resultados a serem alcançados.

Este método originalmente foi desenvolvido pelo estatístico Walter A. Shewart, na década de 1930 no EUA. Walter desenvolveu este método e o definiu como um ciclo estatístico que visava ao controle dos processos administrativos, podendo ser aplicado a qualquer tipo de processo ou problema.

O método PDCA foi amplamente difundido na década de 1950 pelo também estatístico, W Edwards Deming, que o aplicou de forma sistemática dentro de conceitos da Qualidade Total em seus trabalhos desenvolvidos no Japão. Este, por sua vez, aperfeiçoou o método PDCA e o denominou de Ciclo PDCA que de acordo com



Campos (1996) o PDCA, método de melhorias o ciclo PDCA “[...] é um método de gerenciamento de processos ou de sistemas. É o caminho para se atingirem as metas atribuídas aos produtos dos sistemas empresariais”.

Em entrevista publicada pelo Jornal digital Brasil 247, no ano de 2014, no evento de lançamento da Parceria entre Prefeitura de Manaus e Instituto Águila, o prefeito em exercício o sr. Arthur Virgílio Neto declarou que a parceria com o Instituto Águila para implantação da GIDE – Avançada em Manaus tinha o objetivo de elevar o índice das escolas públicas municipais no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O mesmo afirmou que

*“Eu espero um grande salto e queremos ver Manaus passando para umas das dez cidades com melhor aprendizado no índice do IDEB em 2016. Manaus não pode ficar como a 16ª cidade em aproveitamento escolar de base inicial e 24ª na base final, no contexto das cidades do Amazonas. É inaceitável que nós estejamos nesta colocação e esse quadro tem que mudar e por isso vamos trabalhar a gestão com absoluto critério em todos os seguimentos voltados para a educação olhando prioritariamente para o aluno”* (PREFEITO ARTHUR VIGILIO NETO EM ENTREVISTA AO JORNAL DIGITAL BRASIL: 247 EM 14/04/2016).

O então secretário de Educação em exercício no ano de 2014, neste mesmo evento de lançamento da Parceria entre Prefeitura de Manaus e Instituto Águila, o sr. Humberto Michilis disse que

*Nós fomos buscar não uma consultoria qualquer, mas um instituto que pudesse nos orientar e encontramos e nos juntamos a que tem notoriedade nacional. Estamos bem assessorados e vamos enfrentar esse dilema junto com profissionais capacitados e juntos conseguiremos esse avanço significativo.*

Fica evidente que o novo direcionamento da gestão educacional para o sistema de ensino público do município está baseado num modelo administrativo de gestão empresarial. Embora tenha se mostrado eficaz para o alcance dos resultados estabelecidos no que tange à elevação dos índices educacionais do Ensino Fundamental avaliado pelo IDEB de 2014, questiona-se acerca do objetivo pelo qual tal método está sendo implantado no sistema de ensino, pois ele pressupõe que o problema da educação no município concerne a aspectos de cunho gerenciais, problemas de gestão escolar, ou seja, todos os problemas da educação municipal está centrado na forma de gestão? E o IDEB como parâmetro avaliativo do

desenvolvimento da educação básica reflete a realidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência?

Não possuímos subsídios suficientes para responder a tais questões, mas engendramos que uma gestão focada somente nos fins, com aplicação de técnicas gerências administrativas rumam em sentido oposto da emancipação, uma vez que esse método baseia-se na racionalidade técnica. E, por se basear nesta racionalidade técnica, acaba por promover a adaptação dos sujeitos ao conformismo da qualidade da educação constante dos índices estabelecidos pelo IDEB, administrando dessa forma a subjetividade dos sujeitos, pois “a Indústria Cultural [...] cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heteronomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito” (MAAR, 1995, p. 24 – 25), ou seja, cria um sujeito semiformado, adaptado à realidade imposta a qual, sem autonomia, não busca a resistência em prol da transformação social.

Também, percebemos o quanto os fins da educação na concepção de nossas autoridades competentes estão resumidos a números estatísticos. Também outro fator angustiante em relação à constituição dessa parceria diz respeito à capacidade gestonária dos dirigentes das unidades de ensino, pois, na fala do Secretário de Educação, o sistema de ensino estava “*sem orientação*”, e a busca por pessoas competentes se fazia necessário.

Entendendo a educação como um produto da sociedade capitalista, incluímos também, neste mesmo conceito a gestão escolar. Ou seja, ela, neste contexto, se remete a um produto a ser consumido. A formação colocada em questão mostrava-se na verdade uma realidade de semiformação, uma vez que se buscam pessoas capacitadas para resolver os problemas educacionais do município.

Adorno e Horkheimer (1947), ao falarem da Indústria Cultural, diz que ela é um produto da sociedade capitalista monopolista liberal industrializada, que transformou a cultura num produto comercializado. Por meio do consumo de seus bens culturais, reforça as normas sociais, objetivando a adaptação do sujeito sem uma reflexão crítica de seu conteúdo.

A Indústria Cultural promove a formação do indivíduo, utilizando-se dos meios de comunicação. “O mundo inteiro é forçado pela Razão Instrumental a passar pelo filtro da Indústria Cultural, os meios de comunicação de massa, a educação, o trabalho, o não trabalho, a vida particular” (PUCCI, 2007, p.27).

Adorno também vai dizer que a Indústria Cultural também fornece formação aos indivíduos, contudo essa formação impede a formação da autonomia (ADORNO,2009). A Indústria Cultural não permite a ampliação da imaginação, ela atrofia esta por meio do controle dos bens culturais,

o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da Indústria Cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver [...] tornou-se o critério da produção que reproduz o cotidiano (idem p. 10)

O sujeito na Indústria Cultural é tido unicamente como mão de obra e consumidor. Ele é tão bem dominado e ideologizado que até mesmo o seu lazer se torna um prolongamento de seu trabalho.

A lógica da Indústria Cultural que é norteadada pela racionalidade técnica esclarecida, visa formar indivíduos que não precisem pensar por si só, precisa simplesmente escolher o que foi esquematizado pela ideologia dominante, “para Teoria Crítica, a Indústria Cultural se transformou no mais sensível instrumento de controle social e na venda em liquidação dos bens culturais. Se, aparentemente, traz um ar de democratização, no fundo se manifesta como decadência da cultura e progresso da barbárie” (PUCCI, 2007, p. 32). Neste sentido, a GIDE – Avançada se assemelha a um dos produtos da Indústria Cultural, na forma da educação um subproduto a ser adquirido pela gestão.

Com a aprovação do PNE de 2014 a 2024, o Conselho Municipal de Educação no ano de 2015 normatizou o critério de escolha do diretor, o qual está norteadado pela Resolução n. 038/CME/2015 Art. 104, que aduz a “[...] designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus”.

Essa certificação se daria por meio do Programa Municipal de Certificação e Composição de Banco de Diretores para Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus – PROCERT, regulamentado pelo Decreto Municipal n. 3.022 de 2015, que tinha como objetivo (Art. 2)

- I – implantar um sistema estruturado para capacitação de servidores que pretendam exercer a função de Diretor nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus;
- II – fortalecer a política de valorização do servidor;

- III – contribuir para eficácia do processo de ensino e aprendizagem e para melhoria da gestão educacional; e
- IV – criar banco com servidores certificados para a designação na função de Diretor Escolar.

Este Programa ocorreria em três etapas, sendo a primeira a inscrição, prova de conhecimentos técnico administrativo e titularidade e deveria ser realizado no ano de 2015, todavia, até a conclusão desse estudo, não encontramos informações documentadas acerca do andamento e conclusão do mesmo.

## **CAPÍTULO IV**

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

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

Buscamos, em cada documento, realizar uma análise crítica interpretativa à luz dos instrumentos internacionais sobre educação para todos, marcos legais e políticos nacionais que regem a educação inclusiva e dos teóricos que discutem e pesquisam essa temática os quais constituem o referencial teórico utilizado nesse estudo.

#### **4.1 Análise da Legislação Municipal de Educação: O que revelam os documentos**

##### **4.1.1 A LOMAN**

A LOMAN do município de Manaus, promulgada em 5 de abril de 1990, constitui-se como uma norma geral que disciplina as ações no município de Manaus. Prevista pelo Art. 18 da CFB de 1988, a mesma representa a Lei fundamental que rege o município estando em consonância com os princípios constitucionais da Constituição Federal de 1988.

De acordo com a LOMAN de 1990, um dos princípios que regem a educação no município é a gestão democrática, amparada legalmente pela Carta Magna do país e sancionada pela LDBEN de 1996.

De acordo com a LDBEN de 1996, cada unidade federativa deve definir as normas de gestão democrática no ensino público de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios de participação tanto dos profissionais da educação, quanto das comunidades locais na elaboração do PPP e Conselhos Escolares. (Art. 14, Inciso I e 2).

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

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

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

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

III – gratuidade do ensino;

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

V – incentivo à participação da comunidade no processo educacional, através de mecanismos como reuniões de pais e mestres e faculdade de uso do espaço escolar pela comunidade jurisdicionada, inclusive na aprovação do Regimento Interno e do currículo escolar (LOMAN, 2005)

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

como discrimina a forma de nomeação para o cargo de diretor escolar, garantindo que esta seja por meio do voto.

O voto é um dos instrumento que viabilizam a efetivação da democracia participativa, a preconização deste pela LOMAN se constitui uma dimensão importantíssima para prática e exercício da cidadania, estimula a educação política e exige daqueles que se candidatem a este cargo um real compromisso com a comunidade e a educação com vista em que sua atuação como diretor escolar se configura num meio e não num fim em si mesmo, pois o fim último da gestão escolar é a aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

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

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

Em relação ao atendimento da criança público alvo da Educação Especial, a LOMAN explicita no Art. 347 que será mantido “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e superdotados, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim como a CFB de 1988 e a LDBEN de 1996. A Lei Fundamental do município manteve o termo “preferencial”, abrindo margem interpretativa para que o AEE possa ser oferecido tanto no ensino regular ou não. Verificamos que a referida lei ainda mantém o termo “portador” quando se refere à pessoa com deficiência. A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) adotou o termo “pessoa com deficiência”. No Brasil, tal termo só passou a ser oficial a partir de novembro do ano de 2010 com a portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Entretanto, a LOMAN ainda conserva o termo e, mesmo com as modificações realizada pela

Emenda nº 066 de 22 de junho de 2010, a redação do artigo permaneceu desatualizado em relação ao termo utilizado internacional e nacionalmente.

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

#### 4.1.2 O PME 2015 a 2025.

Em relação ao Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei n. 2000 de 24 de junho de 2015, apresentam-se como diretrizes do PME 2015/ 2025 no Art. 2

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade de ensino;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais de educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

O PME 2015/2025 manteve as mesmas diretrizes do PNE de 2014 a 2024, preservando os princípios da gestão democrática e da inclusão escolar, reforçando esses princípios nas metas 4 e 19, que estabelecem estratégias para o alcance das respectivas metas.

O Art. 8.º versa que, “para garantia da equidade educacional, o município deve considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de



ensino, verificamos que o mesmo está em acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência de 2009 e LBI de 2015 art.28 que prevê um sistema inclusivo.

O Art. 9.º preconiza que o “município de Manaus deverá aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano a contar da data de aprovação deste PME”. Verificamos que a LOMAN determina a Gestão democrática no sistema educacional, havendo, dessa forma, o cumprimento do respaldo legal.

Entretanto a Legislação nacional não regulamenta como será essa gestão democrática, deixando a cargo dos municípios legislarem sobre esse aspecto. A LOMAN apresenta como forma de escolha para o provimento do cargo de diretor escolar a votação com a participação da comunidade por meio do voto direto. Todavia o PME 2015 a 2025 conserva a escolha do diretor escolar por meio da nomeação por critérios técnicos de mérito e desempenho. O município, a partir do ano de 2015, possui o prazo de doze meses para regulamentar a gestão democrática no município.

Como ação referente ao cumprimento dessa estratégia, entendemos que o PROCERT instituído pelo Decreto municipal n. 3.022/15 é um instrumento que disciplina o processo de escolha do diretor escolar das unidades de ensino do sistema educacional do município. Porém é uma escolha pautada na concepção da qualificação profissional por meio da certificação; e, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação da comunidade na escolha do diretor é o mais indicado na literatura científica conforme defende Libâneo, (2008), Paro (2011), Dourado (2006).

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

As estratégias que apresentaram modificações foram a 4.2, e o município estabeleceu o prazo de três anos para universalizar o atendimento escolar para as crianças de 0 a 5 anos. Verificamos, também, que PME 2015/2025 ampliou a faixa

etária a ser contemplada pelo atendimento educacional das crianças com deficiência. No PNE 2015/2025, a faixa descrita é de 0 a 3 anos. Essa ampliação abarca o público da educação infantil nas fases de creche e pré-escolar.

Na estratégia 4.3, o município define um período de três anos para implantar salas de recursos multifuncionais. Acrescenta que irá acentuar as formações continuadas para professores trabalharem com o AEE e ampliar essa formação contemplando a educação para diversidade.

Na estratégia 4.4, há uma diferença em relação à estratégia do PNE 2014/ 2024 na identificação da necessidade do aluno, o PNE 2014/ 2024 propõe três formas: a avaliação, ouvir a família e o aluno público alvo da Educação Especial. No PME 2015/2025, consta somente “necessidade identificada por meio de avaliação”. Deixando a cargo do Regimento Geral das Escolas de 2015 o detalhamento dessa avaliação.

O AEE tanto no Plano Nacional quanto no Municipal passa a ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. Cury (2013) e Bueno (2013) chamam a atenção quanto ao oferecimento do AEE em classes, escolas especiais ou serviços especializados, pois a história cultural e social da Educação Especial mostra que tais espaços se constituíam como fortalecedores da segregação. O movimento em prol da inclusão social das pessoas com deficiência reivindicaram, por muito tempo, uma educação de qualidade para todos e que esta fosse oferecida em espaços inclusivos, e a classe regular promove uma maior interação humana, cultural, social com a diversidade (MANTOAN 2006, GLAT e PLETSCHE, 2011).

De acordo com a Resolução CNE/ CEB 4/ 2009, o no Art. 5 diz que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

E o Decreto n. 7.611/ 2011, no Art. 5, inciso 3, diz que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, ou seja, são ambientes específicos para o desenvolvimento das potencialidades dos

alunos, assim, compreendemos que as classes especiais não se configuram como um ambiente propício ao oferecimento do AEE, pois, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, destaca-se que as classes especiais visavam ao atendimento educacional do aluno com o intuito de promovê-lo para uma sala regular, o que seria uma integração do aluno à escola com vista a uma possível inclusão, não se constituindo em AEE.

O município de Manaus, de acordo com o documento base do PME 2015/ 2025, expressa que há cerca de 25 classes especiais, as quais atendiam a alunos com deficiência; no sentido de escolarização, acreditamos que, a partir da vigência do atual PME, tais salas serão reconfiguradas para o Atendimento Educacional Especializado.

Na estratégia 4.5, o município se compromete na criação de centros multidisciplinares articulados com instituições acadêmicas com apoio de profissionais multidisciplinares em conjunto com alunos público alvo da Educação Especial para o desenvolvimento de pesquisa e realização de assessoria.

Em relação a estratégia 4.7, o PNE 2014/2024 descreve que os sistemas de ensino devem garantir a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais aos alunos de 0 a 17 anos em observância à legislação nacional vigente, o município se compromete a oferecer o disposto mas de forma gradativa, ou seja, será oferecido de forma processual crescente até contemplar todos os alunos pertencentes a esse público.

Na estratégia 4.13, o PME 2015/2025 substituiu o termo “apoiar” por “garantir”, aumentando, dessa forma, sua responsabilidade em relação aos recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente para suprir a demanda do AEE para os alunos público alvo da Educação Especial.

A estratégia 4.20 foi criada e traz um aspecto interessante para o PME 2015/2025, pois se refere à implantação da musicoterapia para o público alvo da Educação Especial, entretanto se refere a ela como um atendimento educacional, dando-nos a interpretação que poderá ser utilizada tanto no AEE ou na classe regular com todos os alunos.

A musicoterapia de acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008) é o “uso da música no tratamento de transtornos físicos, mentais e emocionais” essa definição se enquadra no ponto de vista terapêutico da utilização da música para reabilitação, ou seja, tornar o indivíduo novamente hábil. Entretanto acredita-se que a implantação da musicoterapia no sistema educacional tenha cunho especificamente

educacional pedagógico para promover a aprendizagem, o que está de acordo com a União Brasileira das Associações de Musicoterapia:

a utilização profissional da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar, e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou estabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento". (UBAM, 2013).

Dessa forma, a implantação da musicoterapia com ênfase pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem pode atribuir ganhos significativos para o desenvolvimento integral do aluno público alvo da Educação Especial, bem como para os alunos em geral.

Porém, não que queiramos ser pessimistas quanto à utilização da musicoterapia, entretanto indagamos: o desenvolvimento dessa técnica na escola estará a cargo de qual profissional? Um profissional da música? Será criado, uma formação específica para atender a essa especificidade? A música será utilizada com aspecto terapêutico ou pedagógico educacional? No presente momento, não temos como responder a tais indagações, entretanto acreditamos que pesquisas surgiram posteriormente analisando o reflexo da musicoterapia na escola ou intenções investigativas similares.

A estratégia 4.21 amplia a percepção de inclusão escolar para população em situação de rua, risco e vulnerabilidade social, e, para tal, buscará viabilizar em regime de colaboração com outras instituições e programas que já realizam ações voltadas para esse sentido.

A estratégia 4.22 pauta-se na Resolução 010/CME/ 2011 que revogada, entretanto no período de aprovação do PME, esta era a resolução que Instituiu os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Este dispositivo legal previa a redução do número de alunos sem deficiência, sendo três para cada aluno com deficiência. A atual Resolução 011/CME/2016 prevê um número de dois alunos, para cada aluno com deficiência. O Art. 52 do Regimento Geral de 2015 esclarece o porquê dessa redução, que será melhor explanado posteriormente.

A estratégia 4.23 estabelece a antecipação do período de matrícula do público alvo da Educação Especial, possibilita à gestão escolar um maior planejamento acerca do atendimento educacional oferecido pela escola a esse aluno, como por exemplo a escolha do professor que irá ministrar aula, a redução do quantitativo de alunos sem causar transtorno de exceder o número previsto pela legislação municipal, mobiliário entre outros aspectos que influenciarão diretamente no processo inclusivo do aluno.

As estratégias 4.24 e 4.25 visam ao aprimoramento do processo de inclusão escolar, por meio de constituição de parcerias com outros órgãos que podem auxiliar na implementação das políticas públicas inclusivas e no desenvolvimento integral do aluno com deficiência.

A análise das estratégias que apresentaram diferenças e as que foram criadas demonstram a autonomia do sistema educacional de ensino e sua preocupação em observar as peculiaridades do município em relação à educação.

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

A gestão democrática preconizada pela CFB de 1988, LDBEN de 1996 e pela LOMAN de 1990, ainda não se concretizou por ainda não ter sido criada uma lei específica que institua as diretrizes ou discipline os procedimentos e orientações da gestão democrática no sistema educacional de ensino municipal. A regulamentação exigirá seu cumprimento nas unidades de ensino.

Em relação ao Conselho Escolar um dos instrumentos de democratização da educação, que no caráter de órgão colegiado age dentro da escola com a finalidade de “[...] representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade” (BORDIGNON, 2005, p.35), “visando à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica”, possui uma real importância [...]”, enquanto verdadeira instância na criação de uma escola diferente” (FREIRE, 2000, p. 75); complementamos,

também, que “a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita” (DOURADO, 2007, p.80).

Neste contexto, o fortalecimento do Conselho bem como ampliação de sua autonomia dentro das unidades de ensino promoverão uma maior participação da comunidade nos aspectos concernentes ao planejamento da educação, organização entre outros aspectos a construção do seu projeto político pedagógico. O Conselho escolar age em vista a tornar real o processo de democratização da educação. Na visão de Pinheiro e Caldas (2011, p. 160) “a efetivação da gestão democrática se dá, essencialmente, por meio da participação de todos os segmentos nos processos de gestão, da criação de uma cultura de participação da comunidade escolar”.

Freire (2000) diz que a participação popular não deve ser um slogan, mas ela, de fato, deve se constituir na expressão e caminho para realização democrática da cidade e das instituições de ensino. Betlisnk (2013, p. 60) colabora com nossa compreensão ao expressar que “a participação que leva em conta as experiências e as necessidades torna-se instrumento de lutas populares capaz de transformar os participantes em sujeitos de suas próprias histórias”

Assim, consideramos que este órgão colegiado, à medida que for desempenhando seu papel político dentro das unidades de ensino, proporcionará aos gestores os anseios da comunidade e viabilizará uma participação política dos sujeitos que o compõem. Bordignon (2005, p.35) enfatiza que o “[...] conselho congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa constituir-se a voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence”.

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

O Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede pública Municipal de Manaus aprovado pela Resolução municipal n. 038/CME/2015 é um documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED.

A análise do mesmo demonstrou que este documento contempla tanto os aspectos da inclusão, escolar quanto da gestão escolar. Acerca dos aspectos da inclusão o documento está em consonância com os dispositivos legais que regem a educação inclusiva nacionalmente. Detalha no Art. 54 que

A Escola Municipal de Educação Especial André Vidal, como estabelecimento inclusivo, baseado na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecerá as oficinas pedagógicas.

§ 1º O projeto de oficinas pedagógicas promoverá ambiente escolar centrado na formação do aluno para a atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas.

§ 2º Os estudantes das oficinas pedagógicas serão avaliados por meio de parecer descritivo, com emissão de boletim pedagógico específico.

A escola especial no município irá trabalhar com oficinas pedagógicas dispostas pelo documento citado trazem uma nova roupagem com caráter pedagógico, anteriormente na legislação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. As oficinas pedagógicas tinham caráter mais assistencialista e eram voltadas apenas para promoção de atividades de vida diária - AVDs, sem foco voltado para o pedagógico (GLAT E PLETSCHE, 2011).

Concernente aos aspectos sobre gestão escolar, o documento apresenta um conflito em relação à LOMAN de 1990, por subordinar-se ao PME e descreve em seu Art. 104, como ocorrerá a escolha do diretor: "...designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus", ou seja, a escolha é feita por nomeação, e esta fica a cargo do Secretário Municipal de Educação, sem interferência da comunidade escolar nessa escolha.

Essa forma de escolha para o cargo do diretor entra em conflito com a própria LOMAN do município. Embora os Diretores sejam certificados, esse ato discricionário, geralmente se resume a uma indicação política (PARO, 2011) descaracterizando a natureza democrática participativa da comunidade escolar.

Isso ocorre pelo fato de que, uma vez o cargo de diretor ser de confiança, este se torna um representante dos interesses da gestão municipal, não podendo exercer sua autonomia, pois está atrelado a vínculos de compromisso, ou seja, está sob a dependência de outrem.

Acerca disso Adorno (1995) indaga que “[...] os chamados compromissos [...] significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que são assumidas pela razão própria do indivíduo” (124).

Esses vínculos de compromisso seriam vínculos de confiança. No caso do cargo de diretos, tais vínculos geram dependência à Secretaria Municipal de Educação; sua autonomia enquanto coordenador e articulador da participação da comunidade escolar é prejudicada no sentido de que o mesmo desprenderá todo o seu esforço para cumprir as metas estabelecidas por esta. “Ser humano dependente é o oposto de seres emancipados; quando os vínculos geram dependência, não há liberdade de realizar experiências próprias sem a tutela daqueles de quem somos dependentes” (LAGO E FARINON, 2014, p. 761).

Nesse sentido, o diretor, enquanto ocupante de um cargo de confiança, fica atrelado ao cumprimento do que lhe é estabelecido, mesmo que esse discorde, sua função deverá, em primeiro plano, zelar pelo benefício de quem detém o poder de sua nomeação.

O Regimento Geral de 2015 detalha o processo pelo qual é realizada a identificação dos alunos público alvo da Educação Especial, onde orienta no Art. 53 que

Os encaminhamentos que se fizerem necessários para identificação dos estudantes – público alvo da Educação Especial deverão ser realizados pelas unidades de ensino, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, considerando os seguintes critérios:

I - observação do aluno no ensino regular, durante pelo menos 01 (um) mês, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;

§ 1º O encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da SEMED, solicitando visita dos assessores técnicos para identificação dos estudantes-público alvo da Educação Especial.

§ 2º O aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma equipe multiprofissional e, de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico.

§ 3º Serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário.

A ênfase na identificação da necessidade do aluno nesse sentido é feita em primeira instância pela observação diária do professor do aluno, após, é realizado um encaminhamento ao setor competente da SEMED, o que é feito pelo professor com o auxílio do diretor e/ ou pedagogo solicitando a visita dos assessores técnico da equipe



multiprofissional que, após a avaliação, tomará as providências cabíveis no sentido de melhor proporcionar o atendimento à necessidade do aluno. De acordo com a LBI de 2015 Art. 2, parágrafo 1º, a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Compreendemos que a mudança na forma de avaliação auxilia no rompimento de barreiras atitudinais que promovem o preconceito e a discriminação. Carvalho (2014) comenta que o diagnóstico como prática da triagem do alunado público alvo da Educação Especial tem se constituído ao longo dos anos como uma das barreiras mais sérias para implementação da educação inclusiva.

O diagnóstico clínico, que fornece um laudo médico à escola, na maioria das vezes, não representa em ganho significativo para prática educativa do professor; por isso, a avaliação ampliada que considera tanto os aspectos socioambientais, psicológicos e pessoais, entre outros aspectos se fazem necessários. Como afirma Carvalho (2014), a avaliação no sentido de identificação da necessidade deve ser para transformar e não mais para rotular o aluno, e a autora continua explicitando que

[...] o mais importante avaliador é o próprio professor porque convive cotidianamente com seus alunos, durante longos períodos, diferentemente do que ocorre nos gabinetes de diagnóstico, nos quais os profissionais trabalham em períodos curtos e descontextualizados do dia a dia escolar dos educandos (CARVALHO, 2014, p. 127).

O Regimento Geral de 2015 também dispõe da orientação para a redução do número de alunos e estabelece no Art. 52

Considerando a quantidade oficial em cada ano/turma haverá diminuição de número de estudantes para cada um ou dois (no máximo) estudantes – público alvo da Educação Especial incluídos, conforme orientação a seguir:

I - na educação infantil - creche haverá redução de:

- a) 02 (duas) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência intelectual;
- b) 04 (quatro) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência física e/ou deficiência sensorial;
- c) 06 (seis) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla.

II - na educação infantil - pré-escola e no ensino fundamental haverá redução de:

- a) 04 (quatro) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência intelectual;
- b) 06 (seis) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência física e/ou deficiência sensorial;
- c) 08 (oito) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla.

§ 1º Em caso de uma única turma, estando matriculados dois estudantes com deficiências distintas, deve ser considerada a de maior complexidade.

Observamos que o Regimento Geral de 2015 prevê a redução em cada ano/turma consoante a necessidade específica do aluno e o quantitativo varia de acordo com a interpretação do grau da complexidade da deficiência. O município entende que o Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla são a deficiência que apresenta maior grau de complexidade.

Carvalho (2014, p.124) cita que “[...] o professor pode, em sala de aula, criar um clima agradável à aprendizagem de todos os alunos [...]” entretanto o quantitativo de alunos quando excessivo tende a dificultar o trabalho do professor, constituindo-se numa barreira para efetivação da educação inclusiva. Glat e Pletcsh (2011) complementa dizendo que, ainda que o professor seja capacitado para atuar com alunos com deficiência, grande números de alunos matriculados na classe regular impossibilita que haja um atendimento individualizado ao aluno com deficiência.

Dessa forma, a redução do quantitativo de alunos, não representa uma solução para se ter qualidade na educação oferecida na classe comum, entretanto compreendemos que tal medida se apresenta como uma medida paliativa, pois o fato de se reduzir um quantitativo de alunos não garante ao professor a certeza de que terá êxito no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que a realidade da sala de aula é complexa e exige tanto do professor quanto de toda a escola garantir o processo de inclusão e consolidação da proposta inclusiva.

O Regimento Geral de 2015 traz, de forma detalhada, as atribuições do diretor escolar que, dentre as 28 atribuições, destacamos as seguintes:

- I - coordenar a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno da unidade de ensino, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua;
- IV - responsabilizar-se, juntamente com o pedagogo e o corpo docente, pelos resultados do processo ensino-aprendizagem;
- V - viabilizar condições adequadas ao funcionamento pleno da unidade de ensino quanto às instalações físicas, o bom relacionamento na unidade de ensino, à efetividade do processo ensino-aprendizagem e a participação da comunidade;
- VI - desenvolver o Plano de Ação da Unidade de Ensino, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar para que as metas determinadas pela SEMED sejam alcançadas e os indicadores escolares sejam melhorados;
- VII - coordenar, em parceria com os órgãos colegiados da unidade de ensino, o processo de estudo deste Regimento e da elaboração e divulgação à comunidade escolar, do Regimento Interno;

- VIII - elaborar de modo participativo, o plano de aplicação de recursos financeiros da unidade de ensino, que deverá ser apreciado e aprovado pelo Conselho Escolar e pela Secretaria Municipal da Educação;
- IX - responsabilizar-se pela gestão dos profissionais lotados e designados na unidade de ensino zelando pela segurança e bem-estar dos profissionais da educação e corpo discente;
- X - manter atualizado o cadastramento dos bens móveis e imóveis (inventário), zelando, em conjunto com a comunidade escolar, pela sua conservação;
- XI - criar condições para a viabilização da formação continuada em serviço da equipe escolar;
- XIII - mobilizar a comunidade escolar para a avaliação, a adesão e a implementação de projetos e ações socioeducativas e culturais de iniciativa interna e de órgãos externos;
- XIV - monitorar sistematicamente os serviços de alimentação quanto às exigências sanitárias e padrões nutricionais oriundos do Programa Nacional de Alimentação Escolar;
- XV - interagir com a família do estudante, comunidade, lideranças, instituições públicas e privadas para a promoção de parcerias que possibilitem a consecução das ações da unidade de ensino;
- XX - implementar programas, projetos e ações oriundos da Secretaria Municipal de Educação;
- XXI - zelar pelo crescimento contínuo dos resultados das avaliações externas (Prova e Provinha Brasil, ANA e outras);
- XXIII - responsabilizar-se pelas soluções de todos os problemas apresentados e documentações pendentes da mesma;
- XXIV - garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;
- XXV - elaborar, coordenar, supervisionar, avaliar e executar atividades relativas ao pessoal, material, patrimônio, cálculos aritmético-estatísticos;
- XXVI - responsabilizar-se pela legitimidade dos resultados dos estudantes;
- XXVII - responsabilizar-se enquanto diretor da unidade de ensino, pela aprovação da prestação de contas dos recursos repassados pelo Governo Federal;
- XXVIII - executar outras atribuições que lhe forem conferidas.

Verificamos que, dentre as atribuições do diretor, o mesmo possui mais atribuições de cunho administrativo do que pedagógico, entendemos que o mesmo deva articular ambas as funções e seja dotado de autonomia para desempenhar sua função com foco na viabilização da educação com qualidade. Dentre as atribuições, percebemos que a responsabilidade do diretor em articular as situações administrativas e o alcance das metas estabelecidas pela SEMED são as que mais se destacam. O diretor atua mais como um executor das metas estabelecidas, do que um mobilizador, articulador do processo de forma a envolver a comunidade escolar interna e externa da escola.

Embora seja preconizada a gestão democrática na LOMAN de 1990 e no PME de 2015/ 2025, observamos que há uma discrepância em relação às atribuições do diretor dispostas no Regimento Geral de 2015 e o disposto na literatura científica sobre gestão escolar. Como expõe LÜCK (2009)

Uma competência básica do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante à adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todo (p. 18).

É imprescindível que o diretor tenha, em suas atribuições, atividades de cunho executivas; entretanto, na gestão democrática, a execução perpassa pela articulação de todos no desenvolvimento de tais atribuições, pois a gestão democrática também é dialética no sentido de que apresenta atividades coletivas que implicam a participação e objetivos comuns e também possui atividades individuais que dependem de sua capacidade e responsabilidade em desenvolver uma ação controlada e coordenada. (LIBÂNEO, 2008).

Também verificamos que o diretor é visto como responsável máximo da escola, o que confirma a premissa de Paro quando diz que “[...] é o diretor que [...] responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola” (2010, p. 766), ou seja ele é o líder mobilizador do trabalho educacional na unidade de ensino (LUCK, 2009), sendo, dessa forma, de grande relevância sua formação e autonomia para trabalhar de forma a contemplar tanto os anseios da SEMED em elevar os índices educacionais, como fora citado nas avaliações ANA e IDEB, quanto os anseios da comunidade.

De acordo com SEMED em dados dispostos no documento base do PME 2015/2025, cerca de 55% dos gestores são formados em Pedagogia e, em sua maioria, 87% destes, são especialistas, e menos que 3% desses profissionais possuem pós-graduação *Stricto sensu*. De acordo com esse quadro mais da maioria dos gestores são especialistas, entretanto não dispomos do tipo de especialização que os mesmos possuem.

Enfatizamos esse dado, em virtude de termos verificado que o município não incorporou e nem estabeleceu nenhuma estratégia relacionada à formação continuada para diretores como descrito no PNE 2014/2024 na estratégia 19.8 que aduz “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos [...]”. Interpretamos que, em virtude de a Secretaria dispor de mais de 80% de seus gestores com formação no mínimo inicial em nível superior, subentendemos que as especializações, ao menos em sua maioria, sejam na área da gestão escolar.

Assim, contemplamos que a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre educação (LUCK, 2009), por isso, a formação continuada se faz imprescindível, uma vez que somos seres inacabados (FREIRE, 1979) sujeitos em constante construção.

#### 4.1.4 As Resoluções que regulamentam a educação inclusiva no Município de Manaus

A PNEEPEI de 2008 está em implementação no Sistema de Ensino Municipal de Manaus; atualmente, está sendo regulamentada pela Resolução 011/CME/2016 que institui os novos procedimentos e orientações para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em comparação com a Resolução n. 10/CME/2011, que se apresentava com 20 artigos subdivididos entre incisos e parágrafos, a atual Resolução 011/CME/ 2016 possui 30 artigos organizados em capítulos, títulos e subtítulos, sendo mais detalhista nos aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Também abrange a esfera privada, disciplinando principalmente no que concerne ao AEE. Em virtude de sua aprovação recente, já incorpora princípios da LBI de 2015 no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência referente à educação, PNE de 2014/2024 o qual apresenta como cumprimento das estratégias traçadas na meta 4 referente a universalização do ensino e PME 2015/ 2025 e demais documentos nacionais que respaldam legalmente a educação inclusiva.

O quadro abaixo demonstra os principais aspectos que a nova Resolução traz para a regulamentação da educação inclusiva no município de Manaus em comparação com os mesmos aspectos disposto na Resolução revogada.

Quadro 02: Principais aspectos de mudança/permanência entre as Resoluções nº 010/CME/2011 e nº 011/CME/2016

<b>ASPECTOS</b>	<b>MUDANÇA/ PERMANENCIA</b>
<b>Princípios fundamentais</b>	No que tange aos princípios fundamentais na Resolução atual existe o acréscimo dos princípios: totalidade, inclusivos e de igualdade de acesso.
<b>Público Alvo</b>	Em função da legislação específica que regulamenta o TEA, Lei n. 12.764/2012, a Resolução atual não contempla mais como público alvo da Educação Especial alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Síndromes), agora dispõe no Art. 7 inciso II – Transtorno do Espectro Autista – TEA

<b>Avaliação/ Diagnostico da Deficiência</b>	<p>Na resolução anterior, a avaliação era realizada por uma triagem que partia do professor por meio da observação em sala, realizava-se um relatório; encaminhava-se à SEMED que disponibilizava uma equipe multidisciplinar para realizar uma avaliação pedagógica quando seria redigido um documento com os encaminhamentos e orientações cabíveis à necessidade específica do aluno. Também, recorria-se à busca da colaboração dos familiares e serviços especializados de saúde, assistência social, Ministério Público quando necessário.</p> <p>Na Resolução atual, o processo de triagem permanece, mas a avaliação é biopsicossocial. Outra diferença está em relação à orientação para instituições de ensino privado, a qual não era contemplada na Resolução anterior. Na atual, é permitida às instituições de ensino privado a criação de centros especializados para identificação e atendimento de seus estudantes.</p>
<b>Atendimento escolar do aluno com Deficiência</b>	<p>A grande diferença está no fato de que na Resolução atual versa que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva oferecida aos estudantes pode ser preferencialmente na rede regular de ensino pública ou privada ou em centros especializados. Na Resolução anterior era preconizado o atendimento, no município, preferencialmente em escolas de ensino regular.</p>
<b>Matrícula</b>	<p>Há uma mudança na Resolução atual. A matrícula deverá ser realizada em chamada pública para matrícula antecipada dos alunos público alvo da Educação Especial.</p> <p>O quantitativo de alunos com deficiência por turma permanece em número de alunos com mesma necessidade. Entretanto a redução de alunos para cada aluno com deficiência varia de acordo com o tipo de deficiência. O laudo médico que não se constitui como documento obrigatório na Resolução anterior, nessa nova Resolução, ele se apresenta como documento obrigatório para comprovação da deficiência, quando essa não for visível.</p> <p>A Resolução atual detalha de forma mais objetiva acerca da criação das turmas de EJA no turno diurno, para o público alvo da Educação Especial com idade acima de 15 anos.</p>
<b>Atendimento Educativo Especializado -AEE</b>	<p>A Resolução atual mantém o AEE em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncional. Traz um melhor detalhamento de como funcionará nas unidades de ensino. Deixa evidente que o mesmo deve integrar o PPP da escola. Abre espaço para que seja oferecido em centros de Atendimento Especializados e, para Educação Infantil, deixa subtendido que será mantido pelas instituições de ensino privado. Para garantir o AEE, a Resolução atual versa que a SEMED deve promover Inter setorial/interinstitucional visando à oferta de transporte para os estudantes público alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. Prevê a articulação do AEE com a sala regular de Ensino, profissional capacitado e também aduz que as unidades de ensino do município devem detalhar o AEE em seus Regimentos Internos.</p>
<b>Formação para atuar na Salas Regulares e Sala de Recursos Multifuncionais</b>	<p>O diferencial consiste em que a formação mínima exigida para atuar nas classes comuns do ensino regular e SRM, o município deverá oferecer oportunidades de formação continuada para professores, gestores, educadores e demais profissionais das escolas com enfoque para educação inclusiva.</p>

Fonte: Resolução 010/CME/2011, Resolução 011/CME/2016, criada pela autora.

Concernentemente aos princípios fundamentais, a Resolução 011/CME/2016 incorpora os princípios concebidos pela LBI de 2015, descrevendo-os no Art. 4 e detalhando-os em sete incisos onde lemos:

- I – ético: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- II – político: dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- III – estético: da sensibilidade, da criatividade, do lúdico, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;
- IV – da dignidade da pessoa humana: identidade social, individualidade, autoestima, liberdade, respeito às diferenças como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- V – da inclusão: voltado para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica
- VI – da totalidade: numa concepção inclusiva que articula as ações educativas regulares e as desenvolvidas por serviços especializados;
- VII – da igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso na escola.

Os princípios que fundamentam a Educação Especial defendidos no Art. 4 da Resolução 011/CME/2016, além de incorporar os princípios da Resolução anterior e agregar novos, também está de acordo com os princípios defendidos na Declaração de Salamanca de 1994, Convenção Mundial dos Direitos das Pessoas com Deficiência e LBI de 2015.

Estes pilares descritos no artigo citado nos concebem o entendimento de que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva para o sistemas de ensino municipal, foi pensada para promover a formação de sujeitos autônomos construtores de uma sociedade democrática, principalmente quando, no princípio ético, indica a autonomia, solidariedade e o respeito ao bem comum. Acreditamos que a ética se constitui como a ponte que nos orienta na construção interior do indivíduo no desenvolvimento de suas experiências coletivas, e que o sentido político descrito busca a garantia do desenvolvimento da autonomia e emancipação.

Freire (2002 p. 66) indaga que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Seria inconcebível pensar uma educação sem considerar seu sentido político e os aspectos éticos. Farinon (2011, p.85) diz que “Não é possível conceber a educação sem a vinculação com a ética, e a ética não tem outro ponto de apoio a não ser o estético”. Ou seja, quando pensamos no aspecto estético da educação, nos remetemos à reflexão sobre a sensibilidade ao educar, sobre a ampliação do vocabulário linguístico e até a ampliação do imaginário do aluno, romper com a padronização imperativa que solapa e atrofia o imaginário das crianças conforme

Adorno, fazendo desaparecer a capacidade crítica e até mesmo o respeito à diferença, os quais são frutos da Indústria Cultural (PUCCI, 2007).

Além disso, a dignidade da pessoa humana, inclusão, totalidade e igualdade de acesso são aspectos prioritários para educação contra a barbárie e formação de uma sociedade democrática de fato; conforme explicitou Adorno, “uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças” (1951, p .92)

Acerca do público alvo, verificamos que, na Resolução anterior, era descrito no Art. 6 do inciso II, “alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome do Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Síndrome de Williams) e na atual que se encontra descrito no Art. 7, inciso “II – estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, permitindo a interpretação de que houve uma mudança no público alvo.

A Associação Brasileira da Síndrome de Rett define esta síndrome como sendo “uma desordem do desenvolvimento neurológico”. Acomete o sexo feminino e uma de suas características clínicas é a perda do uso funcional da capacidade comunicativa e comportamento estereotipado. Para sabermos se tal síndrome se encaixava no enquadramento de TEA, consultamos a legislação que dispõe sobre o TEA para verificarmos se a definição deste contemplava as Síndromes descritas na Resolução anterior. Constatamos que a definição dada pela lei nº 12.764/ 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, define TEA como

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.



Neste contexto, tal definição contempla o que a Resolução 010/CME/ 2011 descrevia sobre Autismo e a Síndrome de Asperger, e, se interpretamos a característica clínica de deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e o descrito no inciso II, dessa Lei, como o mesmo caracterizado “comportamento estereotipado” para síndrome de Rett, então podemos entender que, neste contexto, a Síndrome de Rett, para fins educacionais, pode ser concebida no inciso II do Art. 4 da Resolução 011/CME/2016.

Consideramos ser importante trazer esse esclarecimento neste estudo, pois a proposta da educação inclusiva descrita na Declaração de Salamanca de 1994, advoga educação para todas as crianças que apresentam necessidades educativas especiais, não precisando ter necessariamente uma deficiência, mas que, pelo fato de possuir alguma dificuldade ou necessidade educativa especial, essas/elas tem o direito a receber uma educação de qualidade. A LDBEN, no Art. 59, diz que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, dentre outras, para melhor atender aos alunos que possuem necessidades educativas especiais, e a PNEEPEI de 2008 contempla esse alunado como público alvo da Educação Especial.

Verificamos, também, em documentação concedida pelo setor de Estatística da SEMED, referente ao quantitativo de alunos inclusos no Sistema de Ensino Público Municipal de Manaus, que foram atendidos no ano de 2013 três alunos com Síndrome de Rett e, no ano de 2015, foram atendidos nove alunos, indicando que existem alunos com essa especificidade, os quais necessitam da Educação Especial na perspectiva inclusiva, uma vez que apresentam necessidades educativas especiais.

Em relação ao aspecto da matrícula, observamos que a Resolução atual apresenta várias mudanças e atende ao disposto na estratégia 4.23 da Meta 4 do PME em relação à antecipação da matrícula do público alvo da Educação Especial. As mudanças estão descritas nos artigos

Art. 11 – As Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada, deverão realizar chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial.

§ 1º – O fato da matrícula dos estudantes da Educação Especial ser realizada em período anterior aos demais não impedirá que, a qualquer tempo do período letivo, o estudante venha a ser matriculado.

§ 2º – Exceto nos casos das deficiências visíveis, o responsável pelo estudante deverá apresentar um dos seguintes documentos comprobatórios da deficiência:

- a) Laudo médico;
- b) Avaliação multiprofissional;

c) Relatório do professor do AEE.

Art. 12 – A matrícula antecipada, para os estudantes público alvo da Educação Especial, ocorrerá de acordo com o calendário de matrícula proposto pelas Instituições de ensino público e privado.

Art. 13 – A matrícula antecipada tem por finalidade favorecer a organização:

a) do ambiente escolar no que tange à formação das turmas;

b) do quadro de professores;

c) do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

d) da acessibilidade;

e) do material pedagógico; e

f) das adequações arquitetônicas e ambientais.

Art. 14 – O laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar.

Art. 15 – II – cada turma deverá receber no máximo 02 (dois) estudantes público alvo da Educação Especial;

III – em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar.

Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado.

§ 1º – A Rede Pública Municipal de Ensino deverá criar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com no máximo 15 estudantes, no período diurno para propiciar a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos, ampliando as oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

O principal objetivo da antecipação da matrícula, de acordo com a Resolução 011/CME/ 2016, é unicamente para planejar e organizar o trabalho administrativo pedagógico que compete à gestão escolar para viabilizar os encaminhamentos necessários pertinentes à garantia dos meios necessários para que o atendimento educacional desse alunado seja de qualidade e promova o desenvolvimento de sua aprendizagem de forma a contemplar os princípios dispostos no próprio documento e demais documentos nacionais e internacionais que regem o paradigma da inclusão escolar.

Verificamos, nesse aspecto, que tal ação, a princípio, pode, por um lado, favorecer o planejamento administrativo e pedagógico da escola, mas, por outro, pode se caracterizar como um ato discriminatório, no sentido de que, se a escola não estiver adequada ou se, em virtude da infraestrutura, não puder se adequar em tempo hábil para receber esse aluno, ou se não dispuser, no seu quadro de funcionários, de professores com a formação mínima exigida para atuar na sala de aula com esse aluno, poderá ela, a escola, recusar a matrícula? Bem essa é uma questão que deixamos em aberto para reflexão.

Outro diferencial previsto condiz acerca do professor de apoio e apresentação dos documentos que comprovam a deficiência quando esta não for visível. O profissional de apoio é definido pela LBI de 2015 como

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (ARTIGO 3, Inciso XIII).

E, ainda, descreve, no Art. 28, inciso XI, que o município deve assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” e, no inciso XVII, “oferta de profissionais de apoio escolar”, referindo-se que ao, ser constatada a necessidade do aluno, e não do professor, o aluno terá o direito de ter, para seu auxílio, um profissional de apoio devidamente qualificado de acordo com o definido pela LBI de 2015.

Acerca dos documentos exigidos para comprovação da deficiência no ato da matrícula, interpretamos como necessários para identificação da deficiência e visando inibir fraudes, pois, em virtude de o aluno com deficiência ter sua matrícula duplicada, no ensino regular e no AEE, os recursos financeiros previstos pelo Decreto 6.571/08 serão contabilizados duplamente pelo FUNDEB. Entretanto a Legislação nacional PNEEPEI de 2008 e Decreto 7.611 de 2011 não apresentam tais documentos como obrigatórios.

Em relação à apresentação do laudo médico no ato da matrícula, como já vimos anteriormente no Regimento Geral no Art. 52, inciso II que o mesmo não é obrigatório no ato da matrícula, mas é considerado um documento complementar para auxiliar no plano de atendimento educacional especializado.

O MEC, no ano de 2014, publicou uma nota técnica esclarecendo acerca dos documentos comprobatórios de alunos com deficiência e proferiu que, de acordo com o exposto pela PNEEPEI de 2008 em conjunto com o Decreto 7.611/2011 que regulamenta o AEE, a premissa da acessibilidade se constitui na eliminação de quaisquer barreira que simbolizem a negação ou impedimento do direito do aluno a ter uma educação; sendo, assim, compreende que, nestes termos

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (NOTA TÉCNICA N. 4/2014/ MEC)

De acordo com o Art. 53, parágrafo 2, do Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus de 2015, a avaliação multiprofissional consiste nas orientações deferidas após avaliação da deficiência ou necessidade do aluno, sendo realizada pela equipe multiprofissional da SEMED que emite um parecer técnico intitulado por Súmula. Santos (2011) diz que a súmula contém orientações destinadas ao professor da turma. O relatório do professor do AEE consiste no documento final emitido pelo professor ao término do ano letivo contendo informações acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esse documento não se aplica aos alunos novos na rede de ensino, pois é necessária a escolarização deste e oferecimento do AEE para ser elaborado este documento.

No aspecto concernente ao Atendimento Educacional Especializado, verificamos que este vislumbra a institucionalização do AEE no PPP da escola, previsto pelo PNE 2014/2024, LBI de 2015 e PME de 2015/2025, PNEEPEI de 2008, Decreto n. 7.611/ 2011, Declaração de Salamanca de 1994. De acordo com a Resolução vigente

Art. 20 – O AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico da escola e envolver a família, buscando garantir pleno acesso e participação dos estudantes, de modo a atender as necessidades específicas das pessoas público alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Ao institucionalizar no PPP, o AEE se torna, de fato, parte integrante da unidade de ensino, contribuindo para formação do aluno, sendo também um importante campo de atuação da gestão democrática, tendo em vista que, para sua

elaboração, exige a participação da comunidade escolar interna e externa, definindo o caráter político do AEE.

De acordo com a Resolução 011/CME/2016 Art. 21, o AEE será oferecido prioritariamente

I – nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias unidades de ensino, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada;

II – em outras escolas de ensino comum próximas, as quais devem se organizar de forma a atender às necessidades específicas destes estudantes;

III – em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

§ 1º – O atendimento nas Salas de Recursos (SR) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) será realizado por profissional capacitado, que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para estudantes público alvo da Educação Especial, e em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

§ 2º – As Salas de Recursos (SR) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) deverão ser organizadas com a finalidade de atender os estudantes público alvo da Educação Especial, em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos).

§ 3º – Caso não seja possível a oferta do AEE ou equivalente em Instituição próxima, a SEMED deverá promover articulação Inter setorial/interinstitucional visando a oferta de transporte para os estudantes público alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

§ 4º – As Instituições privadas de ensino devem oferecer o AEE e estruturá-lo, com recursos próprios ou por meio de parcerias Inter setoriais/interinstitucionais, conforme determina a legislação vigente e os documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC).

Percebemos, também, que a Resolução mantém o oferecimento do AEE em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais como prioridade. De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/09, nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Art. 5 “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional [...] também, em centro de Atendimento Educacional Especializado, o documento não faz referência à sala de recursos”.

Verificamos, no PME 2015/2025 que ele não descreve, nas metas ou estratégia aspectos referentes a salas de recursos. No documento base do PME 2015/2025, encontramos a referência ao quantitativo de salas de recursos no sistema de ensino que totalizam 25 SR no ano de 2014.

As salas de recursos eram serviços de apoio à inclusão descritos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que, segundo este documento, as mesmas eram

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...] (BRASIL, 2001, p.50).

Todavia as salas de recursos foram ampliadas para sala de recursos multifuncionais de acordo com o Decreto nº 7.611 de 2011, que classificou em sala multifuncional tipo I e tipo II. Dessa forma, entendemos que o município ainda apresenta aspectos da Resolução n. 05/2003 – ME, Art. 9, que previa a sala de recursos como uma das modalidades onde seria oferecido o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Encontramos, também, a descrição da sala de recursos no Regimento Geral Art. 49.

Em relação aos aspectos de formação para atuar nas salas regulares e salas de recurso multifuncional, encontramos no Art. 23

Exigir-se-á, como formação mínima para atuar nas classes comuns do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, devendo ser oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidades de:

- I – formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva;
- II – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva.

Em virtude da reconfiguração da escola para uma escola onde as diferenças devem ser vistas como construto de pontes e não de muros, existe a iminência de se pensar a formação do professor de forma integral evitando a fragmentação do conhecimento. Para atender ao disposto na legislação nacional e internacional vigente da educação inclusiva referente à instituição de um sistema inclusivo em todos os níveis, modalidades, etapas de ensino, a Resolução 011/CME/ 2016, em subordinação ao disposto na LDBEN de 1996, no tocante ao Art. 62, prevê, no Art. 23 da Resolução citada, que, para atuar nas classes comuns de ensino e SRM, inciso I a “formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva” e no inciso II “ formação

de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva”. A formação na perspectiva da inclusão exige profissionais capacitados.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso do sistema de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que [...] devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006. 57)

A inclusão de conteúdos com enfoque para educação inclusiva, de acordo com a estratégia 4.16 da Meta 4 do PNE 2014/ 2024 a qual foi incorporada pelo PME 2015/2025, destaca a inclusão, no cursos de licenciaturas, demais cursos de formação e pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional do público alvo da Educação Especial.

Mendes (2010) sugere a intensificação e investimento no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de educadores que proporcionem a reflexão e alteração da realidade da Educação Especial no país, pois o norteamento para perspectiva da inclusão requer políticas educacionais de inclusão adequadas à realidade brasileira como o enfoque para mudança e transformação social e efetivação de uma sociedade democrática e de direito. Retomando a concepção de Adorno, uma sociedade democrática demanda homens emancipados.

A formação continuada dos profissionais de educação deve estar fundamentada na articulação entre teoria e prática, que vise prepará-los para “avaliar e discutir as questões relativas à função social da escola [...] considerando as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica” (GLAT E PLETCSH, 2011, p. 38), pois esta se configura num fator fundamental para o processo de mudança; a reestruturação da escola demanda principalmente da “conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas” (idem p. 31).

Dessa forma, é necessário ter uma orientação bem clara e objetiva sobre qual aspecto se quer enfatizar nessa proposta de formação, quais conteúdos seriam abordados? Quais teóricos seriam privilegiados? Qual concepção de educação inclusiva seria estudada, lembrando, que, ainda encontramos divergências teóricas acerca da própria concepção de educação inclusiva entre os estudiosos e

pesquisadores brasileiros, ou seja, seria uma concepção de inclusão total ou parcial conforme bem explicita Mendes (2010)? Como seria essa formação?

Essas e outras indagações nos cercam, pois concebemos que a educação inclusiva sugere uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas que instigue o profissional de educação, tanto professores, quanto gestores, secretários, profissionais da educação, enfim, todos que participam da escola como promotores da educação a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio comprometido na proposta de transformação educacional e social, como nos diz Freire insistimos que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (1996, p.44).

E, para refletir criticamente sobre a prática pedagógica, a formação inicial bem como a continuada devem engajar-se na busca de uma consciência crítica que leve o homem a transformar sua realidade, e isso, reafirmamos, demanda homens emancipados, professores autônomos que vejam, na educação “[...] uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44). Adorno diz que a ideia de “emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (1995, p. 151). Assim, compreendemos que a formação continuada com enfoque na educação inclusiva é uma exigência necessária, contudo precisa ser pensada e orientada para resistência ao retorno da segregação, da alienação, da exclusão, da barbárie.

Por fim, podemos perceber que os documentos municipais que norteiam a educação inclusiva revelaram que há certa subordinação destas à legislação nacional e aos princípios preconizados pelos documentos internacionais que se constituem marcos históricos e legais para educação inclusiva como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Constituição Federal de 1988, LDBEN de 1996 e LBI de 2015.

Alguns pontos de divergências que encontramos, são condizentes com a manutenção das salas de recursos descritas na Resolução 011/CME/2016 e Regimento Geral das Unidades de Ensino de 2015. A legislação atual, Decreto 7.611 de 2011, prevê prioritariamente o AEE nas salas de recursos multifuncionais. Verificamos que o município mantém um quantitativo de 27 Salas de Recursos e 45 Salas de Recursos Multifuncionais e que o quantitativo de alunos com deficiência na rede representam um número de 816 alunos com idade de 4 a 17 anos, dos quais,



82,1% recebem o Atendimento Educacional Especializado e 17,9% estão excluídos desse atendimento. Embora seja um quantitativo significativo que recebe o AEE, indagamos que parte desse quantitativo não recebe o AEE em uma sala de recursos multifuncional: nesse contexto, inferimos que o município descumpra o que reza o Decreto 7.611/ 2011 disposto no Art. 5.

No tocante à gestão escolar, encontramos alguns pontos de conflito que causam divergência entre os dispositivos municipais como o detectado no Plano Municipal de Educação 2015/2025 que, em subordinação a legislação nacional, PNE de 2014/2024, descreve a nomeação para diretores baseados em critérios técnicos de mérito e desempenho se contrapondo à LOMAN que prescreve a eleição de diretores por meio do voto direto. Também há uma divergência em relação ao descrito no Regimento Geral das Unidades de Ensino de 2015 que prediz que tal nomeação será por meio de ato discricionário do Secretário municipal, ou seja, indicação político-partidária.

Consideramos que, dentre as três formas descrita, a LOMAN detém a mais indicada pela literatura científica utilizada nesse estudo. A eleição por meio do voto direto representa um ato democrático participativo, já a indicação político-partidária inibe o caráter democrático de escolha, e impede o desenvolvimento da função do diretor de forma autônoma no sentido de contemplar os anseios da comunidade. Como representante, ocupante de um cargo de confiança, este acaba por alienar a sua prática em decorrência da vontade de outrem, assim, mesmo que ele busque ser um mobilizador da gestão democrática participativa dentro da unidade de ensino, por fim, terá que cumprir as metas estabelecidas e depreenderá todo o seu esforço, mesmo que contrário às necessidades da comunidade.

#### **4.2 Interface entre gestão Escolar e Política de Inclusão Educacional**

Verificamos que a interface entre a gestão escolar e a política educacional de inclusão está no entrelaçamento de ambas visando garantir processos de autonomia e emancipação de toda comunidade escolar em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. Inferimos, também, que, em relação à educação inclusiva, todos os documentos apresentam princípios, como, igualdade, respeito aos direitos humanos característicos do princípio de inclusão.

O PME de 2015/2025, Resolução 011/CME/2016 e Regimento Geral das Unidades de Ensino de 2015 promovem a articulação com a gestão escolar no sentido de que o diretor articula o processo de inclusão juntamente com a comunidade escolar, bem como mobiliza a participação da comunidade por meio dos instrumentos de democratização da gestão, que são o conselho escolar e elaboração do projeto político pedagógico.

O diretor escolar possui uma função diferenciada nessa relação pois, “[...] ele é o líder, o mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional” (LÜCK, 2009, p. 23); ele não é o único responsável por esse processo, mas possui a responsabilidade de gerir, mobilizar todos de forma a envolvê-los efetivamente na construção de uma escola de qualidade (PARO, 2010; LIBÂNEO, 2007).

Quando a escola é concebida como uma comunidade democrática de aprendizagem, ela se transforma num lugar de compartilhamento de valores e práticas sociais imprescindíveis para o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2007). Adorno acreditava que os sujeitos são capazes de reconstruírem sua individualidade a partir da experiência com outros sujeitos (PUCCI, 2006 apud FARINON, 2011). A constituição de experiências para as pessoas com deficiência na escola regular de ensino simboliza uma imersão radical no convívio com a diversidade. O contato humano com o diferente nos permite desenvolver experiências formativas. Adorno (1995) aponta a indiferença como fator que torna aceitável a barbárie, e o combate contra a indiferença também está na eliminação das barreiras que geram a exclusão, e a escola, por meio da educação, pode atuar tanto para promoção dessas barreiras quanto para eliminação delas.

Haja vista que, ao promover a semiformação, contribui para o fortalecimento das barreiras que promovem a segregação, exclusão e preconceito, e fortifica a indiferença nas pessoas, mas, quando promove a formação cultural, esta eleva o sujeito à construção de uma consciência verdadeira, crítico-reflexiva que o impulsionará contra as práticas de exclusão e segregação e, também, permitirá sua participação ativa nas decisões escolares. Pois, como vimos em outro momento desse estudo, os sujeitos não nascem preparados para inferir politicamente ou pedagogicamente em sua realidade (MORROW E TORRES, 1998), mas podem ser preparados por meio da educação, e uma educação emancipatória viabiliza a participação democrática do sujeito.

A participação, nessa interface entre gestão escolar e políticas de inclusão, possui o sentido de estar dentro do processo, atuando como aquele que receberá a educação, no caso, o público alvo da Educação Especial, e articulando processo quanto à tomada de decisões acerca dos assuntos administrativo e pedagógico da escola, ou seja, se refere a comunidade escolar e equipe gestora. É inegável a importância da participação de ambas as partes para construção de uma escola inclusiva.

A participação da comunidade na escola tende a contribuir para elaboração das políticas de inclusão e efetivação da gestão democrática, pois, na medida em que os sujeitos que dela fazem parte conseguem exercer uma prática político pedagógica, no sentido de promover a educação para todos, passarão a ver e a conceber a educação como viabilizadora da libertação do homem, emancipação, resistência ao que é instituído pela Indústria Cultural que prega uma educação alienada para formação de sujeitos passivos onde poucos têm direito a uma educação de qualidade. Assim, Incluir todos na escola é um desafio proposto pela educação inclusiva, a mesma se mostra como uma quebra de paradigma histórico-social de resistência ao retorno da segregação e exclusão.

A autonomia, também, é um fator preponderante presente na articulação entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, essas devem garantir a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola por meio da viabilização das condições de trabalho, formação e valorização profissional. A gestão escolar necessita ser concebida pelas políticas educacionais de inclusão como mobilizadora do processo de inclusão, que o norteará por meio da construção de uma cultura escolar onde a coletividade e a individualidade sejam articuladas de forma a promover a mudança, a transformação da realidade. Entretanto, esse é um processo delicado, uma vez que a construção de uma escola inclusiva significa associar democracia, participação e autonomia.

Portanto, nossa compreensão acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão disposta nos documento municipais é que elas possuem uma pequena, porém presente relação de dependência, pois compreendemos que o processo de inclusão perpassa pela gestão como mobilizadora da participação de todos nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos, nossa sociedade, trilhou caminhos que sacralizavam uma cultura em que a normalidade era o critério basilar para participação dos indivíduos enquanto cidadãos. Apenas os considerados “normais” tinham direito a serviços fundamentais, dentre eles, a educação, o lazer, a saúde e outros.

Pensar numa educação de qualidade para todos aproximava-se de uma utopia, um sonho. Contudo, a humanização do ser humano consiste numa visão, muitas vezes, utópica da realidade. E foi, a partir dessa premissa, de como libertar os homens por meio da educação, como emancipá-los, que levou grandes expoentes teóricos, tais como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Harbemas, Freire a emergirem em profundas reflexões sobre direitos fundamentais a vida humana.

A educação, como direito fundamental e subjetivo ao homem, possui, na escola, um lugar privilegiado para formação. Possibilitar os meios para que a mesma ocorra de forma equitativa para todos os indivíduos é um dos objetivos do paradigma da Inclusão.

Vimos que, na história da educação, as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência são divididas de acordo com o período histórico e cultural de cada sociedade. Inicialmente, imperou, nas políticas educacionais, o atendimento educacional às pessoas com deficiência pautado no modelo médico-clínico, depois passou ao modelo assistencialista, com práticas integracionistas, e, atualmente, predomina o paradigma da educação inclusiva.

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

Nessa direção, a pesquisa focalizou os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus e sua relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus.

O princípio da democracia está na participação de seus cidadãos nos assuntos públicos. Nosso país possui uma mescla entre democracia representativa e a

participativa, e percebemos depois da análise das políticas públicas voltadas para educação inclusiva e gestão escolar no município de Manaus, que a gestão democrática escolar apresenta uma mescla dessas duas formas de democracia. Pois, na democracia representativa, se elege um representante da comunidade para tratar dos assuntos públicos. A participação da comunidade se restringe ao exercício do voto. Já a participativa demanda a participação da comunidade em todas as instâncias decisórias dos assuntos públicos.

A legislação nacional para educação inclusiva, a partir da década de 1990, passou a ter um delineamento mais conciso em relação à participação de todos, pois prevê a eliminação das formas de segregação e exclusão social, e a educação passa a ser vista como mola propulsora para o alcance de uma sociedade democrática.

As políticas públicas educacionais do município de Manaus dispõem que a educação seja promovida e estimulada pela participação da comunidade local. Concebemos, por meio deste estudo, que essa participação dos indivíduos para melhoria e alcance de uma educação para todos e de qualidade deve ser pensada a partir da operacionalização da gestão escolar. No sentido de que esta seja pautada nos princípios da democracia participativa, principalmente no que tange ao provimento do cargo do diretor escolar, pois tal exercício de cidadania se constitui numa constituição de experiências formativas que, norteadas de forma crítica reflexiva, promovam a construção de uma “consciência verdadeira”. (ADORNO, 1995).

Enquanto caminho para efetivação da democratização da escola, concebemos que a gestão escolar se apresenta como pressuposto para a construção de uma sociedade democrática, em que a educação crítica vise oferecer uma formação cultural aos seus sujeitos, e que a adaptação e autonomia sejam vistas como processos de contínua complementação, ou seja, que um não substitua o outro, que a adaptação seja em relação à apropriação dos bens culturais no sentido de orientar o ser humano no mundo em que vive, e a autonomia seja para conquista da emancipação, tornando-o capaz de interferir na sociedade sem anular sua subjetividade.

Dessa forma, a prática de uma educação para autonomia e humanizada faz frente à resistência da semiformação a qual permite a barbárie da exclusão escolar, a partir do momento em que o ser humano emancipado, no sentido de detentor de uma consciência crítica reflexiva, passa a participar ativamente da escola por meio dos mecanismos de democratização da escola (órgãos colegiados, reuniões de pais e

mestres, elaboração do PPP, elaboração do Regimento interno), teremos uma educação para todos, de qualidade, uma educação inclusiva.

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

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

Constatamos que, num primeiro momento, temos um alinhamento com as políticas nacionais CFB de 1988, LDBEN de 1996 e PNIPPD de 1999 no que tange à política de integração, que preconizavam o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial em escolas especiais e classes especiais dentro das escolas públicas. Com a incorporação da PNEEPEI de 2008, vemos uma política de inclusão no município de Manaus sem espaço para ambientes educacionais que possam abrir margem para segregação, como no caso das classes especiais, e a preferência se limita à rede pública municipal de ensino. Contudo, atualmente, vemos uma política municipal de inclusão que retoma o atendimento educacional das pessoas com deficiência, preferencialmente, nas redes pública e privada e centros especializados.

Ou seja, há uma descontinuidade na concepção da educação inclusiva, no sentido de onde e quem irá oferecer o atendimento educacional para pessoas com deficiência. Existe uma dificuldade acerca da definição de que proposta de educação inclusiva o município defende em suas políticas públicas educacionais, uma vez que apresenta discrepâncias entre as resoluções analisadas.

E isso, por sua vez, se constitui num desafio para educação inclusiva no município, pois há necessidade de se terem bem definido os objetivos acerca do atendimento educacional para pessoa com deficiência, pois a educação oferecida a este público deve ser equitativa, e questionamos se essas diversas formas de

atendimento foram pensadas para incluir a todos, ou seja, fortalecer a educação inclusiva na rede escolar do município, proporcionando a melhor forma de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, psicossocial, motor, entre outros fatores para o aluno, ou se a manutenção dessas diversas formas de atendimento acabe por promover a segregação e minimização das responsabilidades do município quanto ao oferecimento desse serviço a todos os alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial e têm direito assegurado constitucionalmente a esse atendimento.

Acreditamos que, na perspectiva da Teoria Crítica, a política municipal de inclusão tanto age no sentido de promover a democratização do ensino público por meio da busca da universalização do ensino para as pessoas com deficiência, quanto colabora para a promoção da semiformação, no que tange ao atendimento educacional das pessoas com deficiência em espaços, que historicamente, se constituíram como ambientes segregados, classe especial e escolas especiais. Dessa forma, a política de inclusão no município abre espaço para que haja o acesso à escola, entretanto não garante uma formação cultural, crítica, reflexiva, a qual conduza para autonomia.

Outro ponto relevante diz respeito ao Regimento Geral das Escolas de 2015 e o recente Plano Municipal de Educação de 2015/ 2025, os quais estão em dissonância com a LOMAN de 1990, no que se refere à forma de escolha do diretor. Haja vista que este cargo possui alta representatividade dentro da escola, pois promove a articulação entre a comunidade, o pedagógico e o administrativo da instituição e viabilização da gestão democrática.

A LOMAN de 1990 prevê uma nomeação por meio da participação direta da comunidade por meio do voto, configurando-se num ato democrático participativo que concebemos, como um dos meios mais aceito para estabelecimento de uma cultura de fato democrática. Entretanto, o PME 2015/2025 e o Regimento Geral das Escolas de 2015 preconizam uma nomeação por ato discricionário, sendo realizada através da indicação político-partidária. Mostrando-se uma discrepância em relação ao cumprimento do disposto na Lei Fundamental do município.

O diretor, quando nomeado por indicação, descaracteriza o processo democrático participativo, que acreditamos ser indispensável para promoção da educação inclusiva, porque este buscará atender à demanda da gerência do município, não que isso não deva ser uma das responsabilidades do diretor, mas por entender que tal fato aliena a prática e poder decisório deste, que sempre fica em

última instância a cargo de quem o indicou, prejudicando sua autonomia e até mesmo a construção de experiências formativas, as quais são fundamentais para promoção de uma educação para resistência.

O voto para escolha do diretor não constitui todo o processo democrático participativo, mas concebemos este como um sufrágio universal que caracteriza a democracia, e, também, por entender que o diretor escolar se constitui no presidente do Conselho escolar. Entendemos que a função deste se reflete diretamente neste órgão colegiado tão importante para a democratização da escola, e o provimento para esse cargo necessita ser realizado por um processo de fato democrático.

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

A Resolução 011/CME/ 2016, em consonância com a legislação nacional, prevê formação continuada para os diretores acerca da educação inclusiva, há uma preocupação formativa nesse aspecto. Todavia, acerca da gestão democrática, não há indícios dessa preocupação. O PME 2015/2025 apresenta, em seu documento base, que cerca de 87% dos gestores possuem especialização. Mas, acreditamos que somente a especialização não contempla a formação necessária que tal cargo exige, pois a complexidade da função pede uma formação mais ampla e não pontual como as oferecidas pelas especializações, enfatizamos que, de maneira alguma, estamos pormenorizando os cursos de especializações e a formação obtidas por meio deles.

Defendemos que a dinamicidade da cultura e da sociedade faz com que o homem esteja em constante construção “[...] por que este é inacabado” (FREIRE, 1979, p. 28), e o planejamento de formações em serviço mostra a preocupação das políticas públicas quanto à continuidade e aperfeiçoamento do conhecimento. O exercício intelectual presente nas experiências formativas dependem da teoria e da prática; preocupa-nos o fato de que a formação para os gestores seja uma preocupação da legislação nacional, expressa no PNE 2014/2024 e não seja contemplada no PME 2015/2025 local, uma vez que este norteará a educação no município nos próximos dez anos.

Vislumbramos que a educação inclusiva só é possível numa sociedade de fato democrática, e essa sociedade como nos esclareceu Adorno (1995) só é possível com



sujeitos emancipados, e esses sujeitos só se emancipam por meio da construção de uma consciência crítica reflexiva, ou seja, autonomia, a qual não existe sem uma formação cultural. E o diálogo entre gestão escolar e educação inclusiva se torna real quando à participação de seus sujeitos tenha um caráter iminente ativo na educação.

Dessa forma, compreendemos que há uma pequena relação de dependência entre educação inclusiva e gestão escolar nos marcos normativos legais do município de Manaus, mas ainda se faz necessário seu alinhamento com a democracia participativa e com uma educação crítica voltada para resistência, eliminação de toda e qualquer forma de exclusão, discriminação e preconceito.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1996

\_\_\_\_\_. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 51-74.

\_\_\_\_\_. **Mínima Morália**. Tradução Luiz E. Bica. Portugal: Edições 70, 1951.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução de Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009

\_\_\_\_\_. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1947.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

BANDEIRA, Belkis Souza. OLIVEIRA, Avelino Rosa. **Formação Cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje**. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, mai/ ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11636>. Acessado em 7 de junho de 2016.

BAUTISTA, Rafael (org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Dinalivro, 1997.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola Pública no Amazonas, as políticas de 1987 a 1994**. 2 ed. revista. Manaus: EDUA, 2013.

BETLINSKI, Carlos. **Práticas e perspectivas de democracia na gestão educacional**. São Paulo: Paulus, 2013.

BORDIGNON, G. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176

BOBBIO, Norberto. et. al. **Dicionário de Política**. Tradução VARIALE, Carmem C. et. al. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia**: Uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

BUENO, José Geraldo Silveira. **Criança com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: generalista e especialista?** 2001. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=). Acessado em 23 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In. BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. L. SANTOS, R. A dos. **Deficiência e escolarização: Novas perspectivas da análise**. Brasília: Junqueira&Marim, 2008. p. 43-63.

\_\_\_\_\_. Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EUC, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. IN: MILETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo da Silveira. Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5/10/1988.

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

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Berenice Piana**. Lei n. 12.764/ 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

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

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA N. 62/2011, 08 de dezembro de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n. 7.611/2011. MEC/SECADI/DPEE, 2011b. Disponível [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acessado em 15 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara, 2014. Disponível em

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Da segregação da pessoa com deficiência à sua inclusão escolar radical no contexto italiano**. 2009. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10\\_povos/da-psegregacao-da-pessoa-com-deficiencia-a-sua-inclusao-escolar-radical-no-contexto-italiano.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/da-psegregacao-da-pessoa-com-deficiencia-a-sua-inclusao-escolar-radical-no-contexto-italiano.pdf). Acessado em 20 de dezembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento pelas diretrizes**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1996.

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **A política Nacional de formação de profissionais da educação básica e a semicultura**. 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/UNESP\\_MARILIA\\_100.498.808-70\\_trabalho.pdf](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/UNESP_MARILIA_100.498.808-70_trabalho.pdf). Acessado em 10 de abril de 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORTELLA, M. S. **Não espere o Epitáfio** – provocações filosóficas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CROCHÍK, José León. Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para prática pedagógica. In.: MIRANDA, Therezinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012

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

CURY, Jamil. Da Educação Especial. In. **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com deficiências e Pesquisa Educacional**. Silvia Marcia F Meletti. José Silveira Bueno. (org.). São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. OLIVEIRA, M. A. A. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 3ª ed. Petropolis/RJ: Vozes, 2005.

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

**DECRETO n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.**

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em 24 de agosto de 2015.

**DECRETO n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acessado em 13 de junho de 2015.

**DECRETO n. 3.022 de 05 de março de 2015.** Institui o Programa municipal de certificação e composição de banco de diretores para unidades de ensino da rede pública Municipal de Manaus – PROCERT no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências.

<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2015/303/3022/decreto-n-3022-2015-institui-o-programa-municipal-de-certificacao-e-composicao-de-banco-de-diretores-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-municipal-de-manaus-procert-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-e-da-outras-providencias>. Disponível em: Acessado em 12 de outubro de 2015.

**DECRETO n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acessado em 15 de dezembro de 2014.

**DECRETO n. 2.682 de 26 de dezembro de 2013.** DISPÕE sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/decreto-no-2-682-de-26-de-dezembro-de-2013/>. Acessado em 15 de junho de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília Centro de Educação à Distância. 2006. 88 p.

\_\_\_\_\_, *et al.* Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. **Cadernos MEC/SEB/PNFC**E, Brasília: 2007.

DICIONÁRIO Escolar da Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Nacional, 2008.

FARINON, Maurício João. **O ético e o estético em Adorno**. PUCRS: Porto Alegre, 2011. Tese de Doutorado apresentado a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3706?mode=full> Acessado em 2 de setembro de 2016.

FARIAS, José Henrique de. Os Fundamentos da Teoria Crítica: uma introdução. **In:** FARIAS, J. H. de. Org. *Temas Polêmicos em Administração*. Curitiba: UFPR, 2007.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra Editora, 17 Ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FONSECA, Jumária Fernandes Ribeiro. **O Orçamento Participativo e a Gestão Democrática de Goiânia**. Dissertação (Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2861/1/JUMARIA%20FERNANDES%20RIBEIRO%20FONSECA.pdf>. Acessado em 14 de novembro de 2016.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GLAT, Rosana, BLANCO, Lula de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva** **IN:** GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

LAGO, Clênio. FARINON, Maurício João. **E educação no horizonte da educação linguística**. Revista Brasileira de Educação, vol. 19, n. 58, jul./ set., 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LIBÂNEO, José C. Oliveira, João F. de. TOSCH, Miza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Marco Aurélio Gomes de. **Gestão e Conselho escolar: a experiência do sistema municipal de ensino de Manaus (2008 - 2012)**. Manaus: UFAM, 2012. Dissertação de mestrado apresentado a Universidade Federal do Amazonas em 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica** In. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acessado dia 13 de maio de 2015. p. 37 – 45.

LOPES, Maura Corcine. FABRIS, Eli Hinn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

LUCK, Heloisa. **Concepções e Processos democráticos de Gestão Educacional**. vol. 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Gestão escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. **Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt**. IN. PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica e Educação: a questão**

da formação cultural na escola de Frankfurt. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 2006

\_\_\_\_\_. À guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

MACHADO, Evelicy Monteiro. VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 49-67, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/> acessado em 15 de julho de 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2002. In: <http://www.educaçãonline.pro.br.index.php?> Acessado em 23 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Maria do Perpétuo Socorro Duarte. **O acesso de pessoas com deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na percepção dos professores**. Manaus: UFAM, 2010. 141 páginas. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Filosofia e Letras de Ribeirão Preto / USP. Área de concentração, psicologia: Manuscrito

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede Municipal de Manaus**. Manaus: EDUA, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, Olga Maria P. R. CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **O que a comunidade quer saber sobre a educação inclusiva**. Ver. Brasil. Ed. Esp. Marília. Jul-dez. vol. 9. N. 2, p.181-1994. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numero2pdf/5mendes\\_rodrigues\\_capellini.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/5mendes_rodrigues_capellini.pdf). Acessado em 25 de fevereiro de 2015.

MENDES, Dumerval Trigueiros. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: **Filosofia da Educação Brasileira**. SAVIANE, Demerval. et. al. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



MORROW, Raymonde Allen. TOREES, Carlos Alberto. Jurgem Harbemas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas Orientações para a Educação Comparada. In: **Educação e Sociedade e Cultura**. n. 10, 1998. Tradução Tialgo Neves. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-6-morrow.pdf>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

MOURA, Edilberto Santos. **Relações e contradições entre gestão escolar democrática e a qualidade total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus**. Manaus: UFAM, 2011. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

NORONHA, Nelson Matos de. A desbarbarização da humanidade pela educação e o conhecimento. In: PINTO, Renan Freitas. SPENCER, David. TELLES, Tenório (organizadores) **Teoria Crítica e Adorno**, ideias em constelações. Manaus: Valer, 2015

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a definição de Sistemas Nacional de Educação. In: **Série de Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 11, jan/ jun., 2001, p. 123 a 136. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/592/480>. Acessado em 16 de janeiro de 2016.

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

PALMA FILHO, J. Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação. In: Palma Filho, J. C. e Tosi, P. G. (Orgs). **Pedagogia Cidadã: Caderno de Formação Política Educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora, 2007.

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

\_\_\_\_\_. A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor escolar. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763 – 778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acessado em 13 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L.H. (Org.). A escola cidadão no contexto da globalização. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-81.

PESSANHA, Vanessa Vieira. Direito fundamental à educação na Constituição. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24050>>. Acesso em: 23 maio 2016.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. CALDAS, Edla C. Rodrigues. A política da Gestão Escolar: Diretrizes e desafios para as escolas públicas municipais de Manaus. **In. Amazônia**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 17, n. 2, jul. – dez., 2012. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e Gestão Escolar: A participação da comunidade nas escolas públicas do sistema municipal de ensino de Manaus. **In: VELANGA**, Carmen Tereza. BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. COLARES, Maria Lília Imbiriba, COLARES, Anselmo Alencar (orgs). Gestão educacional: desafios e possibilidades na contemporaneidade. São Carlos: Pedro & João, 2009.

**PLANO** Municipal de Educação 2015/2025. Lei n. 2000 de 24 de junho de 2015,

**POLÍTICA** Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. MEEC/SEESP. Acessado em 14 de março de 2014. Disponível em [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)

PUCCI, Bruno (org). ZUIN, Antônio Álvaro Soares. et. al. **Teoria Crítica e Educação, a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. RAMOS-de-OLIVEIRA, N. **O enfraquecimento da experiência na sala de aula**, Pro. Proposições, Campinas, vol. 18, p. 41- 49, 2007.

\_\_\_\_\_. RAMOS DE OLIVEIRA, N. ZUIN, A. A. S. **ADORNO: o poder educativo do pensamento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PRESTES, Nadja Hermann. A Razão, a Teoria Crítica e a Educação. PUCCI, Bruno (org). ZUIN, Antônio Álvaro Soares. et. al. **Teoria Crítica e Educação, a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. **In. MANTOAN**, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

**RESOLUCAÇÃO n. 005/ CME/ 2003**. Dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003. Disponível em: <http://cme.manaus.am.gov.br/wp->

content/uploads/2013/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-005-CME-2003.pdf. Acessado em 23 de agosto de 2014.

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

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

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

**RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acessado em 15 de dezembro de 2014.

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

RUZ, Juan. **Teoria Crítica e Educação.** Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. Perspectiva. Florianópolis, jul/ dez. 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8978/8326>. Acessado em 2 de setembro de 2016.

SA, Geidre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci.** São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SANDER, Benno. **Gestão na Educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). AVRITZER, Leonardo. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Luzia Mara. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar.** Manaus: UFAM, 2011. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

SARDAGNA, H. V. Educação para Todos: uma política do mundo global. In: Revista Liberato. Hamburgo, 2006. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>>. Acessado em 15 de julho de 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki pela secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. 2001. In: <http://www.educaçãoonline.pro.br/index.php>. Acessado em 20 de outubro de 2015.

SECO, Ana Paula. et. al. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930), In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art7\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art7_22e.pdf). Acessado em 10 de outubro de 2016.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. MARTA, Taís Nader. **Direito à Educação Inclusiva: um direito de todos**. São Paulo: Verbatim, 2013.

SILVA, Jakson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUIDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. I, julho, 2009. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf). Acessado em 3 de fevereiro de 2015.

SILVA, Cláudia Lopes da. LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. In: **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 29, n. 3, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006). Acessado em 02 de novembro de 2015.

SILVA, Raimunda Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2013. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Alex Sander da. **Notas Marginais sobre educação como resistência crítica em Theodor W. Adorno**. Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME, FURB, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2570/1703>. Acessado em 6 de novembro de 2016.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: A política cultural da diferença. In: **Educação crítica: análise internacional**. APPLE, Michael. AU, Wayne. GANDIN, Lúis Amando (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOUZA, Michel Aires de. **Educação e emancipação em Adorno**. 2016. Disponível em: <https://filosofonet.wordpress.com/2016/06/>. Acessado em 26 de outubro de 2016.

SOUZA, Luiz Carlos Albuquerque de. PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. O cargo do diretor das escolas públicas do município de Manaus: as experiências da SEMED (1991-2008). **IN: Amazônida**, Revista do Programa do Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 16, n. 2, jul./dez. 2011.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **In. Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. N. 11, 2 semestre, 2011. Universidade Paulista/ UNESP. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6\\_artigothaitezani.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf). Acessado em 15 de novembro de 2015.

UBAM-União Brasileira das Associações de Musicoterapia. **O que é musicoterapia**. 2013.. Disponível em: <http://www.musicoterapia.mus.br/musicoterapia.htm>. Acessado em 30/11/2016.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

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

\_\_\_\_\_. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal de 26 a 28 de abril de 2000.

VAINER, Bruno Zilberman. *A força normativa da constituição como garantidora da segurança jurídica: uma análise das obras de Konrad Hesse e de Ferdinand Lassale*. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, nº 10-jul/dez.2007. Disponível em [http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-091-Bruno\\_Zilberman\\_Vainer.pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-091-Bruno_Zilberman_Vainer.pdf). Acessado em 13 de maio de 2016.

VIRGÍLIO NETO, Arthur. **Aquila e prefeitura de Manaus lançam projeto de melhoria da educação**. Manaus, Jornal digital Brasil: 247. Entrevista em 15/04/2º014 . Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/amazonas247/136901/Virg%C3%ADlio-busca-aumentar-qualidade-do-ensino.htm>. Acessado em 16 de dezembro de 2015.

WERKEMA, M.C.C. **As Ferramentas da Qualidade no Gerenciamento de Processos**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. PUCCI, Bruno. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**: 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. A crítica imanente de Adorno a semiformação. PINTO, Renan Freitas. SPENCER, David. TELLES, Tenório (organizadores) **Teoria Crítica e Adorno**, ideias em constelações. Manaus: Valer, 2015