



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED



A IMPLEMENTAÇÃO DA META 4
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) EM 18 PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS

CÁTIA DE LEMOS

MANAUS/AM
2019

Ficha Catalográfica

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

L557i Lemos, Cátia de
A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no estado do Amazonas / Cátia de Lemos . 2019
220 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas Educacionais de Inclusão. 2. Planos Municipais de Educação. 3. Plano Nacional de Educação (2014/2024). 4. Meta4 – Educação Especial. 5. Contexto Amazônico. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CÁTIA DE LEMOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA META 4
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) EM 18 PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para a obtenção do título de Doutorado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

**MANAUS/AM
2019**

CÁTIA DE LEMOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA META 4
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) EM 18 PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS**

Defesa da Tese de Doutorado em Educação

Aprovada em: 12 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (Presidente)
Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (Membro Titular)
Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa (Membro Titular)
Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal de Goiás – UFG

Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira (Membro Titular)
Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Membro Titular)
Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese a cada pessoa com deficiência que não aprendeu a falar por si mesma e àqueles que teimosamente, na contramão dos processos homogeneizadores, não desistem em ter esperança e continuam lutando por uma educação mais ética, crítica e solidária para todas as pessoas com ou sem deficiência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus – Tupã,

Sou grata pela vida, pela fé, fortaleza e coragem para seguir sempre em frente.

À linda Dedete, a mãe que a vida me deu de presente.

À você, meu amor aprendiz por toda a eternidade, pois, as vitórias conquistadas, os obstáculos superados e os preconceitos desmistificados não seriam possíveis sem você ao meu lado. Obrigada por ter me tornado quem venho me tornando a cada dia, graças a sua generosidade e amor incondicional.

Ao Alessandro Lima, meu amor, meu anjo, amigo, companheiro nos momentos tristes e nebulosos, mas, também dos momentos de felicidade intensos. Obrigada por me fazer sorrir, sem você, minha tão agitada vida não teria a mínima graça, pois, gosto de me aconchegar no seu abraço de paz e ternura infinita.

À minha orientadora, PHD Maria Almerinda de Souza Matos, relação que se estabeleceu primeiro no desejo, no afeto, na alegria contagiante e na confiança. Aprendo com a senhora desde a especialização em Psicopedagogia, em 2004, quando fui agraciada em tê-la como professora. Que nós possamos ter tempo para continuar criando e fortalecendo nossos laços, sejam nos caminhos intelectuais da pesquisa, seja na contribuição inegável da minha existência. Obrigada por ter acreditado no meu potencial, antes de qualquer deficiência.

Agradeço especialmente à CAPES e a FAPEAM que apoiam a manutenção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas com a possibilidade de formar Mestres e Doutores em meio aos desafios Amazônicos. Grata por ter sido bolsista da CAPES durante o Mestrado e bolsista da FAPEAM no período do Doutorado.

À Universidade Federal do Amazonas, por ser a nossa casa do conhecimento e das mentes livres e pensantes, que tanto nos orgulha.

Faço votos que se organize cada vez melhor para lidar, receber e atender estudantes com deficiência, pois, muitos outros haverão de chegar, inspirados pelo desejo de se tornarem grandes profissionais.

Assim, como nossa marca identitária, não podemos deixar de lutar em defesa da nossa UFAM, para que continue sendo um espaço público e gratuito de formação técnico-científica, mas, acima de tudo, um cenário fecundo de saberes no coração verde da floresta, *lócus* privilegiado da tessitura de novos seres humanos.

À Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus, por me proporcionar ao longo de quase 15 anos, a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, fazendo aqui uma referência à Gerência de Educação Especial, meu local de trabalho.

Agradeço também por ter sido contemplada pelo Projeto Qualifica que me proporcionou a liberação para estudos durante os 4 anos do doutorado. Obrigada.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia

Diferencial/NEPPD/FACED/UFAM, lugar de encontros, aprendizagens, alegrias e vidas partilhadas. No NEPPD, aprendo todos os dias lições de humildade, talento e solidariedade. Sinto-me feliz por estar em um lugar onde o conhecimento é produzido, debatido, socializado e reelaborado com graduandos e graduados, pós-graduandos e pós-graduados. Tenho muito orgulho de ser pesquisadora e poder contribuir para o sucesso desse trabalho. A minha mais profunda gratidão.

Aos colegas da turma de Doutorado em Educação turma de 2016, em especial, aos colegas da Linha 2. Sem os nossos “simpósios”, minha sanidade não resistiria.

Obrigada sempre!

Aos profissionais que contribuíram com a formatação e revisão final da Tese: Osório Fonseca, Dr. Luís Augusto Pereira Lima, Fábio Hishiana de Riccio, Iranvith Cavalcante Scantbelruy, Bruna Larissa Figueiredo dos Santos e Geyse Patrizia Teixeira Sadim. Obrigada.

Aos membros da Banca de Doutorado, a quem muito preciso agradecer pela disponibilidade em contribuir de maneira valiosa com a nossa Tese.

Gratidão pelas observações e direcionamentos.

Aos membros da Banca de Qualificação que me mostraram o caminho a percorrer para o melhor desenvolvimento da Tese que ora se apresenta. Ao professor Doutor Michel Justamand pelas valiosas contribuições. Meu muito obrigada.

Aos amigos e parentes que tanto colaboraram com paciência, mesmo quando eu não estava presente, para que eu pudesse concluir este Curso de Doutorado. Em especial, a tia Dirce Alves de Lemos, pelo apoio e suporte incondicional e a prima Maria Eduarda Lemos de Resende Ferreira, que junto com o Luly alegraram-me nos dias mais tensos com seus sorrisos, corridas e brincadeiras. Gratidão e gratuidade.

Agradeço, enfim, àqueles que acreditaram em mim, em pequeno ou em maior grau, àqueles que duvidando das minhas capacidades, me motivavam silenciosamente a superar a cada instante os meus próprios obstáculos e me ajudaram na construção e fortalecimento da minha própria identidade.
A todos, o meu mais sincero agradecimento.

IN MEMORIAN

Ao meu tio-irmão Carlos José Moura de Lemos (Carlito),

Ele que sempre me amou profundamente e que a alegria de viver permanecerá para sempre iluminando os meus sonhos e a minha vida, pois, tenho a convicção de que ele continuará abençoando todas as minhas vitórias.
25/05/1997

Ao Sr. Cláudio de Lemos,

Meu amado e querido vovô, que me ensinou a ser simples, e a honrar o meu nome, a viver com ética e respeito. A saudade e o amor que sinto jamais passarão.
24/10/1997

Ao meu tio querido, Carlos Alberto Moura de Lemos.

Que nossas risadas infinitas continuem além da vida. Obrigada pela amizade e torcida sincera pelo meu sucesso. Saudades Tiozinho. Continuarei aqui cuidando do nosso menino!!!
24/11/2016

À você vovó Juliêta,

quem me ensinou que, enquanto o Doutorado acelerava e pedia pressa, você pedia carinho, sorrisos e atenção. Fazia hora, jogava charme sem pressa, como se o tempo pudesse te eternizar. E, nessa calma, viraste estrela, ensinando-me dialeticamente que a lágrima seca e o sol teima em brilhar. E o tempo, esse é bom aproveitar, porque com ele nada para, nada volta e nada fica como está.
16/12/2017

A professora Nazaré Correa,

A professora que primeiro acreditou no meu potencial, quando me alfabetizou aos 5 anos. Obrigada pela amizade de toda uma vida!!!
25 1 2018

NAS ESTRADAS DOS RIOS

Comecei pequenininha
com passos vacilantes
tropeçando em tudo o que via
com medo em muitos instantes.
Desci rios, subindo em balsas
enfrentando os desafios
foram quilômetros de estradas
tecendo histórias a fio

Conhecendo tanta gente
que na escola resistiu
de todo conhecimento negado
pela ingrata incoerência
daqueles favores trocados
pela gananciosa indecência
de uma educação relegada
aos porões da inconsciência.

Nesse banzeiro atroz
da verdade nua e crua
a discriminação tão veloz
aos poucos se perpetua
travando sua luta feroz
deixando a gente na rua.
E a escola não preparada
vai deixando o seu recado
da tragédia anunciada
pela lógica de mercado
que exclui e escraviza
que mata e deteriora
povos, sonhos e vidas
em prol do lucro sem demora.

E o índio tão mansinho
que só vive de bubuia
vendo o direito ameaçado
pega a flecha, o arco e a cuia
se preparando pra guerra
se reúne em mutirão
pra proteger sua terra
ao preconceito diz não!
E sem dó nem piedade
arpoa a exclusão
e avisa ao civilizado
que quer paz e educação
quer ser livre e respeitado
por quem manda na nação
pois, já era dono da terra
muito antes da invasão.

Cátia de Lemos
09/11/2019

RESUMO

Esta pesquisa reuniu as reflexões advindas das políticas públicas educacionais no Amazonas e se desenvolveu por meio da Linha 2: Políticas públicas e desenvolvimento regional, do Doutorado em Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com bolsa de estudos da FAPEAM. Apresentou como foco principal do estudo os planos municipais de educação no que se refere à implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024) no Amazonas. Sustentando a hipótese de que tais planos educacionais estariam negligenciando a devida implementação do PNE vigente, buscou-se confirmar ou refutar esta suspeita, analisando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024), no que se refere a compromissos com a educação inclusiva em 18 municípios do Amazonas. Para isso, buscou-se conhecer os subsídios teóricos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que norteiam a responsabilidade municipal. Depois, teve como alvo identificar nos 18 planos municipais de educação pesquisados no Amazonas as ações para a operacionalização da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024). Finalmente, visou-se investigar quais são as interlocuções estabelecidas entre os planos municipais de educação amazonenses, as entrevistas *in loco* e a criação das salas de recursos multifuncionais para a efetiva implementação do Plano Nacional de Educação (2014/2024) no Amazonas. Por meio da pesquisa documental e de campo, evidenciaram-se alguns aspectos consonantes/dissonantes da Legislação nacional, regional e local no que é concernente aos desafios enfrentados na aquisição do Direito à Educação para o segmento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, presentes/ausentes no cenário das águas e florestas, como parte de um mosaico diverso, controverso, divergente e heterogêneo. Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, assumindo um enfoque dialético, baseando-se em Gramsci (2006b) e Sánchez Gamboa (2008), por considerar as políticas públicas educacionais de inclusão, quando efetivadas, um instrumento de conhecimento, resistência e luta de pessoas até então excluídas em protagonistas das próprias histórias. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada e registros fotográficos das salas de recursos multifuncionais. A entrevista destinou-se ao Secretário de Educação e ao Presidente da APMC da escola com o maior número de educandos que frequentavam a sala de recursos multifuncional dos 18 municípios selecionados pela amostra do estudo. Como aporte teórico para a análise dos dados e organização dos resultados em categorias, utilizou-se Bardin (1977) que oferece a base teórica da análise de conteúdo. Os dados foram interpretados para contrastá-los com o referencial dos documentos oficiais e dos autores pesquisados. O embasamento teórico se fortaleceu a partir da literatura de Gadotti e Romão (1993), Glat (1995), Cury (2002), Edler Carvalho (2006), Saviani (2011), Matos (2013 e 2014), entre outros. Contudo, entre tensões e rupturas, desafios e contradições, consonâncias/dissonâncias, o estudo confirmou a Tese de que os municípios pesquisados estão negligenciando a devida efetivação da Meta 4 do PNE (2014/2024) de acordo com o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Como principais desafios amazônicos os representantes municipais apontam a ausência de financiamentos para a educação inclusiva, falhas na acessibilidade e formação de professores, a falta de parcerias entre os entes federados, a desarticulação entre educação e saúde e a não participação efetiva das famílias nos processos educativos. Fatores que, isolados ou combinados são agravados pelo custo amazônico, distâncias territoriais, climáticas, geográficas, sociais, culturais, políticas ou sócio-históricas.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais de Inclusão. Planos Municipais de Educação. Plano Nacional de Educação (2014/2024). Meta4 – Educação Especial. Contexto Amazônico.

ABSTRACT

This research gathered reflections from educational public policies in Amazonas state and it has been developed by means of Line 2: Educational public policies and regional development, from the Education doctorate, belonging to the Education Graduate Program at the Federal University of Amazonas, granted with a scholarship from FAPEAM. It has presented as main focus of studies, the educational municipal plans referred as the implementing of goal #4 of the NEP (2014/2024) in Amazonas state. It has sustained the hypothesis that such plans would have being neglected due to the current NEP implementation, it was sought to confirm or refute the suspicion by analyzing the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008) and the Goal #4 of the National Education Plan (2014/2024), in what is referred to commitments on inclusive education in 18 cities in Amazonas. Thereunto, it was sought to understand the theoretical subsidies of the National Policy of Special Education on Inclusive Education Perspective (2008) which guide the municipal responsibility. It aimed to identify in the 18 surveyed municipal education plans in Amazonas which were the actions for Goal #4 operating on the National Education Plan (2014/2024). Finally, it was aimed to investigate the established interlocutions among the Amazonian Education Municipal Plans, on-the-spot interviews and the foundation of multifunctional resources classrooms in order to effectuate the implementation of the National Education Plan (2014/2024) in Amazonas. Through documents and field researches, some consonants/dissonants aspects on National, Regional and Local Legislation in what is concerned on the acquisition of faced challenges on Education Rights for the segment of people with deficiencies, global developmental disorders and high skills/giftedness, present/absent in the scenario of water and forest, as part of a diverse, controversial, divergent and heterogeneous mosaic. To achieve the proposed objectives, it was chosen a qualitative research, assuming a dialectical focus, based on Gramsci (2006b) and Sánchez Gamboa (2008), as they consider inclusion educational public policies, when effective, as an instrument of knowledge, resistance and struggle of people so far excluded as protagonists of their own histories, A semi-structured interview script and photographic records of the multifunctional resources classrooms were used for collecting data. The interview was reserved to the Education Secretary and the 'APMC' President from the school counting the highest number of students attending the multifunctional resources classroom of the 18 selected cities as a study sample. As theoretical contribution for data analyses and the organization of the results into categories, Bardin (1977) was applied as it offers the theoretical base for the contents analyses. Data were interpreted in order to contrast with official documents references and the researched authors. From the literature of Gadotti and Romão (1993), Glat (1995), Cury (2002), Edler Carvalho (2006), Saviani (2011), Matos (2013, 2014), among others the theoretical base could be strengthened. Therefore, from tensions to ruptures, challenges and contradictions, consonants/dissonants, the study confirmed the Thesis that the researched cities are neglecting the due effectuation of Goal #4 of NEP (2014/2024), according to what is disposed on the National Special Education Policy on Inclusive Education Perspective (2008). As the main challenges of the Amazonian, the cities' representatives consider lacking of financial resources for Inclusive Education, failures in accessibility and teachers academic training, the absence of partnerships among federal entities, the disarticulation between education and health and the families non effective participation in the education processes. Those factors once they are isolated or combined, they are aggravated by the Amazonian costs, which are territorial distances, climate, geographical, social, cultural, politics or socio-historical.

KEYWORDS: Inclusive Educational Public Policies. Municipal Education Plans. National Education Plan (2014/2024). Goal #4 – Special Education. Amazonian Context.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de apresentação para Apreciação Ética
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação de Atendimento às Pessoas com Surdes
CAESP	Centro de Apoio Educacional Específico
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEE	Complexo Municipal de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DOM	Diário Oficial do Município
DOU	Diário Oficial da União
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
NEPPD	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial
NBR	Norma Técnica Brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAEE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEC	Secretaria de Estado de Cultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Estado e Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUSAM	Secretaria de Estado de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

QUADROS, GRÁFICO, FOTOS, FIGURAS E MAPAS

QUADROS

1	Desafios para implementação da Meta 4 nos 18 municípios investigados.	127
2	Demonstrativo das instituições que atendem pessoas com deficiência e profissionais da educação	134
3	Quadro Das Instituições Público Privadas Que Atendem Pessoas Com Deficiência Nos Municípios Do Amazonas	165
4	Quantitativo de escolas que possuem salas de recursos multifuncionais/IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental 2015	166

GRÁFICO

1	Desafios/municípios	129
---	---------------------------	-----

FOTOS

1	Escola no meio rural em área de várzea	81
2	Escola do do meio rural	168
3	Sala de Recurso Multifuncional	168
4	Sala de Recurso Multifuncional	168
5	Sala de Recurso Multifuncional	168
6	Sala de Recurso Multifuncional	168
7	Sala de Recurso Multifuncional	168
8	Sala de Recurso Multifuncional	168
9	Sala de Recurso Multifuncional	168
10	Sala de Recurso Multifuncional	169
11	Sala de Recurso Multifuncional	169
12	Sala de Recurso Multifuncional	169
13	Sala de Recurso Multifuncional	169

FIGURAS

1	Pirarucu	135
2	Jaraqui	138
3	Aruanã	139
4	Pirapitinga	140
5	Tambuata	142
6	Bodó	144
7	Dourado	146
8	Pirarara	148
9	Tambaqui.....	149
10	Matrinchã	151
11	Pacu	152
12	Tucunaré	154
13	Pescada	156

14	Surubim	158
15	Peixe-Boi	159
16	Curimatá	161
17	Sardinha	162
18	Acará	163

MAPAS

MAPA 1	Mapa do Amazonas	23
MAPA 2	Mapa dos municípios do estado do Amazonas por Calha dos Rios	25
MAPA 3	Mapa do Estado do Amazonas e os Municípios da Área de estudo	63
MAPA 4	Pme/Manaus/Am (2015/2025)	73
MAPA 5	Pme/Borba/Am (2015/2025)	76
MAPA 6	Pme/Atalaia Do Norte/Am (2015/2025)	79
MAPA 7	Pme/Boca Do Acre/Am (2015/2025)	82
MAPA 8	Pme/Tonantins/AM (2015/2025)	85
MAPA 9	Pme/Santa Izabel do Rio Negro/AM (2015/2025)	86
MAPA 10	Pme/Tefé/AM (2015/2024)	88
MAPA 11	Pme/Itamarati/AM (2015/2025)	90
MAPA 12	Pme/Pauini/AM (2015/2025)	91
MAPA 13	Pme/Parintins/AM (2015/2025)	92
MAPA 14	Pme/Carauari/AM (2015/2025)	94
MAPA 15	Pme/Silves/AM (2015/2025)	95
MAPA 16	Pme/Itapiranga/AM (2015/2025)	96
MAPA 17	Pme/Manicoré/AM (2015/2025)	98
MAPA 18	Pme/Juruá – AM (2015/2025)	99
MAPA 19	Pme/São Sebastião do Uatumã/AM (2015/2025)	102
MAPA 20	Pme/São Gabriel da Cachoeira/AM (2015/2025)	103
MAPA 21	Pme/Caapiranga/AM (2015/2025)	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	26
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E MUNICÍPIO.....	26
1.1 Marcos conceituais das interações entre as Políticas Públicas e as Políticas Públicas Educacionais	26
1.2 Políticas de Inclusão: contexto internacional, nacional, regional e local	32
1.3 A Política Municipal e a Responsabilidade com a Educação Inclusiva	50
CAPÍTULO II.....	64
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/2024 NO AMAZONAS	64
2.1 O papel do Planejamento, Plano e Conselho de Educação na construção do Plano Nacional de Educação (2014/2024)	64
2.2 Análise dos Planos Municipais de Educação do Amazonas x Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024)	69
CAPÍTULO III.....	109
A PESQUISA EDUCACIONAL NO AMAZONAS: O DIREITO E O AVESSO DA INCLUSÃO	109
3.1 Percurso da pesquisa: primeiras aproximações entre o lido e o vivenciado	109
3.2 Análise, resultados e categorização dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes do estudo	113
QUESTÃO 1	113
QUESTÃO 2	119
QUESTÃO 3	122
QUESTÃO 4	127
QUESTÃO 5	133
QUESTÃO 6	166
QUESTÃO 7	167
QUESTÃO 8	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	182
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	195
APÊNDICES	204
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	205
APÊNDICE 2: OS 18 MUNICÍPIOS DA PESQUISA SITUADOS NAS CALHAS DOS RIOS	206
ANEXOS	207
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	208
ANEXO 2: LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	209
ANEXO 3: META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) E AS 19 ESTRATÉGIAS.....	213
ANEXO 4: Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE	216

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira nas últimas décadas vem enfrentando constantes e substanciais transformações políticas, educacionais, econômicas e sociais, evidenciando relações de poder e jogos de interesses, nos quais o único objetivo das elites que comandam o país é somente lucrar.

Os estudos apresentados na Tese de Doutorado intitulada: **A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas** sob o Parecer do CEP/UFAM/CAAE nº 0102229018.1.0000.5020, (Anexo 1), apontam para um território repleto de diferenças históricas e culturais, marcado de um lado, por inegáveis belezas naturais, mas, de outro, por inaceitáveis disparidades sociais, demarcando o espaço do incluído/excluído, do normal/anormal e de quem poderá se fazer presente/ausente da Educação Inclusiva, contrariando todos os princípios de dignidade e igualdade previstos na Legislação vigente no território brasileiro.

O marco temporal de elaboração dessa pesquisa perpassou os dois anos de cumprimento de disciplinas, produção teórico-científica, participação de eventos locais e nacionais, abrangendo a área do estudo e organização dos dados da pesquisa bibliográfica e documental e os dois anos de coleta de dados, aplicação de entrevistas e tessitura propriamente dita da Tese, que, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, está completando um ciclo que se iniciou em março de 2016 e está se findando em dezembro de 2019.

Nesse contexto, apresenta-se a Amazônia, uma majestosa região natural, singularizada pelo clima, vegetação, hidrografia, entre outros fatores que se estendem por 6,5 milhões de quilômetros quadrados ao norte da América do Sul.

O Estado do Amazonas compõe um mosaico de ricos biomas naturais, circundado por inúmeros rios, lagos, afluentes e igarapés, banhando em menor ou maior grau quase a totalidade dos 62 municípios amazonenses.

As calhas são, como se conhece nessa região, os diversos caminhos por onde passam os rios. Nos portos que aportam as embarcações, pelas estradas feitas de rios, chegam todos os produtos que abastecem a maioria dos municípios do Estado.

Apesar da divisão dos municípios, realizada pelo MEC, ocorrer por polos, neste trabalho optou-se por utilizar a divisão por calhas, na tentativa de valorizar a regionalidade local.

A opção pela escolha da divisão dos municípios em 09 calhas de rios também se refletiu na amostragem do estudo, no qual se visou analisar, os planos municipais de educação de dois municípios por calha, sendo um que apresenta o maior IDEB e um que apresenta o menor IDEB e como esta questão pode ou não influenciar na criação de salas de recursos multifuncionais.

Observando tais especificidades e atrelando as sinuosidades dos rios e matas às Políticas Públicas Educacionais, surgiu uma questão central para esta pesquisa: Quais são os compromissos apresentados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) no que se refere à Educação Inclusiva no Amazonas?

Mediante o quadro em cena, representado pelas minorias apartadas do ambiente e das oportunidades educacionais, na tentativa de responder a questão fundante do estudo, buscou-se conhecer, em um primeiro momento, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que norteia a Responsabilidade Municipal.

A partir disso, originou-se o primeiro capítulo, uma reflexão que perpassa o sentido das políticas públicas, políticas educacionais, políticas de inclusão culminando na origem do município como um ente federado e a responsabilidade no ordenamento jurídico com a educação inclusiva.

Depois, objetivou-se identificar nos 18 planos municipais de educação do Amazonas as ações para a operacionalização da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Assim emergiu o segundo capítulo que, ao discutir os termos planejamento, plano e conselho de educação foi possível compreender em que contexto se deu a construção do Plano Nacional de Educação (2014/2024). Nesse capítulo também foram analisados os planos de educação dos 18 municípios do Amazonas, elencados como amostra do estudo.

Em seguida, visou-se investigar quais são as interlocuções estabelecidas entre os planos municipais de educação amazonenses, as entrevistas *in loco* e a

criação das Salas de Recursos Multifuncionais para a efetiva implementação do Plano Nacional de Educação (2014/2024) no Amazonas.

Nesse viés, o terceiro capítulo foi constituído pelas relações contraditórias ou convergentes dos resultados obtidos entre os planos municipais de educação, as entrevistas dos participantes e a criação das salas de recursos multifuncionais como parte integrante da Política de Educação Inclusiva.

O trabalho todo foi permeado por uma pesquisa qualitativa, por compreender que, nestas pesquisas, o caminho percorrido (processo) é bem mais válido do que o fim a que se alcança na chegada (produto), como recorda Ludke (2013), devido às relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, na busca dos fatos pelo investigador, para que satisfaçam as necessidades da pesquisa e respondam as problemáticas dinâmicas do estudo.

Compreendendo a Educação como um dos instrumentos de luta e resistência na vida de milhares de pessoas com deficiência presentes/ausentes do processo educacional presenciado pelos municípios investigados no Amazonas, o estudo assumiu um enfoque dialético, baseando-se nos estudos de Sánchez Gamboa (1998) quando afirma que a dialética como teoria do conhecimento é crítica, por discutir no campo da realidade não somente a produção do conhecimento humano, mas, a ação dos homens em uma busca constante pela transformação dessa dada realidade social.

Norteando estas concepções, percebeu-se neste método, o que nas palavras de Konder (1989), Frigotto (In: FAZENDA 2004), Gramsci (2006b) e Sánchez Gamboa (2008) seria o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente dinamicidade, o conjunto de elementos que serviriam de base metodológica para alcançar os objetivos propostos pelo estudo.

Sob esta perspectiva, acredita-se que o homem só pode inquietar-se com a realidade que conhece e se esta não o satisfaz, ele desenvolve mecanismos e se desafia cotidianamente para transformá-la.

Desse modo, o homem, fruto da realidade histórica, é dotado de inteligência, pensamento crítico e ideias que o diferencia dos demais animais, estabelecendo com o mundo uma relação de responsabilidade e compromisso perante a vida de todos os seres humanos, pois, o Método precisa estar sempre vinculado ao pensar e ao agir dos homens no mundo em que vivem.

Seguindo esta concepção de crítica à realidade, objetivou-se analisar as políticas públicas que norteiam o objeto do estudo (Planos Municipais de Educação no que se refere à implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024) no Amazonas) para saber se os mesmos obedecem a parâmetros de mudanças sócio-históricas ou continuam a serviço da manutenção das relações de poder vivenciadas pelas sociedades capitalistas por meio de políticas assistencialistas e de cunho caritativo.

No que se referiu às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), é primordial salientar que foram realizados registros fotográficos nos Municípios selecionados para a pesquisa, com a devida permissão dos dirigentes locais, para verificar as condições de funcionamento.

Para que os participantes respondessem as questões com maior liberdade, obedecendo ao critério de sigilo da pesquisa, cada município onde se realizaram as entrevistas foi renomeado aleatoriamente com nomes de peixes conhecidos na região amazônica.

A análise dos resultados permitiu serem originadas 7 categorias, a partir do cruzamento de dados da pesquisa teórica nos documentos oficiais e as entrevistas realizadas em cada município.

Desse modo, de alguns resultados obtidos, percebeu-se na categoria do conhecimento acerca do PNE vigente que os entrevistados nos 18 municípios afirmaram conhecer essa política pública. Os representantes educacionais de Tambaqui, Aruanã, Tambuatá, Pirapitinga e Pirarara, explicaram que somente conhecer a política pública que assegura os direitos dos estudantes com deficiência à educação não é o suficiente, mas lutar e exigir para cada localidade a efetivação desse direito é fundamental. Quando se referiu à categoria da implementação, observou-se que as secretarias municipais de educação nos municípios de Pescada, Surubim, Sardinha, Curimatá e Peixe-boi ainda passam por muitas dificuldades para detectar, matricular e atender adequadamente os educandos com deficiência, comprometendo, muitas vezes, a devida efetivação da Meta 4 do PNE (2014/2024).

Na categoria das ações realizadas pelos municípios entrevistados, visando a operacionalização do PNE atual, destacam-se: a parceria intersetorial tanto com outras secretarias quanto com as universidades, ampliação das salas de recursos multifuncionais nos municípios bem como a oferta de cursos de formações continuadas para os professores. No tangível à categoria dos desafios, municípios como Matrinxã, Aruanã e Pirarucu relataram a preocupação com a criação de salas

de recursos multifuncionais no meio rural para amenizar as dificuldades dos educandos com deficiência no âmbito educacional. Outro entrave relatado nos municípios como Peixe-boi, Pirarara, Curimatá e Acará foi a ausência de cooperação técnica entre as escolas municipais e estaduais na oferta do AEE, impactando negativamente no atendimento dos educandos com deficiência. Tais questões são apenas para ilustrar algumas interlocuções entre os municípios e as problemáticas que se alinham ou se opõem à implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Contudo, compreende-se que tais motivos justificaram o interesse em desenvolver um estudo que pudesse minimizar o distanciamento entre o que asseguram as Políticas Públicas Educacionais apresentadas pelos órgãos oficiais e a presença das Pessoas com Deficiência. Pensa-se que apesar dos desafios enfrentados na maioria dos municípios entrevistados, os educandos com deficiência precisam estar presentes, tanto no ambiente escolar, quanto nos demais cenários sociais, palco de contradições, de convivência, de luta por direitos atendidos e de afirmação da própria identidade.

A luta pela garantia dos direitos assegurados pela Legislação Brasileira é o que inquieta, faz refletir e, ao mesmo tempo, deve suscitar preocupação, pois, a atual conjuntura globalizante é reproduzida no campo do conhecimento, das ciências, da técnica, da política e do domínio descarado que se processa nas mais diversas maneiras de poder e dominação.

Dessa feita, ainda se percebe a Educação com um papel fundamental no combate à padronização alienante de uns poucos privilegiados sobre uma grande massa excluída nas sociedades contemporâneas.

Para que o leitor compreenda melhor a localização geográfica dos municípios que serão alvo do estudo apresenta-se:

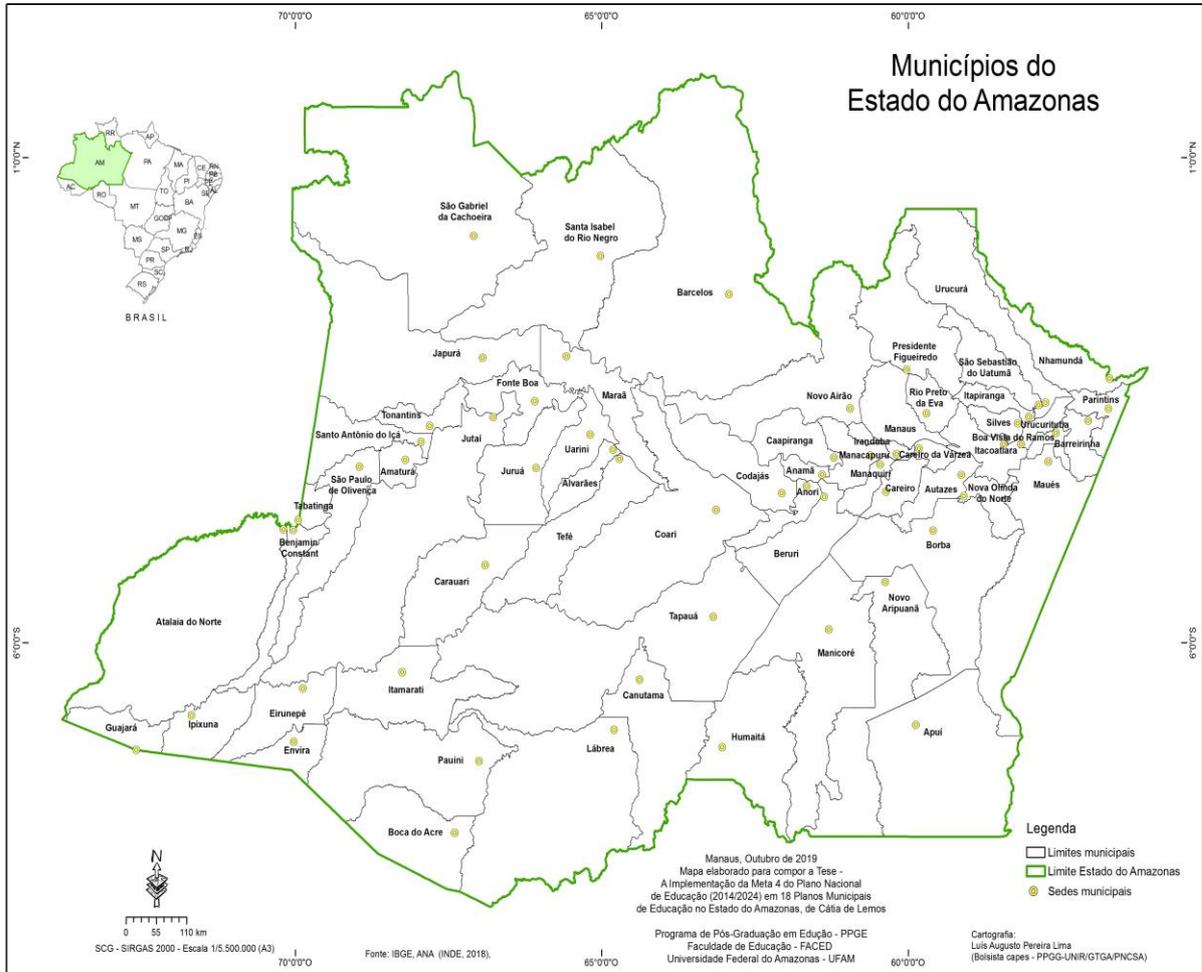
- Depois da introdução o Mapa do estado do Amazonas, com os 62 municípios que o compõe;
- Em seguida, localiza-se o Mapa do Estado do Amazonas dividido de acordo com as 9 calhas de rios diferenciadas por cores;
- Antes do segundo capítulo, encontra-se o mapa do estado do Amazonas dividido por municípios, em cores, destacando, na cor branca os 18 municípios que compõem a área de estudo.

No segundo capítulo também, antes de cada município situam-se mapas com a localização geográfica e algumas características para melhor visualização do leitor.

Embora sabendo que o desenho e resultados alcançados pela pesquisa são sempre provisórios, sustentou-se a expectativa e o interesse em desenvolver um estudo que viesse a minimizar o distanciamento entre o que asseguram as Políticas Públicas de Educação e os cenários políticos, econômicos, sociais, históricos e ideológicos em que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, após séculos de exclusão, ainda lutam para serem reconhecidas e respeitadas como protagonistas dos próprios destinos, das próprias vontades e dos próprios direitos, na sua integralidade.

Longe de tentar sanar todas as problemáticas apresentadas amplamente pelo estudo, almeja-se que, alguns resultados encontrados venham revelar novas demandas e dúvidas, novas inquietações, nos jeitos e maneiras específicas de se realizar investigações educacionais no coração da Amazônia.

MAPA 1 – Mapa do estado do Amazonas e seus municípios



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).
Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

O Brasil certamente é um país continental tanto por causa de sua extensão territorial quanto por sua diversidade natural, cultural, econômica e social, que garante ainda mais o caráter de continentalidade. A região norte do Brasil compreende os Estados do Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Compõe o cenário do estado do Amazonas uma extensão territorial de 1.559.168,117Km². Possui uma população estimada em 2019 de 4.144.597 habitantes, residentes em 62 municípios, verdadeiros universos contidos em si mesmos, margeados por belezas, simplicidades, riquezas e contradições.

Situa-se e é banhado pela maior bacia hidrográfica do mundo, cobrindo cerca de 6 milhões de Km², possuindo 1.100 afluentes. Seu principal rio, o Amazonas, corta a região para desaguar no Oceano Atlântico, lançando ao mar cerca de 175 milhões de litros d'água a cada segundo.

O rio Amazonas já foi explorado desde a foz até a vertente oriental da Cordilheira dos Andes. O povoamento da Amazônia se organizou por meio de um emaranhado de rios, afluentes e igarapés.

Aos olhos do consenso civilizatório, os povos amazônidas foram descritos ao longo da história como caricaturas, em matizes de cor, aproximando-se por meio da aparência estética aos animais, sem crenças, sem religião, sem leis, por não saberem explorar, não terem ambição nem cobiça aos bens materiais, por não saberem desmatar ou destruir o que lhes foi presenteado também de graça pela mãe Natureza.

Conhecida como um verde e vasto mundo de águas e matas, onde as copas de árvores centenárias escondem o úmido nascimento, reprodução e morte de mais de 1/3 das espécies que vivem sobre a terra.

A floresta de pé é quem, ainda abriga e embala nos braços morenos a maior diversidade biológica do planeta exalando vida por todos os poros. Ali vivem cerca de 80 mil espécies vegetais e 30 milhões de espécies animais.

O clima predominante é o equatorial úmido e semiúmido, devido à proximidade com a linha do equador, caracterizando-se por temperaturas elevadas e altos índices pluviométricos, com pouca estiagem, o que favorece a gigantesca biodiversidade amazônica, caracterizando duas épocas distintas: uma seca e a outra chuvosa.

Ademais, a riqueza natural incontestável da Amazônia se contrapõe dramaticamente aos baixos índices socioeconômicos, de desenvolvimento humano, descaso e falta de oportunidades educacionais frente à crescente e desenfreada urbanização.

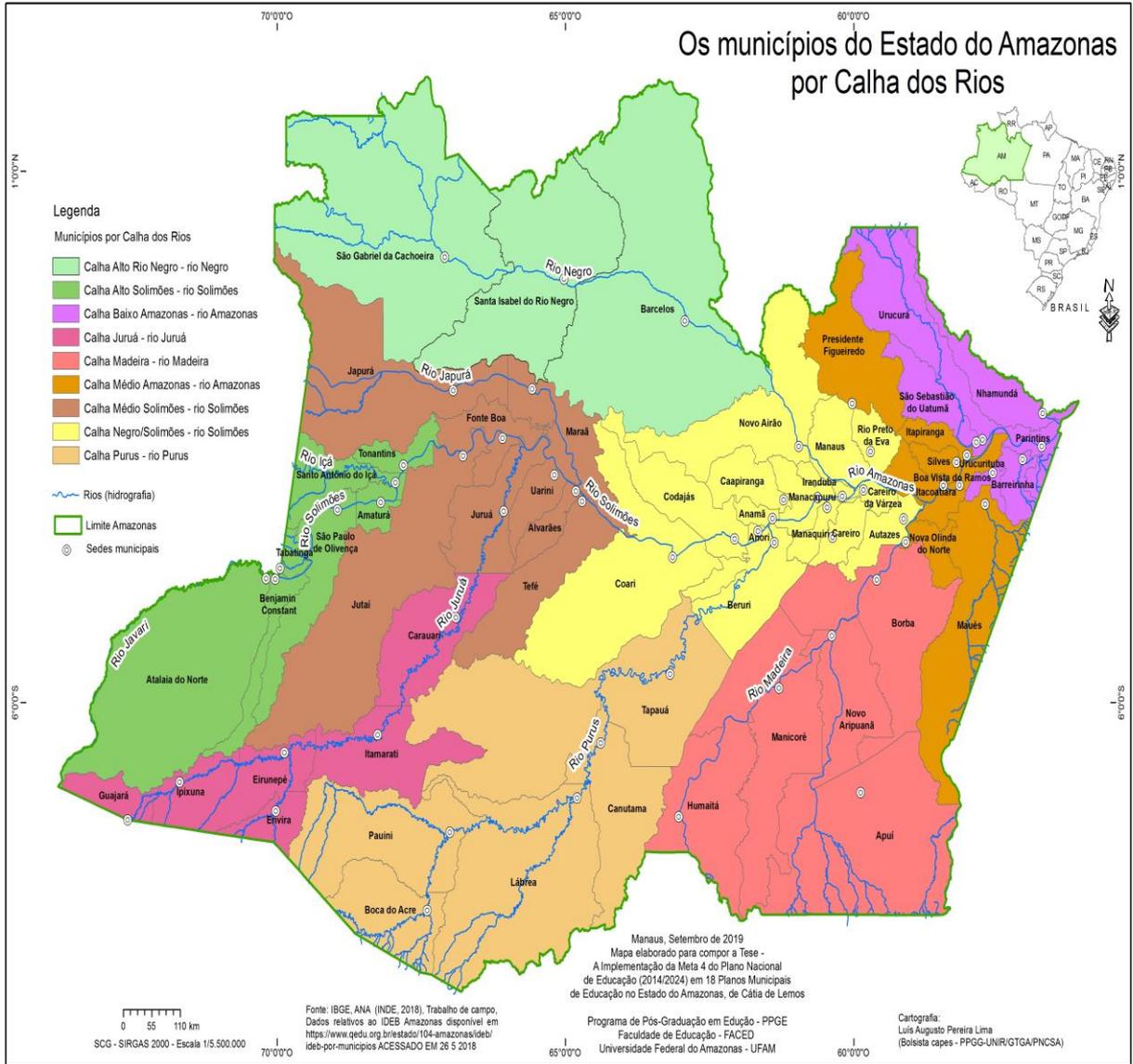
A Região Amazônica desperta não apenas os interesses econômicos dos países do G-7, mas, também seu desejo de adquirir mais um privilégio: o controle político sobre as áreas verdes preservadas.

A tentativa de escravização completa, o projeto de apropriação das gentes e do uso produtivo dos territórios, felizmente, não deu certo, pois, apesar de tudo, a Amazônia continua sendo nossa, por isso, todos os povos devem lutar para protegê-la e preservá-la.

É nesse contexto Amazônico que se encontra o *lócus* da nossa pesquisa: O Amazonas e seus municípios.

(Conferir: Bentes (2005) Domingues (2005), Freitas (2009); Tramuja (2016); Cidades IBGE (2019).

MAPA 2 – Mapa dos municípios do estado do Amazonas por Calha dos Rios



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E MUNICÍPIO

A política não deveria ser a arte de dominar,
mas sim a arte de fazer justiça (ARISTÓTELES, s/d).

1.1 Marcos conceituais das interações entre as Políticas Públicas e as Políticas Públicas Educacionais

As inúmeras transformações educacionais, políticas, econômicas e sociais se inscrevem na contemporaneidade exigindo novas soluções para as problemáticas cotidianas.

Nas últimas décadas, o olhar dos pesquisadores se voltou novamente para a importância de debater as Políticas Públicas como tomada de decisões. Neste sentido, a análise da elaboração, implementação, execução e avaliação das políticas nos campos sociais e econômicos ganhou cada vez mais visibilidade.

Especialmente nos países em desenvolvimento, como alguns da América Latina, não se conseguiu equacionar políticas públicas que possibilitassem a ascensão econômica e a promoção de inclusão escolar¹ para a população menos favorecida.

Para contribuir com a conceituação teórica, serão pontuados alguns conceitos que poderão auxiliar na reflexão sobre as Políticas Públicas.

Estudos realizados por Châtelet *et al* (trad. de COUTINHO, 1990) revelam que a palavra política se origina do termo grego *Pólis*, que significa a Cidade. Quando a cidade se constituiu no século VI a.C. as organizações político-sociais tradicionais eram na civilização conhecidas como Hólade (realezas do tipo feudal).

Nos feudos da nobreza predominavam grandes núcleos familiares – considerados os bem nascidos – que exerciam autoridade política, religiosa, jurídica e econômica sobre um pequeno povo de agricultores, artesãos e pescadores. Nas terras tidas como bárbaras, desenvolviam-se vastos impérios comandados por um déspota que impunha uma dominação absoluta, apoiado integralmente pelas castas militares, sacerdotais e técnico-administrativas.

¹ Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

Observando a explicação dos autores, salienta-se que, desde a origem, a palavra política surge em uma sociedade marcada por relações de desigualdades determinadas pela casta em que o cidadão nascia, ou por quantas propriedades ele possuía. Nessa época o que vigorava eram os interesses de manutenção do poder de uma maioria nobre que exercia a dominação sobre a minoria que, apesar de sustentar a realeza com o próprio trabalho, continuava empobrecida e excluída das oportunidades.

Laswell (1936/1958) afirma, nas palavras de Souza (2006), que geralmente as decisões e análises sobre as políticas públicas consistem em tentar responder às questões: quem ganha o quê? Por quê? De que maneira tais atitudes decisórias podem impactar a vida dos cidadãos? Segundo ainda Laswell (1936) (In: SOUZA 2006), as políticas Públicas apresentam como objetivo promover o diálogo entre os intelectuais, os grupos de interesse e o poder governamental.

Agregando os estudos de Souza (2006), autores como Lynn (1980), Dye (1984), Peters (1986) e Mead (1995), convergem com o dizer de Laswell (1936/1958) (In SOUZA, 2006) quando enfatizam o governo como promotor de ações que influenciam a vida dos cidadãos seja na tomada de decisões, na implementação de ações públicas ou na resolução de problemas.

Desse modo Frey (2000) alerta que as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão marcas ideológicas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados.

Neste contexto, Muller e Surel (2002) consideravam ser próprio da análise das políticas um olhar diferenciado para as problemáticas apresentadas, exemplificando a implementação das políticas públicas e os impactos da ação pública na vida das pessoas.

Contribuindo com este panorama, Frey (2000) analisa o papel das políticas públicas na organicidade das instituições, em interação, tanto com os órgãos governamentais quanto com a Sociedade Civil.

A esse respeito Palma Filho (2010, p.1) afirma que: “As Políticas Públicas são as ações desenvolvidas pelo poder público com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional e em leis que a ele se seguiram”.

A partir da literatura de Palma Filho (2010), percebe-se que ele entra em consonância com o pensamento de Frey (2000) quando considera que, em uma democracia, o poder governamental deve exercer o papel executivo, cumprindo os

princípios constitucionais, a partir das necessidades apresentadas por cada população. Assim as políticas públicas seriam uma ação concreta avalizando os interesses expressos tanto pelos agentes públicos quanto pelos diversos setores sociais.

Em um sentido mais amplo, as políticas públicas se inscrevem na conjuntura mundial com um imbricado sentido dualizante: de um lado, estão os interesses governamentais impostos pela lógica dos organismos internacionais e, do outro, as necessidades gritantes e alarmantes das quais países como o Brasil se tornaram reféns nas últimas décadas.

Se, de um lado, o capital estrangeiro (FMI, BM, BIRD), entre outros, dita as regras do Mercado, impondo aos países em desenvolvimento o que comprar, a quem vender e como produzir, por outro lado, os países considerados emergentes, sofrem as consequências dos desmandos externos. Países Latino-Americanos, por exemplo, são obrigados a enfrentar uma dura realidade de recessão e subalternidade, onde um campo minado se apresenta quando os direitos são retirados da população a todo instante, o que para Shor e Freire (2003, p. 137) é: “[...] um mito espalhafatoso do Capitalismo que precisa de uma política de ‘dividir para conquistar’ contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista [...]”.

Segundo a ótica de Shor e Freire (2003), quando os homens assumem uma postura ética e solidária, sentem-se aptos para romper as algemas hegemônicas do Capital, educando cidadãos críticos que discutem possíveis soluções para minimizar os efeitos massificadores do Capitalismo Selvagem². Importa destacar que, ao dividir a economia em blocos é mais fácil manipular os países em crise com promessas falaciosas de um desenvolvimento que não ocorrerá, enquanto os direitos da coletividade forem vilipendiados em prol de interesses individuais.

Na contramão desse processo de emancipação humana, é notório nas sociedades capitalistas que a usurpação dos direitos de ser um cidadão é vivenciada com o aumento abusivo de impostos. Há precariedade nos atendimentos educacionais, de saúde e segurança pública, entre outras violações, devido, muitas

² Conforme Wood Jr. (2013, p. 7) “Capitalismo selvagem é um termo originalmente aplicado a uma fase histórica do desenvolvimento do sistema, na época da revolução industrial. Nesse período, as condições de trabalho eram subumanas: as jornadas eram longas, o ambiente, insalubre e os chefes (ou capatazes) tratavam os trabalhadores como verdadeiros escravos”.

vezes, à má administração de recursos e à ambição de grupos corruptos e criminosos que pretendem se perpetuar no poder, como presenciado desde a chegada dos portugueses no Brasil, nas mais diversas esferas, sejam governamentais ou da iniciativa privada.

À medida que as forças do grande Capital se estruturam e se consolidam na política do 'dividir para conquistar', como sinalizam Shor e Freire (2003) e Gentili (2013), criando alianças inimagináveis para se manter no auge, as consequências para as massas excluídas são: o aumento das desigualdades, falta de oportunidades educacionais, violência generalizada e insegurança econômica.

Nesta teia de relações, é preciso ter bem claro quais interesses as políticas públicas defendem, pois, nem tudo que serve para o Governo, atende às necessidades da população mais desassistida, como respaldam o dizer de Hoffling (2001) e Mézarós (2005).

Enfatizando as investigações no campo das políticas públicas educacionais, é notório que vêm ganhando destaque, pelo número expressivo de estudos desenvolvidos por grupos e linhas de pesquisa, organizados e espalhados em todo o Brasil e pelo mundo afora.

Partindo do pressuposto de que as políticas públicas podem atuar na educação como quem aprimora os novos conhecimentos ou como quem ratifica os interesses das elites dominantes, o educador precisa tomar a consciência para não legitimar a manutenção da hegemonia capitalista na tentativa de primar pela padronização por meio de resultados eficazes como respostas aos desempenhos estudantis, como alertam Costa e Leme (2016) quando afirmam não ser mais possível reproduzir: "A Educação que privilegia mais o sistema social, a reprodução do capital em detrimento da formação humana, do combate à segregação e à manifestação do preconceito na escola e nas demais instâncias".

As autoras esclarecem que o posicionamento epistemológico do educador consiste nas concepções políticas, éticas, críticas e ideológicas. Essas, por sua vez, se flexibilizarão de acordo com a visão de mundo, ser humano, sociedade, ciência e ambiente que cada profissional constrói ao longo da vida.

Monlevade (2002) explica que as políticas públicas educacionais despontam como as ações e intenções com as quais o Estado responde positiva ou negativamente às necessidades educacionais de diversos grupos sociais. Segundo a concepção do autor, a educação representa tudo aquilo que pode ser feito para

desenvolver o ser humano de maneira integral. Com esse objetivo, a educação pode ser analisada como um processo contínuo, dinâmico e que deve ocorrer ao longo de toda a vida de uma pessoa.

O pensamento de Monlevade (2002) coaduna-se com Amora (2014, p. 280) quando afirma que a educação é: “Ato ou efeito de educar(-se). Palavra advinda do latim *educations* que pressupõe instrução, ensino, formação e desenvolvimento intelectual do ser humano. Civilidade”.

Desvelando alguns objetivos da educação, Martins (2004, p. 31) historiciza que:

A educação em Roma visava inculcar no cidadão a coragem, a prudência, a honestidade, a seriedade, sendo a família um fator preponderante para que tais virtudes fossem alcançadas. Vislumbrava o “vir bônus” (o bom cidadão), que deveria adquirir as virtudes necessárias para cumprir bem os deveres de cidadão.

Para Vianna (2006) a educação, em um sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Analisando cada perspectiva apresentada por Vianna (2006), pode-se constatar que as políticas públicas educacionais, no campo amplo, deveriam ensinar a pensar a respeito de diferentes soluções para os problemas, auxiliando no crescimento intelectual e na formação dos cidadãos capazes de, por meio do senso crítico, gerar transformações concretas na sociedade.

Com esse discernimento, no campo estrito, ao trabalhar um currículo baseado no desempenho, na competitividade, no aprimoramento de competências e no *hankiamento* dos estudantes, fortalece-se a arma desumanizante do capital, ao mesmo tempo em que se desqualifica o tempo, o ritmo e os momentos diferenciados de aprendizagem de cada pessoa.

Desse modo, os espaços escolares não têm a finalidade somente de promover a socialização interpessoal e intrapessoal, mas a aquisição de conhecimentos fundamentada na troca de experiências em uma avaliação que seja refletida e mediada a partir dos conteúdos programáticos trabalhados à luz da

interdisciplinaridade, da flexibilização curricular e da aprendizagem significativa³.

A este respeito Freire (1996, p.33) indaga: “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. A interdisciplinaridade, diz o autor, no contexto curricular e ideológico em que as escolas estão pautadas ainda é um projeto utópico, pois, considera que precisam dar um significado real àquilo que ensinam para que os educandos sintam que estão aprendendo algo que será útil futuramente.

Por esse viés, a educação poderia alcançar maior autonomia, criticidade e transformação da própria história dos educandos com ou sem deficiência, como respalda Hoffman (2001, p. 21) quando proporciona a seguinte reflexão:

Funda-se esse princípio da avaliação na visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, a evolução, a superação. Assim, destina-se a avaliação mediadora a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefício aos educandos, às escolas, às universidades.

Notadamente, é observado que os processos educativos oferecem possibilidades de mudanças importantes para uma ascensão social. Na contrapartida deste posicionamento, discorda Mészáros (2005) quando afirma que a educação por si só não pode transformar a sociedade rumo à emancipação, se não forem pensadas as reformas educacionais e a universalização do trabalho⁴ enquanto dimensão indissociável da Educação.

Indiscutivelmente, pensar em universalizar as relações de trabalho em um país que vende as forças produtivas como mão de obra barata, requer de todos os educadores uma reflexão crítica sobre as intenções veladas dos discursos reformistas escamoteados na Legislação Educacional Brasileira, que ao negar uma educação de qualidade⁵ como um processo histórico, nega também às populações

³Os estudos sobre a aprendizagem significa nessa tese baseiam-se em: Ausubel, Novak, Hanesin (1980; 1983), que propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais, tornando-se capazes de relacionar e acessar novos conhecimentos, pois os educandos só aprendem o que faz sentido e tem significado para a vida. A esse respeito conferir também estudos de: Freire (1987; e Libâneo (1998).

⁴Como a categoria Trabalho não é objeto deste estudo no momento, assumirá um caráter indissociável da Educação, ambos imbricados e permeados pelas relações de poder no sistema capitalistas, como apontam estudos de Cury (2002), Mészáros (2005), Sanfelice (2006) entre outros.

⁵ A palavra Qualidade será utilizada neste estudo, como fruto das lutas sócio-históricas, assumindo uma perspectiva democrática conforme os pressupostos de Gadotti e Romão (2004), Ferreira (2010) e Gentili (2013).

excluídas a oportunidade de acesso ao conhecimento, à saúde, ao lazer, à cultura, e, conseqüentemente, a formação para o mundo do trabalho.

Mesmo que, no imaginário coletivo persista a ideia de que não é possível educar uma criança com deficiência na escola pública, ao assumir as contradições e não as negar, o educador encontra as possibilidades de incluí-las no centro dos processos educativos.

Após a análise de alguns conceitos educacionais, compreende-se com Vasconcelos *et al* (2015, p.166) que a educação é:

[...] o processo pelo qual aprendemos o mundo, assimilamos os significados empreendidos pela sociedade e cultura na qual nos inserimos e damos sentido ao contexto ao nosso redor. Pela educação aprendemos a valorizar ou a destituir, a desprezar ou acolher, a incluir ou segregar.

Desse modo, pode-se concluir que a educação é um importante veículo de mediação para a formação de valores, atitudes, hábitos e condutas, o que proporciona ao ser humano a aprendizagem de novos conhecimentos.

Na próxima seção, busca-se resgatar alguns aspectos da educação especial e inclusiva presentes, tanto na legislação educacional, internacional e brasileira, quanto nos documentos oficiais que tratam especificamente da temática em debate.

1.2 Políticas de Inclusão: contexto internacional, nacional, regional e local

Mediante a vasta literatura existente e já debatida em outros trabalhos, é notório perceber que o contexto amazônico, dentre as diversas carências, apresenta a necessidade de acesso à literatura acerca da legislação que trata da Educação Especial e Inclusiva.

No que se refere ao Direito à Educação, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é assegurado o ensino fundamental com igualdade a todas as pessoas, respeitando a dignidade humana, a paz e a tolerância entre as nações.

Foi a partir desse documento que o mundo começou a olhar as diferenças e especificidades humanas com maior atenção. Inspirando-se nos princípios da Declaração Universal, a Organização das Nações Unidas (ONU) protagonizou inúmeras convenções, tratados e documentos oficiais que nortearam países

signatários na elaboração, aprovação e cumprimento de diversas Legislações que asseguram tanto os Direitos Humanos quanto o Direito à Educação.

Refletindo sobre o contexto educacional, adicionando novos aspectos da Legislação pertinente, serão revisitados alguns documentos oficiais que, ao longo da história, tanto em âmbito internacional, quanto nacional e local, inspiraram e constituíram as políticas públicas educacionais de inclusão em vigor.

No final dos anos 40, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que assegura, no Art. 2º, item I, que: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino complementar é obrigatório”.

Em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação como um direito fundamental deve ser gratuita e obrigatória. Avançando nesta discussão, os movimentos sociais de luta e demais coletivos diversos⁶ organizados da sociedade precisam continuar se articulando com o poder público para garantir não apenas o ensino elementar e complementar, mas, que as oportunidades educativas possam atender a todos os estudantes, em qualquer nível da escolarização, de maneira pública e gratuita.

Ainda no Art. 27, item I da mesma Declaração assevera-se que: “Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

Ao fazer referência aos direitos fundamentais do homem, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é muito clara quando se reporta a todos e não somente a alguns separadamente.

Nessa direção, considera-se necessário que as pessoas com deficiência estejam presentes nos ambientes geralmente frequentados por pessoas sem deficiência (praças, lojas, escolas, aeroportos, entre outros) para que os comportamentos padronizados e padronizantes comecem a mudar não somente

⁶ Termo utilizado para designar outros grupos que reivindicam por direitos, mas, que não se sentem representados ou não se reconhecem como um Movimento Social. Ver Arroyo (2008). A denominação coletivos diversos foi largamente discutida e debatida na Conferência Municipal de Educação, ocorrida em Manaus (2018), Conferência Estadual de Educação do Amazonas (2018) e Conferência Nacional de Educação/CONAE – Brasília (2018) que trataram da Avaliação e Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

pela existência, mas, pela própria convivência com as diferenças.

Com esse viés, compreende-se que, muitas vezes, é a necessidade de aprender a lidar e atender as pessoas com deficiência que geram as adaptações nos ambientes sejam educacionais ou sociais.

Em tempos hodiernos, há que se acautelar com a inobservância ao tão festejado princípio constitucional da dignidade humana, que, muitas vezes se encontra refletido na sociedade por meio de comentários e ações discriminatórias, obrigando as pessoas a vivenciarem situações vexatórias, possivelmente devido ao preconceito⁷, uma triste, herança cultural largamente difundida no Brasil.

O combate a qualquer tipificação de preconceito é primordial, não somente porque criminaliza o infrator, ou seja, um comportamento inaceitável, mas, porque não se deve excluir as pessoas somente por serem diferentes do que se convencionou considerar normalidade.

A esse respeito Silva e Costa (2015, p. 09) enfatizam que o papel da Educação é:

Promover uma educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas, com a preservação da natureza e uma formação cidadã em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade de fato democrática [...].

No final dos anos 50, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, adotou a Declaração dos Direitos da Criança que, ratificada no Brasil, por meio do Decreto nº 50.517/1961, analisa a situação mundial da criança, estabelecendo algumas metas a serem alcançadas. Enfatiza nessa ocasião que a Educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza, os índices de trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento. Assim, dá alta prioridade a estes direitos e garante, no Princípio 1 (p. 1), que:

A criança gozará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou

⁷ A esse respeito, verificar estudos de Crochik (2006, 2004,2011), entre outros.

social, riqueza, nascimento de qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais favoráveis a todos sem distinções, na tentativa de minimizar os impasses ocorridos no cenário educacional.

Nessa época, a Legislação apontava inúmeras mazelas, apresentadas por Mendes (2001, p.11) como: “A falta de oportunidades educacionais e a deturpação na função dos serviços educacionais existentes” não permitindo a presença dos alunos com deficiência nos ambientes educativos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (4.024/61) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, denominadas no corpo da Lei como excepcionais⁸. Assim, a Lei determina que: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/CORDE 5.692/71 surgiu em plena ditadura militar, substituindo a anterior. O texto advoga que os alunos com “[...] deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Tais normas deveriam obedecer às regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Isto é, nessa época a Lei não promovia a matrícula desse alunado na rede comum de Ensino, determinando a escola especial como destino certo.

Palma Filho (2005) ressalta que ocorreram no Brasil muitas reformas educacionais impostas de cima para baixo sem a participação dos setores interessados como foi o caso da implementação da reforma educacional instituída pela Lei Federal 5.692/71 que enfraqueceu o conteúdo do ensino básico ao ser formulada e implementada ignorando as experiências e reivindicações dos professores, dos técnicos em educação e da comunidade. A Lei 5.692/71 previa, no Art. 9º, um “[...] tratamento especial aos excepcionais”.

Estudos de Mantoan (s/d) apontam que o Conselho Federal de Educação no Parecer CFE nº 848/72, interpretou a educação de excepcionais como uma linha de

⁸ Palavra em desuso, mas, utilizada quando o texto for um fragmento da Lei. Ademais utilizar-se-á a nomenclatura pessoa com deficiência, conforme a legislação vigente: Lei 13.146/2015.

escolarização, ou seja, como educação que deveria acontecer no ambiente escolar. Para Mazzotta (2005, p. 54), nesse parecer, o Ministério da Educação e Cultura solicita ao Conselho Federal de Educação que: “[...] forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais”.

Logo em seguida, portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, ao definirem o público atendido pela educação especial, posicionaram-se contrárias às intenções de promoverem a educação escolar.

Como afirmam Mantoan s/d, Mazzotta (2005), Januzzi (2006), Arend e Moraes (2009), entre outros, a LDBEN 5.692/72 instituiu inúmeras alterações na Educação Básica nacional e vinculou a educação dos excepcionais ao ensino regular, enquanto que na LDBEN 4.024/61, esse atendimento ocorria de maneira isolada.

Januzzi (2006) relembra que o Art. 2º. do Decreto 72.425/73, apoia a educação das crianças com deficiência de maneira independente e não assistencialista, quando se refere à participação progressiva das crianças com deficiência na comunidade.

A partir da promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (1988), o Art. 206, inciso I, garante a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O Art. 208, inciso III, que trata da Educação Básica, estabelece o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores⁹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Souza (2017, p.50) rememora que os Arts. 227 e 244 da Constituição Federal (1988) afirmam a adaptação adequada nos edifícios, logradouros, veículos e transportes coletivos, a fim de “[...] garantir o acesso ao direito à educação e o respeito, buscando eliminar os obstáculos arquitetônicos e qualquer outra forma de discriminação”.

A Lei 7.853/1989, promulgada em 1989 define como:

[...] crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de 1 a 4 anos de prisão, mais multa.

⁹ Palavra em desuso, mas, utilizada quando o texto for um fragmento da Lei. Ademais utilizar-se-á a nomenclatura pessoa com deficiência, conforme a legislação vigente: Lei 13.146/2015.

O que ainda é perceptível em muitos estabelecimentos de ensino são atitudes disfarçadas que mascaram esta recusa, sob a justificativa de não estarem preparados adequadamente para atender esta parcela da população.

Ainda a mesma Lei 7.853/1989¹⁰, no Art.2º. inciso III, alínea c, regulamenta: “[...] o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência”.

Segundo as Diretrizes da Lei 7.853/1989, observa-se ser imprescindível que os estabelecimentos públicos e privados incentivem cada vez mais pesquisas que possam fortalecer o aporte teórico e científico que existe relacionado aos direitos das pessoas com deficiência, a exemplo das experiências do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD/FACED/UFAM), que viabiliza o desenvolvimento do tripé Ensino – Pesquisa – Extensão.

Reafirmando as Políticas Internacionais, no Brasil, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069/1990¹¹, que prevê, no Art. 4º, que:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Em certa medida, as Leis descritas e debatidas até o momento, garantem de um modo integral o desenvolvimento tanto de crianças e adolescentes, quanto de adultos de quaisquer idades, sejam homens ou mulheres, no tocante aos direitos fundamentais indispensáveis para a construção de um ser humano saudável e realizado.

Entre 05 e 09 de março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, que ficou conhecida como Declaração de Jomtien (1990). Nesta, os países concordaram que: “[...] a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no

¹⁰ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

¹¹ Lei publicada no Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990 – Câmara dos Deputados.

mundo inteiro".

Conforme informações do Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 70) aponta que: “a meta da educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável”, exigindo dos órgãos governamentais a devida efetivação e universalização do direito à educação para todos.

A Conferência Mundial de Educação Especial, conhecida como Declaração de Salamanca (1994), por ter sido sediada na cidade de Salamanca – Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, realizada com a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais reunidos em assembleia, mesmo que não tenha o efeito de uma Lei, aponta diretrizes e tem como objeto específico de discussão e análise a atenção educacional aos alunos com deficiência. Neste documento, os países signatários, como o Brasil, declaram no item 2 (p.1) que: “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;”.

Acrescenta ainda a referida Declaração de Salamanca (1994, p.1-2) dirigindo-se também a todos os Governos, que:

Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais [...]

As afirmações da Declaração de Salamanca (1994) coadunam-se com a concepção de alteridade e de uma escola que valoriza as diferenças não como um aspecto negativo, pelo contrário, aproveita as oportunidades para mediar e facilitar a aquisição de novos saberes para além da simples socialização.

Neste mesmo ano, no Brasil, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial (1994) garantindo, como relembram Guerreiro; Macedo; Cruz (2009) que os diversos tipos de atendimentos educacionais, conforme a Lei, fossem constituídos como “alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do aluno da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados”. Na política (1994), a Educação Especial é definida como modalidade, assegurando: Atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professores itinerantes; escola especial; oficinas pedagógicas; sala de

estimulação essencial e sala de recursos.

O direcionamento dessa Legislação foi tão contundente que, mesmo com o surgimento de outras políticas no ordenamento jurídico brasileiro, os resquícios da Política de (1994) ainda se confundem com os atendimentos ora ofertados no país.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN 9.394/96 inseriu, pela primeira vez, um capítulo específico sobre a educação das pessoas com deficiência.

Apesar das lacunas existentes no Ensino das pessoas com deficiência, bem como na precariedade da formação docente, percebeu-se alguns avanços e preocupações ao comparar a LDBEN 4.024/61 e a 5.692/71 com a LDBEN¹² atual, que garante no Art. 4º, inciso III: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”.

Na perspectiva da aquisição de conhecimentos sobre a inclusão do educando com deficiência no ensino fundamental, o Art. 32 da LDBEN 9.394/96 destaca que esta modalidade de ensino:

Tem como objetivo primordial a formação básica do indivíduo, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, obtendo o domínio da leitura, escrita e cálculo, para que possa avançar nos estudos além da compreensão do ambiente que o cerca e de habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade.

Seguindo nessa mesma direção e o dizer de Vinente e Matos (2014, p 286) chamam a atenção, pois,

[...] a Lei nº 12.796/2013 ainda insere na LDB o termo “preferencialmente”, abrindo precedentes para as instituições filantrópicas, confessionais e privadas atuarem e sejam financiadas com dinheiro público, o que de certo modo pode prejudicar a implementação desse serviço nas escolas públicas.

Tal fato se constitui em um cuidado de não retroceder em todas as iniciativas para promover o atendimento educacional especializado – AEE nas escolas públicas que decidirem assumir uma postura inclusiva.

Complementa Palma Filho (2005) que a análise detalhada da LDBEN 9.394/96 – aponta para uma concepção de educação que obedece a três princípios:

1. Todos são capazes de aprender; 2. É dever da escola promover uma

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 e atualizada em abril de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013

aprendizagem que valorize as experiências dos estudantes e 3. É responsabilidade da escola a construção da proposta pedagógica (autonomia escolar) e adoção do princípio da gestão democrática. A adoção desses princípios implica na necessidade de se romper com práticas seletivas, antidemocráticas e de exclusão.

Neste processo, faz-se necessário a disseminação da Legislação existente para que mais e mais pessoas, com ou sem deficiência, possam, a partir do conhecimento dessas leis, desfrutar do direito inalienável de viver, estudar, trabalhar e constituir famílias com dignidade.

Segundo estudos de Souza (2017, p. 47), diversas leis foram aprovadas para garantir o direito à igualdade. A Lei 10.048/00

dá prioridade ao atendimento de pessoas com deficiência nas repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos, empresas públicas de transporte e concessionárias de transporte coletivos, assegurando-lhe os apontamentos diferenciados e atendimento imediato, além de garantir o acesso aos logradouros e sanitários públicos.

A Lei 10.098/00¹³ vem complementar a Lei 10.048/00¹⁴, quando define no Art. 2º inciso I que a acessibilidade é:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

Com a finalidade de suprimir barreiras arquitetônicas, comunicacionais, entre outras, estas Leis definem como o poder público ou privado vai dispor das normas estabelecidas pela ABNT¹⁵ para construção de edifícios e demais espaços que as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida vão utilizar, seguindo orientações dessa legislação, em protocolos de acessibilidade conforme Dischinger (2009) e a ABNT 9050 de 2015, mais utilizada por profissionais das áreas da Engenharia e Arquitetura.

A convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, ocorrida em Guatemala

¹³ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

¹⁴ Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

¹⁵ A ABNT NBR 9050 foi elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40), pela Comissão de Edificações e Meio (CE – 40:001.01). 3. Edição, 2015.

(1999) e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto 3.956/01, compromete, no Art. III, item 2, alíneas a, b e c, os países que dela são signatários a:

Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

O que se observa a partir desta Convenção é que, se houvesse uma parceria entre a educação e a saúde com a finalidade de prevenir possíveis deficiências, desde a vida intrauterina, o número alarmante de crianças que apresentam deficiência diminuiria consideravelmente.

Outro fato interessante é perceber que a orientação, o acesso às informações e as campanhas de sensibilização poderiam auxiliar as famílias, as escolas e o público em geral acerca de possíveis transformações de conceitos pré-concebidos sobre pessoas com deficiência.

Sobre a inclusão social, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 20) compreendem que:

[...] a garantia a todos do acesso contínuo aos espaços comuns da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

A Resolução CNE/CEB nº 2/01 aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica enfatizam os esforços coletivos para a aceitação, a oferta e o acolhimento das diferenças visando à garantia dos direitos e à equiparação de oportunidades educacionais. Cury (2013) destaca que esse é um chamamento para que as condições de oferta e de acolhimento não fiquem *ad aeternum* dependendo da boa vontade dos gestores educacionais, sem de fato serem efetivadas.

Partindo destes pressupostos, incluir significa fazer parte, sentir-se aceito.

Isso significa dizer que não há um mundo separado para as pessoas com deficiência, mas que, em grande maioria, desejam fazer parte do mundo tal como é, repleto de contradições, incertezas e dúvidas para também contribuírem com a sociedade em que pretendem viver. Segundo Cury (2013) o amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa é confrontada por situações onde o respeito aos próprios direitos se coloca perante o respeito pelo direito dos outros.

Sartoretto (2011, p. 77) complementa: “A palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer, processo que pressupõe, necessariamente e, antes de tudo, uma dose de respeito”.

Na perspectiva da inclusão escolar, um paradigma vai se desenvolvendo quando a sociedade e a educação se preparam e se adaptam para receber, aprendendo a lidar e a atender educandos com deficiência na escola, baseando-se nos princípios de respeito e tolerância, como apontam reflexões de Freire (2013, p. 26):

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

No contexto expressado por Freire (2013), Machado (2011, p.69) explica que a inclusão escolar: “Decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso”, transformando concepções que ressignificarão o próprio fazer pedagógico.

Nesse processo de humanização, Machado (2011) complementa que a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana, não deveriam se limitar à inserção de alunos com deficiência nas redes de ensino, mas, lutar por uma educação que beneficiasse a todos os alunos que são excluídos das escolas.

Machado (2011) também ratifica que a inclusão escolar denuncia o ensino-transferência, com conteúdos e maneiras de ensinar tradicionais e homogeneizadoras em sala de aula.

Contribuindo com o dizer de Machado, educar pessoas assim é relativamente fácil, como remontam estudos de Shor e Freire (2003), uma vez que o ensino-transferência traduz bem a linguagem de uma aprendizagem passiva segundo a qual os educandos somente obedecem às ordens do professor, onde não

refletem nem questionam, apenas, reproduzem saberes que não lhes dizem respeito e não lhes pertencem.

A Convenção sobre os Direitos da Criança – UNICEF (2002) analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e os índices de trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015: “Todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito”.

O quadro contemporâneo apresenta muitos aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A ausência da efetivação, proteção e promoção destes direitos tem agravado, conforme o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 (2010), a degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) foi elaborado a partir da colaboração da sociedade e de diversos documentos nacionais e internacionais que analisam as políticas de acesso e permanência dos educandos com deficiência na escola. Conforme pesquisas de Silva (2018, p. 76), o PNEDH buscou desde a elaboração “[...] contribuir para a inclusão social compreendendo-a como processo de desenvolvimento econômico, político, cultural e educacional que assegurasse a efetividade da vida digna para todas as pessoas”.

Nessa concepção, a educação ganha maior importância quando se volta ao pleno desenvolvimento humano e às potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Com esse objetivo, visa efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Importa salientar segundo o olhar de Silva (2018, p.80) que a “[...] educação como um direito, na perspectiva da inclusão e da diversidade humana e cultural” têm avançado, no que concerne às políticas de acesso e permanência com sucesso nas escolas, apesar das recorrentes atitudes preconceituosas, como concordam Rêses e Costa (2015, p. 86), quando afirmam que:

Essa política vem cada vez mais conquistando espaços na agenda governamental, ao mesmo tempo que é preciso reconhecer o elevado índice de violações dos direitos humanos que afetam dramaticamente nossa sociedade. Dessa forma, os direitos humanos se constituem num campo de contradições e lutas históricas.

O Decreto 6.571/08 instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto”.

Esta Política representa um marco na educação das pessoas com deficiência, pois, regulamenta a ampliação de vagas nas escolas públicas de ensino, conforme o que está disposto na Legislação como: “[...] ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular”. Esta Política também definiu o público que passa a receber o atendimento educacional especializado.

Desse modo, receberão o atendimento específico os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O parágrafo 1º conceitua: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

O Art. 3º, inciso I, trata da: “implantação de salas de recursos multifuncionais”, local específico onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

O profissional da educação designado para trabalhar na sala de recursos multifuncionais pode atender até 20 educandos individualmente ou em pequenos grupos de acordo com as especificidades.

O inciso IV garante a: “adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade”.

No Parágrafo 1º explicita que: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Tais materiais didáticos e demais equipamentos são enviados às escolas

pelo Ministério da Educação, tornando-se de total responsabilidade do gestor escolar a devida destinação dos mesmos.

Foi a partir dessa Legislação que as crianças do público alvo da educação especial passaram a usufruir do benefício da dupla matrícula, tendo a oportunidade de participar do atendimento educacional especializado, no contraturno, sem que este fato acarretasse em prejuízo na sala de aula convencional.

Esta Legislação foi revogada e substituída pelo Decreto 7.611/11, mas, a sua relevância transformou a concepção que a sociedade possuía de educação especial, fortalecendo as reflexões teóricas e ações concretas para a construção de uma educação inclusiva no território brasileiro.

Chama-se a atenção, conforme Segalla e Marta (2013), que o Decreto 7.611/11 fere o Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, publicada no Brasil em 2007), quando este afirma que a educação deve ser estendida a todas as pessoas.

Muito se tem falado e ouvido falar sobre a temática da Educação Inclusiva atualmente. Inúmeros conceitos e diversas correntes teórico-filosóficas tratam da questão com debates e discussões. Ironicamente, a inclusão tornou-se a palavra do momento, o *hit* da moda, de adesão imediata, como se referem Glat (1998) e Omote (2001).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos estabelecimentos escolares.

Com o auxílio do atendimento educacional especializado, o alunado tem maiores chances para o sucesso na aprendizagem quando acontece uma articulação entre a sala de aula convencional e a sala de recursos multifuncionais.

Para que isso aconteça, necessita-se de educadores que também tenham uma postura profissional inclusiva, como analisa Oliveira (2011, p.3) que:

[...] o caminho rumo a uma educação inclusiva passa necessariamente pela construção da identidade do aluno-docente, o que nos impulsiona a perguntar: que tipos de identidade estão sendo produzidos pelos atuais cursos de formação de professores? Os cursos de formação têm contribuído para a construção de uma identidade docente inclusiva ou têm contribuído para a perpetuação de uma identidade excludente?

Ao refletir acerca dos questionamentos de Oliveira (2011), pondera-se que

as universidades, enquanto instituições formadoras de novas consciências e de novos cidadãos críticos exercem um papel primordial na construção das identidades docentes de educadores que valorizem e preservem a vida plena, a dignidade, as oportunidades, as capacidades individuais e os direitos de quem ainda não aprendeu a falar por si mesmo.

No entanto, impossível falar do paradigma da Educação Inclusiva como algo desvinculado do contexto social vivenciado pela Região Norte do Brasil, com todas as desafiadoras especificidades que os 62 Municípios do Estado do Amazonas possuem.

Com este caráter, o tema assume proporções mais amplas onde se apresentam cunhantãs e curumins¹⁶ excluídos de todo e quaisquer processos de cidadania, resquícios de uma sociedade marcada por relações que insistem em naturalizar a desigualdade e o sentimento de menos valia.

Com esse estudo, foi possível conhecer alguns municípios do Estado do Amazonas em que se apresentam não apenas o cumprimento/descumprimento das políticas públicas educacionais, mas, principalmente, um descaso com as necessidades de aprendizagem de milhares de crianças com ou sem deficiência no campo, nas áreas ribeirinhas, da cidade, comunidades indígenas ou quilombolas, entre outras.

Nesse contexto, Sanfelice (2006, p 34) comenta que um sistema como o “[...] neoliberalismo valida então desigualdades historicamente construídas, como desigualdades naturais”.

A este respeito, alguns pesquisadores provocam uma séria reflexão quando afirmam que, mesmo a educação desempenhando um papel de aparelho ideológico do estado, legitimador e defensor do *status quo*, como lembram Guareschi (2003), Sanfelice (2006), Justamand (2017), entre outros, poderia ao menos educar criticamente os indivíduos para aprenderem a lutar pelos próprios direitos e assim adquirirem a cidadania.

Atitudes como esta, possivelmente, oportunizariam que mais pessoas tivessem acesso às informações acerca dos próprios direitos, ao desnaturalizar desigualdades e processos históricos excludentes, parafraseando Sanfelice (2006).

No entanto, para a lógica globalizante não interessa que a população menos

¹⁶ Termo indígena utilizado na Região Norte do Brasil para designar meninas e meninos, respectivamente.

favorecida obtenha um senso crítico da realidade, uma vez que a educação também se tornou mercadoria a serviço do capital e uma forte aliada à livre iniciativa, ao individualismo e à concorrência privada, como recordam Shor e Freire (2003), Sousa Júnior (2010) e Frigotto (2010).

Se aprender é um direito, na reflexão de Pinheiro e Falcão (2016) a população precisaria ser instruída/educada, para o exercício desse direito, com a convicção de que a educação é entendida como dever do Estado e obrigação do cidadão para o cumprimento e o exercício dos próprios direitos.

Nesta perspectiva, as autoras explicam que a educação é um direito preliminar ao próprio direito. Neste sentido vale ressaltar que o direito é uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que é exercido, também há deveres a serem cumpridos pelos atores sociais.

Gentili (1996, p. 247), discute que: “[...] a Educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito”.

Para que se garanta este e outros direitos sociais, urge organização e planejamento nas ações articuladas, como assegura Cury (2002), Gadotti e Romão (2004), Mèszarós (2005); Edler Carvalho (2006) e outros, quando explicam que todas as pessoas não terão acesso a uma educação de qualidade enquanto todos, sejam trabalhadores ou não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil não se interessarem por ela verdadeiramente. A educação para todos supõe todos agindo em prol da educação, numa ação engajada, planejada e concretizada, não somente pela escola, mas por todos que dela fazem parte, pois, como já comentado, a educação por si só não é capaz de resolver todos os problemas do cotidiano e das contradições escolares.

Em um tempo demarcado por conflitos e guerras, sejam de cunho político ou ideológico algumas iniciativas solidárias podem emergir dos meios populares de resistência para combater as verdades absolutizadas, nos arquétipos idealizantes de uma sociedade cristalizada e anti-humanitária.

As incontáveis lutas pela materialização de uma sociedade inclusiva também se configuram pelo direito de ter os direitos respeitados e milhares de iniciativas em favor da Inclusão para todos estão sendo viabilizadas por meio de fóruns, assembleias, seminários etc. Em muitas passagens da história essas lutas sempre existiram revestidas de outras nomenclaturas, discutindo a efetivação de políticas

públicas e fomentando novas lideranças que possam ressoar em prol da população mais vulnerável e desassistida.

Dessa feita, é impossível pensar a tessitura de uma concepção de educação inclusiva para as minorias excluídas sem considerar as situações apresentadas e, principalmente, que a inclusão está intimamente ligada a sérias mudanças de comportamentos e de atitudes frente às minorias que são colocadas sempre à margem das sociedades dualizadas, como denuncia Gentili (2013, p. 220), pois, tais

[...] sociedades de “ganhadores” e “perdedores, de *insiders e outsiders*, de “integrados” e “excluídos” –, longe de apresentarem-se como um desvio patológico do aparentemente necessário processo de integração social que deveria caracterizar as sociedades modernas, constituem hoje uma evidência indisfarçável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades “competitivas”.

Conforme alerta o autor, ao tentar dividir o mundo entre vencedores e vencidos, incluídos/excluídos, ganhadores e perdedores, o sistema capitalista somente fortalece a lógica de mercado, agudizando a acirrada desigualdade entre os homens.

Com esse olhar, acrescenta ainda Gentili (2013, p. 220) que o: “[...] caráter dualizado (e dualizante) expressa-se com inusitada selvageria, o *apartheid social* atravessa implacável a economia-mundo, muito além das diferenças particulares com que se manifesta em cada cenário regional”.

Percebendo singelas nuances no discurso excludente de uma sociedade que não reconhece as características regionais que constituem a riqueza deste povo brasileiro, chama-se a atenção para os municípios do Estado do Amazonas que em grande maioria possuem culturas, costumes, vestuários, hábitos, vocabulários, entre outros, fortemente influenciados pelas raízes e etnias indígenas, sentindo-se, muitas vezes, discriminados e feridos nas diversas identidades culturais às quais pertencem, impactando negativamente na construção das identidades escolares.

Educar as crianças para a criticidade, em uma visão democrática, participativa e emancipatória abrange um amplo significado. Ao construir as primeiras relações sociais no seio de uma sociedade excludente, individualista e classista, na qual as relações de poder se estabelecem a partir da exploração da mão de obra alheia, visando somente o aumento da produtividade para obtenção de lucro, como relembram Marx e Engels (1984), é muito provável que a educação

também reproduza tais reflexos à luz das diversas ideologias que represente.

De acordo com o pensamento dos autores, respaldando-se nos pressupostos da Dialética, Sanfelice (2006, p. 39) se expressa quando alerta que:

É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

Se é válida a teoria, conforme Marx e Engels (1984), Freire (1996), Gadotti (2006), Sanfelice (2006), entre outros, de que as grandes mudanças emergem das bases sociais, cada homem é convidado a agir no mundo e mudar, a partir de si mesmo, a condição de submissão em que vive.

Assumindo esse compromisso social, acredita-se que aprender e ensinar é mais que um ato de paixão ou vocação, como diriam aguerridos educadores. Pensa-se que aprender e ensinar perpassa a dimensão humana, científica e epistemológica, capaz de transformar, por meio do conhecimento, concepções, posturas e comportamentos desumanos em direitos, dignidade e cidadania.

Aprender e ensinar também requer o discernimento para compreender quais as intencionalidades entre as políticas públicas existentes, o poder governamental brasileiro e os interesses internacionais, pois, somente assim, tornar-se-á possível buscar soluções para antigas problemáticas nacionais, regionais e locais, que não precisam de salvadores da pátria e sim da transformação de projetos governamentais em políticas de Estado a favor dos bens coletivos e não somente obedecendo a interesses individuais.

Contudo, acredita-se que aprender e ensinar precisa ser uma escolha oportunizada e garantida a todos, não assistencialista, mas, como fruto das lutas pela emancipação humana de homens e mulheres que, por meio da educação, descobriram que é possível se tornarem protagonistas da própria história quando se permitem viver com dignidade na superação de barreiras, sejam impostas por outros ou por si mesmos.

Na próxima seção, buscar-se-á, por meio da literatura e alguns documentos oficiais estudados, explicitar o conceito de município, origem e atribuições, bem como algumas responsabilidades da política municipal com a implementação da

educação inclusiva nas escolas públicas nos municípios do Amazonas.

1.3 A Política Municipal e a Responsabilidade com a Educação Inclusiva

Durante a discussão a partir da dicotomia entre centralização/descentralização do poder, destaca-se a origem do município e quais os processos percorridos entre contradições, desafios e possibilidades, até finalmente, ser considerado no ordenamento jurídico brasileiro como um ente federado. Deste modo, busca-se estabelecer, na presente seção, a relação entre o município, a criação da escola pública (como um espaço de aprendizagem) e a responsabilidade municipal com uma educação inclusiva que contemple a todos.

Neste contexto, enfatizam-se algumas responsabilidades municipais com uma educação pública, gratuita e inclusiva de qualidade, na perspectiva da construção sócio-histórica identitária dos povos dos rios, das florestas, do campo e do meio urbano presentes nos 62 municípios do Amazonas, mas, muitas vezes, invisibilizados e excluídos das oportunidades educacionais.

Retomando os debates em voga, a partir das reflexões realizadas por meio do marco situacional brasileiro, de acordo com Batista (2012), município é um termo derivado do latim *municipium*, possuindo personalidade jurídica própria, com capacidade de ser pessoa de direitos e obrigações. Sendo pessoa jurídica de direito público interno e integrante da administração pública direta, o município pode ser entendido como determinada extensão territorial que está sob a responsabilidade da prefeitura e que é resultante da divisão administrativa de um estado membro.¹⁷

No Brasil, não foi diferente. A peculiaridade do caso brasileiro está na elevação do município à categoria de ente federado, que se consolidou a partir da Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de 1988. Quando os olhares se voltam à relevância da soberania nacional, remete-se a um período da História em que o poder centralizador representou a suprema vontade dos invasores europeus em terra tupiniquim.

O Brasil imperial cria o poder moderador na tentativa de controlar o poder executivo, legislativo e judiciário. Os governos monárquicos (por volta do século XVI)

¹⁷ A palavra estado membro é grafada sem hífen conforme normativa do Novo Acordo Ortográfico (1990) que o Brasil é signatário. Fonte: Academia Brasileira de Letras – ABL. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, 5. edição, 2009.

e depois absolutistas (século XVII) apresentavam como prerrogativa centralizar todas as ações governamentais para que não houvesse a distribuição ou diminuição do poder do rei.

Desde que a educação passou a ser considerada uma política pública, existe a necessidade de se planejar e de se aconselhar. Conforme pesquisas de Monlevade (2002), foi encontrada uma correspondência datada de 1799 escrita pelo regente D. João ao Capitão-Geral Caetano Pinto Miranda Montenegro, que explicita projetos da Corte para a instrução pública na Capitania e manifesta a preocupação que a autoridade tinha em ser assessorada por conselheiros no planejamento dos projetos e ações.

Nos anos que se seguem, os discursos em prol da educação ganham força, como respalda o dizer de Monlevade (2002, p. 3).

A Assembleia Constituinte, reunida no Rio de Janeiro, em 17 de abril de 1823, foi o grande fórum de discussão das políticas para a educação, que versavam desde a alfabetização do povo até a implantação de universidades, passando pelo problema da qualificação e da remuneração dos mestres. Os sonhos se frustraram rapidamente com os constrangimentos políticos e financeiros.

Apesar de tantos esforços, Monlevade (2002, p. 3) acrescenta que:

[...] as ações educativas continuaram fragmentadas, umas sob responsabilidade do Governo Imperial, outras das Câmaras Municipais, sem sistema nem plano, dispensando a criação de um órgão normativo central, que mais tarde serão denominados Conselhos de Educação.

Segundo Monlevade (2002), em 1834, o Ato Adicional à Constituição inaugurou no país um modelo de descentralização do ensino perdurando por muitos anos a criação dos sistemas provinciais de instrução pública.

Desse modo, cada Província era encarregada de fundar, financiar e administrar as escolas, bem como normatizar a estrutura e o funcionamento das unidades de ensino municipais e privadas – com exceção das escolas da Corte, que continuavam sob a responsabilidade do Governo Central ou Governo Federal, como é conhecido atualmente.

No século XVIII, com o declínio do feudalismo e do ideário teocêntrico, surgem na Europa diversos movimentos a favor da liberdade de expressão, de pensamento e de relações econômicas, políticas e comerciais, inspirados pelo

Iluminismo¹⁸

A organização brasileira após a Proclamação da República (1889)¹⁹ pouco ou nada muda o formato de controle social. A pirâmide econômica permanece sendo constituída na base pela população empobrecida (ex-escravos e descendentes). Não há uma revolução ou mesmo grandes mudanças com a proclamação da República. O que ocorre de imediato é a abertura da política comercial aos homens enriquecidos, principalmente, pela agricultura.

No Brasil o movimento iluminista reforça a ideia de um homem que, com o espírito narcisista grego, consagrou-se pelo culto ao acúmulo de bens e propriedades. Fato ratificado mais tarde com o surgimento do capitalismo, sistema pelo qual ensina as crianças desde cedo a classificar as pessoas por *status*, cor, raça, origem, religião, classe social etc.

Por esse viés as funções e determinadas responsabilidades governamentais são descentralizadas e passam para as mãos da burguesia e de outros membros da nobreza, porque enquanto o poder da monarquia pública do império estava concentrado na figura do imperador, que administrava de maneira centralizadora as decisões políticas, na República abre-se espaço de decisão para a classe enriquecida que carecia dos privilégios proporcionados por esse poder.

O modo de estado federativo, por influência norte-americana, foi a opção brasileira desde a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Naquele primeiro momento, vivíamos um federalismo dicotômico formado por dois entes: a União (que exercia o poder central) e os estados membros. Os municípios, segundo Meirelles (1996), eram somente uma extensão dos estados

¹⁸ Movimento intelectual ocorrido no Século XVIII. Teve sua maior expressão na França, palco de grande desenvolvimento da Ciência e da Filosofia. Defendia o uso da razão (luz) contra o antigo regime (trevas) e pregava maior liberdade econômica e política. Além disso, teve grande influência no contexto cultural, social, político e espiritual em diversos países.

Fonte: <<https://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php>> - Acessado em 26.12.18.

¹⁹ O Brasil tem uma história republicana muito marcada pela Oligarquia (um pequeno grupo que possui o poder econômico de onde emanam as decisões políticas). O período designado como Primeira República (1889/1930), é o mais emblemático nessa questão, pois, os grandes proprietários de terras se beneficiavam do poder para se apropriarem dos meios políticos, influenciando diretamente os destinos do país. Por esse motivo, esse período foi repleto de corrupção, trocas de favores e outras condutas inadequadas para sustentar o poder de um grupo apenas, os cafeicultores. Ainda que fosse vigente um regime democrático e representativo, uma parcela da sociedade se beneficiava amplamente dos poderes para gerir o Estado de acordo com os próprios interesses.

Fontes:
<<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/cabral2.pdf>><http://www.felu.xpg.com.br/A_Teoria_da_Coisa_Nossa.pdf> - A cessado em 26 12 18.
<<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/proclamacao-da-republica/>> Acessado em: 26 12 18.

membros sem autonomia, situação que se manteve até meados do século XX.

O século XIX, no que se refere à educação pública, pode ser considerado segundo Monlevade (2002) um “tempo de preguiça institucional”, pois, os investimentos em educação eram lentos e descompassados.

Em conformidade com os estudos realizados por Batista (2012), historicamente, o município tem origem em pequenos povoados que se ampliam e se tornam vilas e estas crescem e tornam-se províncias ou cidades que, muitas vezes, são utilizadas como sinônimo de município.

No decorrer do século XIX, nos municípios brasileiros, as antigas aulas régias financiadas pelo subsídio literário, foram se extinguindo, como enfatiza Monlevade (2002, p. 2):

As Províncias, equilibrando-se entre as frágeis demandas por escolas primárias e os recursos financeiros propiciados pelos impostos por elas cobrados sobre suas mercadorias, expandiram lentamente a rede de estabelecimentos primários nas cidades-vilas, como preconizava a Lei do Ensino, de 15 de outubro de 1827.

O resultado deste desmazelo com a educação, segundo os apontamentos de Monlevade (2002), era estarrecedor. Foi constatado que, no final do século XIX, do percentual das crianças em idade escolar (da 1ª a 4ª série primária) menos de 20% eram matriculadas na escola e 90% da população do Brasil se afirmava como analfabeta.

Os detentores da economia agrária recentemente desvencilhada dos grilhões escravocratas, mas muito próspera com a exportação de café e outras riquezas, não estavam muito preocupados com essa condição de atraso educacional, uma vez que os filhos das famílias mais abastadas estudavam fora do Brasil.

No século XX, principalmente após 1920, as condições econômicas e sociais deram um salto qualitativo transformando o cenário nacional por meio de processos evolutivos como a imigração, a industrialização e a urbanização, exigindo novas ideias, novas posturas e comportamentos.

Com a necessidade de profissionalização, a educação é promovida à categoria de salvadora da pátria, na tentativa de amenizar os problemas e conflitos sociais. Neste contexto, emergiu a ideia de Plano e de Conselho de Educação, conceitos que serão melhor analisados no próximo capítulo do estudo.

Com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, o município teve uma ampliação de autonomia sendo-lhe permitido auferir recursos por meio de tributos próprios. Na sequência, o texto constitucional conferiu autonomia ao município para responder por tudo que fosse de seu interesse, como a eleição de prefeitos, vereadores e a organização de serviços à população.

Critella Júnior (1991) e Monlevade (2002) rememoram que, em 1937, Getúlio Vargas lidera o golpe do Estado Novo, que suprimiu as medidas democráticas da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934²⁰. Tais atitudes decisórias concentram novamente no Executivo Federal todos os poderes, promovendo uma intervenção permanente nos Estados.

Dessa maneira, esse momento político é considerado por muitos autores como um retrocesso, uma vez que a repartição de competências, previstas na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, foi praticamente perdida, retroagindo a uma estrutura centralizadora e autoritária do poder.

A partir da aprovação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946²¹, uma nova origem jurídica foi instaurada. O novo texto expandiu a importância dos municípios que ganharam um corpo político, administrativo e financeiro. A administração, concentrada no Executivo Federal na ordem jurídica anterior, foi descentralizada e repartida entre a União, Estados e Municípios. Duas décadas mais tarde, explica Meirelles (1996), a história política brasileira registra outro momento conturbado. A Constituição Brasileira de 1967²² e a Emenda Constitucional nº 1, de 1969²³, enfraqueceram novamente a autonomia municipal com

²⁰ Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte (Vide Decreto Legislativo nº 6, de 1935). A Constituição Brasileira de 1934, promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte, foi redigida "para organizar um regime democrático, que assegure à Nação, a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico", segundo o próprio preâmbulo.

²¹ A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, ou Constituição de 1946, foi a quinta constituição brasileira, sua quarta republicana e terceira de caráter republicano-democrático, promulgada após a queda do Estado Novo em 1945.

²² A Constituição Brasileira de 1967 foi promulgada em 24 de janeiro de 1967 e entrou em vigor no dia 15 de março de 1967. ... A Constituição de 1967 foi a sexta do Brasil e a quinta da República.

²³ Emenda Constitucional nº 1, de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

a concentração dos poderes no Executivo Federal.

É a Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de 1988 que promove a grande alteração na autonomia municipal, ao considerar o município um componente da estrutura federativa. O Art. 1º declara que a República Federativa do Brasil é formada pela “[...] união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal”. E como respalda Silva (2005, p. 638), no Art. 18, são “[...] todos autônomos, nos termos desta Constituição”.

Dessa forma, o texto constitucional acolhera, nos dizeres de Silva (2005, p. 638-639), a “[...] reivindicação de municipalistas clássicos, como Hely Lopes Meirelles e Lordelo de Melo, que pleitearam com insistência e veemência a inclusão dos Municípios no conceito de nossa Federação”.

Assinala-se ainda que faz parte do compromisso municipal, de acordo com o Art. 30, inciso VI, da Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de (1988): “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental [...]” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)²⁴.

Os municípios brasileiros são contemplados com autonomia política para tomar as decisões de implantar e implementar os recursos financeiros e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem.

Segundo as reflexões realizadas por Zander e Tavares (2016, p. 114) ao revisitarem os estudos de Oliveira (1997), acerca da descentralização Municipal, concluíram que:

[...] na ótica do BIRD, a municipalização configura-se como uma estratégia de racionalização, de combate de desperdício de recursos. Há no processo aqui instaurado, uma transferência de encargos de uma esfera pública a outra, o que não significa necessariamente “democratização”.

Refletindo com os autores, pondera-se que, ao mesmo tempo em que os municípios comemoravam a autonomia, por outro lado, essa foi mais uma estratégia antidemocrática das agências internacionais na concretização da política do ‘dividir para conquistar, como se referem Shor e Freire (2003), Gentilli (2013), entre outros.

²⁴ Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 - Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Por outro lado, ao responsabilizar os municípios pelos rumos das políticas públicas, é dever do Estado prestar assistência técnica e apoiar as ações implementadas, principalmente no que diz respeito à gestão e administração dos recursos, para que nenhum setor fique desassistido ou sofra por ingerência.

No rol das responsabilidades assumidas, cabe ao município mapear as necessidades dos cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto das prioridades e carências, em todas as áreas da atenção pública.

Entretanto, os municípios têm, segundo a Carta Magna Brasileira (1988) a autonomia para atender às necessidades da população. Essa atitude se refere tanto às condições mínimas de sobrevivência, quanto à escolarização de qualidade, formação profissional, preocupação com a pavimentação e infraestrutura das cidades que permita a acessibilidade e o direito de ir e vir de quaisquer habitantes e outras medidas legais asseguradas pela Legislação em curso, pois, como aponta Fonseca (2003, p. 303)

Ao compartilhar com os agentes políticos a administração dos destinos do seu município, o cidadão criará o bom hábito de participar, e o administrador, o de prestar contas e ouvir a sociedade, legitimando suas ações por meio da soberania popular.

Duarte (2007) entra em consonância com Fonseca (2003), quando explica que, em um Estado social de direito, a elaboração e implementação de Políticas tem por objeto o êxito dos direitos sociais, o que constitui o eixo orientador da atividade estatal.

Sposito (2008), a este respeito, debate como as políticas sociais são apresentadas às pessoas das diversas classes sociais em suas múltiplas dimensões, ao mesmo tempo em que questiona o conhecimento da população acerca dos direitos sociais.

Como afirma o pensamento de Fonseca (2003) em consonância com Sposito (2008), muitas pessoas que estão à margem do processo de tomada de decisões e da participação popular poderiam se fazer presentes se tivessem o devido acesso às informações.

Nesse processo, o que se presencia em muitos municípios do estado do Amazonas não é bem a falta de acesso às informações, mas, como são vinculadas

para as populações que ainda não possuem o conhecimento das leis, nem dos próprios direitos e deveres enquanto municípios.

O princípio da participação está intimamente vinculado ao princípio da igualdade, porque se acredita que nenhum segmento da sociedade deveria ser excluído do processo de debates e decisões, como confirmam Muller e Surel (2002).

Assumindo esta concepção, o direito à participação popular precisa subsidiar o cidadão, municiando-o com os conhecimentos necessários para que se transforme em um agente fiscalizador das políticas públicas existentes ou não em cada município.

Na relação imbricada e nem sempre amistosa entre a fiscalização cidadã e a devida aplicação dos recursos financeiros em Educação, a Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de (1988): no Art. 213, inciso I assevera que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação [...].

Ao analisar este artigo Constitucional, percebe-se que, podendo injetar recursos públicos nas instituições filantrópicas, entre outras, os investimentos podem não estar sendo aplicados na acessibilidade dos prédios escolares, na formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado e na adaptação de materiais para atender os educandos com deficiência, que cada vez mais são incentivados a estudar, porém, esbarram nas dificuldades de adequação dos sistemas escolares, como já discutido anteriormente.

Nos regimes democráticos, o presidente da República, no exercício da função executiva, ao oferecer autonomia aos estados e municípios, promove avanços na gestão democrática de que o país é signatário.

Observando por esse prisma, a descentralização das responsabilidades possibilita ao poder público estimular o progresso das regiões do país na captação de recursos por meio dos incentivos fiscais, na produção agrária e agropecuária, no desenvolvimento ambiental e sustentável, bem como na valorização dos bens culturais e nas estratégias políticas para a resolução de problemas sejam locais ou

regionais.

A dicotomia reside no fato de que há inegavelmente um progresso considerável para cada ente federado, mas para que isso aconteça a contento, países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, são submetidos e permanecem atrelados aos investimentos financeiros que as agências internacionais injetam na economia nacional para sanar dívidas.

Com esse caráter, não há como desconsiderar conforme o dizer de Costa e Leme (2016, p. 23) “[...] as dimensões territoriais do Brasil, com 8.511.996km² ocupando 50% do território da América do Sul, [...]”

Este país, considerado por muitas nações como um continente abriga profunda e contraditória assimetria, como acrescentam ainda Costa e Leme (2016, p. 23), frente às “[...] desigualdades sociais e econômicas que impõem desafios a serem enfrentados pelos gestores e docentes na afirmação da educação inclusiva”.

Concordando com as autoras, pensa-se que o Brasil ao mesmo tempo em que abriga inenarráveis belezas naturais, cultiva histórica e socialmente inaceitáveis disparidades sociais, onde as oportunidades e o Direito à Educação para todos em uma sociedade que possa incluir a todos, ainda é um luxo para poucos.

Como prevê ainda a Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de (1988): no Art. 214, incisos, II e III: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]”.

Abordando essa temática, Monlevade (2002) afirma que o Plano de Educação é o aperfeiçoamento científico e democrático da política. De acordo com os estudos do autor, o poder público, exercido por sucessivos governos centrais, regionais e locais, desafiados pelas demandas de escolarização, projeta e executa ações, satisfazendo mais ou menos o desejo da população e os objetivos do próprio Estado.

Entre as intenções e os resultados das ações previstas pelo plano de educação, se estabelece uma permanente incompletude, quando é compreendido como um projeto de governo e não uma política de Estado.

Conhecendo as legislações sobre o município a pesquisa busca corroborar com o objeto do estudo que visa uma análise nos Planos Municipais de Educação dos 18 municípios elencados para o estudo no Amazonas para investigar, como uma das questões centrais deste estudo, se os planos municipais estão contemplando ou negligenciando a implementação da Meta 4²⁵ do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que se refere a compromissos com a Educação Inclusiva.

Por meio da análise dos Planos Municipais de Educação e outros documentos Legislativos, tornar-se-á possível coletar dados que serão analisados a partir do estudo bibliográfico e documental em contraste com os resultados obtidos a partir da aplicação das entrevistas *in loco*.

Abordando os resultados da coleta de maneira qualitativa e utilizando algumas categorias da análise desse conteúdo, acredita-se na construção de um quadro conceitual, que, ao ressaltar contradições ou convergências com a Legislação Nacional, venha apresentar contribuições válidas para a consolidação da Educação Inclusiva no Estado do Amazonas.

Nesse caso, um ponto importante a ser investigado é se as políticas públicas educacionais de inclusão no Estado do Amazonas estão em acordo/desacordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008).

Desse modo, pensa-se que acompanhar as decisões do município, além de uma obrigatoriedade cívica, pode se tornar um instrumento indispensável para a efetivação e monitoramento de cada Plano Municipal de Educação, por exemplo, como ressalta Fonseca (2003, p. 300) quando afirma que: “A participação do cidadão na Administração do seu município é a materialização do princípio do Estado democrático de direito”.

Para construir uma compreensão acerca do tema, serão utilizadas as Legislações pertinentes que trazem à tona, as fragilidades e potencialidades dos municípios, tanto na integração nacional quanto no desempenho da autonomia individual para solucionar possíveis problemas e estabelecer parcerias com os demais agentes e setores governamentais.

Em uma análise preliminar acerca dos Planos Municipais em consonância com o Plano Nacional de Educação foi possível constatar que, segundo informações

²⁵ Trata da universalização do ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação de 04 a 17 anos.

fornecidas por um dos avaliadores da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE (2011)²⁶, no Estado do Amazonas, o professor Palheta (2018) entrevistado para esta pesquisa afirma que: “Os municípios tiveram até 2016 para adequarem os planos municipais de acordo com o plano nacional e todos cumpriram o prazo”. (informação verbal)²⁷

O passo a seguir é investigar a coerência das ações descritas nos Planos Municipais de Educação e a operacionalização prática a partir dos resultados das entrevistas, pois, entra-se em consonância com Mendes (2012) quando esta acredita que ao apostar na ideia de que pesquisar a implementação de um Plano Municipal de Educação é poder contribuir com as discussões em torno da participação dos cidadãos engajados na luta por uma educação para a construção da cidadania de todos os habitantes daquele município.

No contexto Amazônico, pensa-se que, somente a partir de uma imersão na realidade educacional apresentada por cada município do Estado do Amazonas, é possível mapear não apenas a formulação, mas o acompanhamento das políticas municipais em curso. A esse respeito, Aquino (2015) lembra que a definição da política pública está relacionada diretamente ao grau de participação dos atores no processo de sua elaboração e implementação.

Conhecendo um pouco a Região, é possível constatar que o rio Amazonas já foi explorado desde a foz até a vertente oriental da Cordilheira dos Andes. O povoamento da Amazônia organizou-se por meio de um emaranhado interligado por rios, afluentes e igarapés.

O acesso à maioria dos municípios dá-se por via fluvial, sendo algumas localidades tão afastadas que levam mais de 10 (dez) dias de viagem. Devido às dificuldades de transporte, condições climáticas, desigualdades econômicas, entre outros fatores, elevam-se os preços agregados aos produtos comercializados e o tempo da entrega das mercadorias.

Para permitir a troca de correspondências e facilitar a comunicação entre a

²⁶ A SASE foi criada como uma demanda clara da CONAE 2010, que exigia do MEC uma ação mais presente na coordenação do trabalho de instituir o Sistema Nacional de Educação – SNE. Esta Secretaria exerce uma função primordial no desenvolvimento de ações previstas no artigo 13 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. O SNE, segundo o diploma legal, deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, contados 02 (dois) anos da publicação do PNE.

²⁷ Avaliador da SASE no Amazonas (2018).

capital e os municípios, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER/AM, hoje IDAM criou a divisão do Estado do Amazonas em calhas²⁸ de rio.

Atualmente, há meios de transportes mais rápidos que facilitam o acesso da capital do Estado a quase todos os outros 61 Municípios do Amazonas. Mas dependendo da época, há municípios que ficam isolados.

O Amazonas possui duas estações bem definidas: 6 meses de verão e 6 meses de enchente²⁹. No verão os rios secam praticamente por completo, impedindo o acesso aos lugares que ficam totalmente intrafegáveis pelas grandes estradas de rios.

Além do fator distância dos Municípios até a Capital Amazonense, esbarra-se na distância entre as sedes municipais e as localidades rurais sendo acessadas somente via rabeta³⁰ ou canoa. São nestes transportes que a maioria dos educadores e educandos chegam às escolas.

Este pequeno histórico é necessário para um melhor entendimento das dificuldades que as populações das florestas e águas enfrentam, muitas vezes isoladas, sem comunicação e sem educação formal.

São estes povos, mestiços, ameríndios, brancos e negros que lutam e trabalham pela preservação da Mãe Terra e pela valorização da vida sustentável para a existência da *Patria Brasílis*³¹.

Tais fatores apresentados expressam singularidades específicas e características peculiares de um Estado que é margeado pela dicotomia entre o compromisso/descompromisso governamental, a ganância desenfreada de órgãos internacionais que visam a exploração das riquezas naturais, e da população

²⁸ As calhas são os diversos caminhos por onde passam os rios. Nos portos que aportam as embarcações, chegam todos os produtos que abastecem a maioria dos Municípios do Estado. Apesar da divisão dos municípios, realizada pelo MEC, ocorrer por polos, neste trabalho, opta-se em utilizar a divisão por calhas, na tentativa de valorizar a regionalidade local.

²⁹ Dá-se o nome de enchente para a estação de inverno caracterizada por um calor intenso e chuvas abundantes que ao inundar os rios inundam também muitos municípios, deixando-os alagados sem condições de continuidade das atividades escolares.

³⁰ Pequeno motor que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão determinando as direções. Fonte: <https://www.dicio.com.br/rabeta/>. Acessado em 10 9 19.

³¹ Segundo Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2010), *Pátria* do latim *patrīa*, ae, "pátria; país natal") que significa terra nação. Raça, descendência, tribo. Lugar de origem; lugar onde uma pessoa se sente melhor ou em relação ao qual nutre um sentimento de pertença. *Brasílis*. É o termo utilizado para denominar o Brasil antes da invasão dos Europeus à terra dos índios.

desassistida e submissa aos desmandos do grande Capital.

Baseando-se nos princípios contidos nas leis analisadas que fundamentam a Inclusão nos âmbitos internacional, nacional, regional e local, observa-se que na totalidade tem o objetivo de assegurar o Direito à Educação como uma medida elementar assumida pelos países-membros, pois, devido aos debates acompanhados neste sentido, alguns documentos relatam que somente por meio da Educação é que os alarmantes índices de analfabetismo, desemprego e miséria podem, efetivamente, ser amenizados.

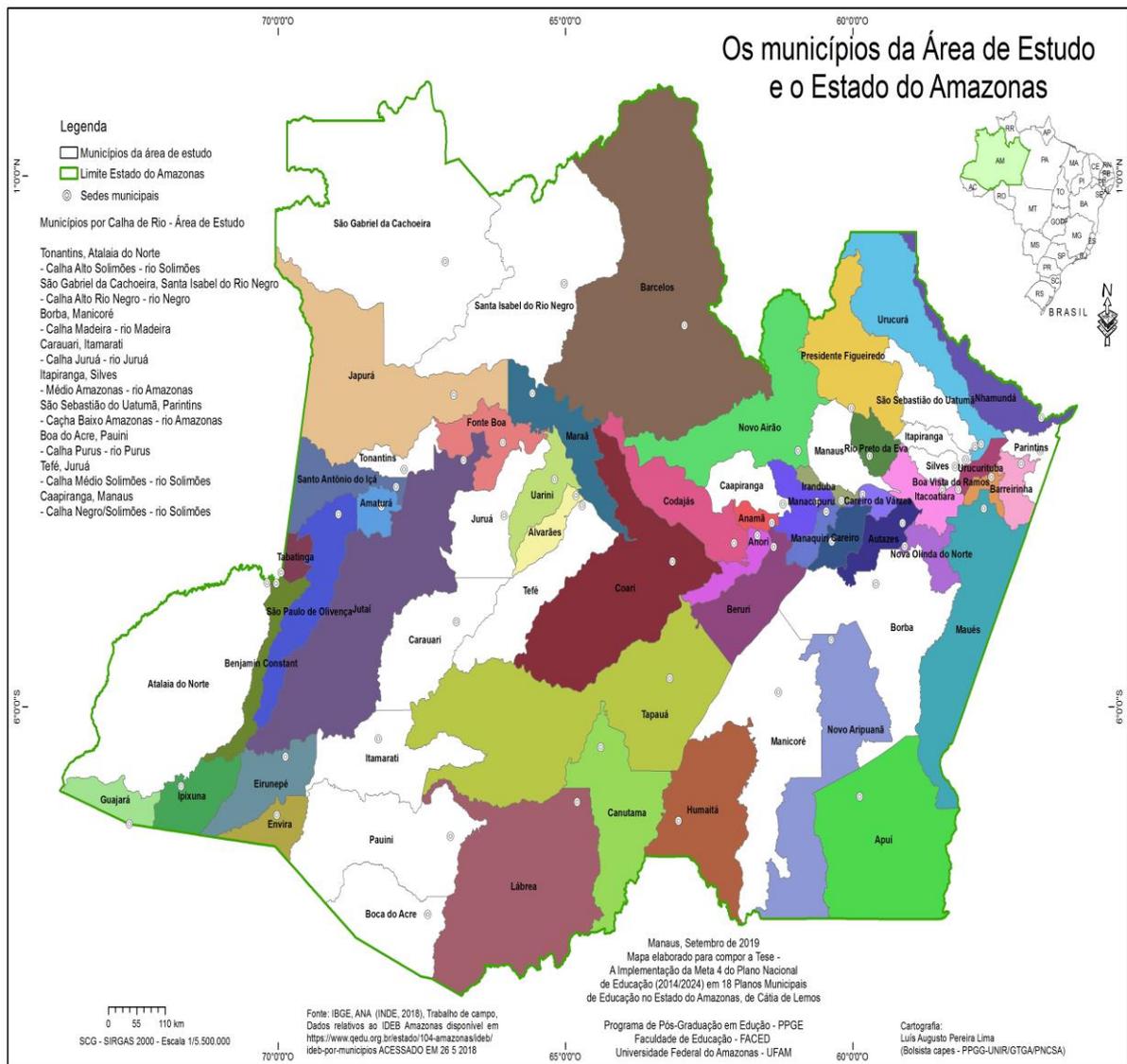
Outro ponto largamente salientado na reflexão sobre as leis é a promoção dos seres humanos enquanto cidadãos sejam: crianças, adultos, pessoas com deficiência, empobrecidos entre outros excluídos, que tendo os direitos respeitados e necessidades fundamentais atendidas, tornem-se aptos a lutarem por melhores condições de vida.

Apesar dos desafios com as distâncias territoriais e incomensuráveis disparidades de todas as ordens, por meio do conhecimento da realidade educacional de cada município elencado para esta pesquisa, espera-se que seja possível contribuir com dados mais recentes acerca da implementação das políticas educacionais de inclusão no Estado do Amazonas, à luz das demandas advindas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Contudo, a responsabilidade municipal vai muito além dos desafios geográficos, financeiros, de ordem social, política ou educacional, pois, cabe ao poder público articular não apenas a operacionalização das ações públicas, mas, garantir que as políticas públicas sejam cumpridas. Sendo assim, não somente implementa-se planos, projetos ou sonhos, mas, possibilita-se a preservação da vida digna e cidadã para todos os munícipes.

No próximo capítulo, aborda-se a concepção de planejamento, plano e conselhos de educação com a finalidade de esclarecer melhor as bases conceituais dos planos de educação vigentes no território brasileiro, nas três esferas governamentais. Neste capítulo também busca-se identificar quais as ações implementadas pelos municípios do Amazonas para a efetivação da Meta 4 do PNE atual à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008).

MAPA 3 – Mapa do Estado do Amazonas e os Municípios da Área de estudo



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

CAPÍTULO II

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/2024 NO AMAZONAS

Nada está totalmente organizado em compêndios na cultura amazônica. É preciso errar pelos rios, tatear no escuro das noites da floresta, procurar os vestígios e os sinais perdidos pela várzea, vagar pelas ruas das cidades ribeirinhas, enfim, procurar, na vertigem de um momento que se evapora em banalidades, a rara experiência do numinoso. Experimentar o fenômeno de um caminhar errante que vai descobrindo com decoro a irrupção perene da fonte da beleza. (LOUREIRO, 2015 p 38).

2.1 O papel do Planejamento, Plano e Conselho de Educação na construção do Plano Nacional de Educação (2014/2024)

Com a crescente evolução educacional, bem como dos inúmeros setores da sociedade que, direta ou indiretamente, são influenciados por essas transformações, buscou-se, neste capítulo, identificar, por meio do esclarecimento dos termos Planejamento, Plano e Conselho de Educação, a base conceitual do Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024). A partir desse entendimento, foi possível investigar como estão ocorrendo as ações para operacionalizar a implementação desta versão do PNE no território nacional em consonância/dissonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008).

Ao analisar as estratégias para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024), foram analisados também alguns pontos do Plano Estadual de Educação (2008/2018) e (2015/2025) do Amazonas, nas duas versões que aparecem e os 18 Planos Municipais de Educação – PME's elaborados pelos municípios amazonenses elencados segundo critérios da pesquisa para identificar alguns progressos ou desafios da implementação apresentada pela política estatal.

De acordo com informações da UNESCO (1971), o planejamento é um processo que deve ser contínuo e está sujeito a revisões e modificações, uma vez que, complementa Martins (2010), neste documento as condições podem ser alteradas, os obstáculos revelados e as interpretações transformadas.

Com esse caráter, planejar é um ato dinâmico e flexível de organização, pois, na medida em que a sociedade muda dialeticamente, os interesses desta dada realidade também se modificam. Segundo Martins (2010), o objetivo próprio do

planejamento é direcionar a ação do Estado de forma a torná-la racional.

De maneira mais específica, Menegola e Sant'Anna (2001, p. 25) afirmam que:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente predefinidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável.

Expressando este pensamento, os autores revelam que tipo de planejamento educacional defendem. Se a educação não é algo definitivo, pronto e acabado, o planejamento representa um roteiro norteador do que precisa ser seguido, como se referem os estudos de Menegola e Sant'Anna (2001). Inspirados por esses autores, pesquisadores como Gama e Figueiredo (s/d) acreditam que a educação pode aprimorar no homem o papel de formador de opiniões tornando-o criador da própria história.

Nesse contexto, observa-se que um bom planejamento em qualquer circunstância da vida, seja social, profissional ou pessoal, auxilia o indivíduo a vislumbrar o melhor caminho entre o pensado e o concretizado.

Em conformidade com o dizer de Castro (2010), o plano é a representação de uma determinada realidade somada a um programa de ações planejadas que visam a uma mudança na estrutura atual. Para muitos autores, como Horta (1982) e Castro (2010), tanto o planejamento quanto o plano vão muito além da concepção tradicional e técnica em que se acreditou durante grande parte do século XX.

Desse modo, na construção de um plano educacional, pode-se seguir alguns passos: decisão de planejar, o plano em si, a implantação, a implementação, o monitoramento e a avaliação dos impactos para o campo educacional.

Neste sentido, Souza (2006) contribui com essa concepção quando afirma que o plano pode ser considerado uma das estratégias na concretização de políticas públicas, pois fica submetido a sistemas de acompanhamento e monitoramento para que haja a garantia do que é de fato implementado.

Assim, uma proposta alternativa, segundo estudos de Saviani (2011 p. 180) concebe a ideia de plano como:

[...] um instrumento de política educacional [...] que, visando a atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo,

buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos para realizar o valor social da educação.

Segundo Saviani (2011), o plano pode oferecer bem mais do que um caráter técnico-metodológico, quando é elaborado com vista no modelo social³² para atender necessidades e aspirações dos educandos, quando são considerados como principais sujeitos da aprendizagem.

Objetivando a viabilização, articulação e cumprimento das políticas educacionais entre os entes federados, destaca-se a atuação primordial do Conselho Estadual de Educação³³ como órgão orientador e de monitoramento dos planos de educação.

A elaboração de planos municipais, de acordo com BRASIL/SEESP/MEC (2004), contribui tanto para o conhecimento da realidade local quanto para o planejamento estratégico das ações a serem adotadas visando os objetivos dos diferentes segmentos que constituem a comunidade.

No âmbito educacional, de maneira mais específica, é o Plano Municipal de Educação que se constitui no instrumento norteador da política educacional do município e de sua relação com as políticas estaduais e nacionais. Ele deve cumprir algumas etapas importantes, como: a escuta da população (via audiências públicas), ser desenvolvido e sistematizado pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho

³² Wernek (2000, p.27) considera que, no modelo social “[...] a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as seqüelas existentes no corpo e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas seqüelas. Sob esta ótica, é possível entender a deficiência como uma construção coletiva entre indivíduos (com ou sem deficiência) e a sociedade. grifo nosso”.

³³ De acordo com o Art. 1º, Capítulo I, Seção I do regimento interno do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, reorganizado pela Lei nº 2.365, de 11 de dezembro de 1995, este Conselho se constitui como: “[...] órgão superior de deliberação coletiva do Sistema Estadual de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, com vistas a assegurar a ação educativa no âmbito do Estado, de forma integrada com os programas de desenvolvimento e em função dos objetivos da política educacional do País”.

Disponível em:

http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=182. Acesso em 19/19

Municipal de Educação³⁴ e transformado em instrumento legal após tramitação e aprovação pela Câmara Municipal.

Para autores como Gadotti e Romão (1993), Verza (2000), Monlevade (2002), Fonseca (2003), BRASIL/SEESP/MEC (2004), Souza (2015) e outros, a constituição dos conselhos de educação tem se evidenciado com a abertura de espaços públicos de participação da sociedade civil organizada, caracterizando a ampliação do processo de democratização, cidadania, tomada de conscientização de direitos e emancipação popular.

A este respeito, alerta Bobbio (1997) que os conselhos ocupam espaços, pelas formas da democracia representativa, até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, nas quais são apresentadas as exigências do exercício efetivo de uma renovada participação.

Neste sentido, esses autores enfatizam que é necessário deixar claro que a simples constituição dos conselhos não é garantia de democracia e participação, pois como fruto de toda política pública, as ações dos órgãos públicos precisam ser avaliadas constantemente.

Em suma, pensa-se que a elaboração de um Plano Municipal de Educação implica estudar e analisar a realidade local, características, necessidades, explicitar objetivos e metas a serem alcançadas, no decorrer do tempo, sempre vislumbrando como horizonte norteador os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação.

Buscando realizar uma interlocução entre o cenário mundial, marcado por múltiplas crises, tensões e mudanças educacionais, seja na conjuntura socioeconômica nacional, seja no âmbito regional, com diversas disputas e contradições sócio-históricas, observa-se o desdobramento de uma questão: Quais os desafios são apresentados ao educador amazônico na contemporaneidade no que se refere à implementação das políticas públicas educacionais de inclusão? Neste sentido, Lemos e Matos (2018a, p. 282), Lemos, Matos e Batista (2018b)

³⁴ Conforme pesquisas de Souza (2015, pp.135-136) “Os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algo. Apareceram nas sociedades organizadas desde a antiguidade e existem hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana. Seu sentido pode ser buscado na etimologia Grecolatina do vocábulo. Em grego refere-se à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates. Tomamos como pressuposto a ideia de que os conselhos, em nosso caso, de educação, servem de intermediadores entre o Estado e a sociedade civil e são espaços onde se traduzem ideais e concepções mais amplas de educação e de sociedade que influenciam a dinâmica das políticas educacionais nos municípios”.

interpelam: “Será possível implementar as ações dos planos de educação vigentes de uma maneira democrática para a escola amazônica com o atual modelo econômico que está posto?”.

Segundo os autores, questões como essas precisam impulsionar as pesquisas na busca inquietante por respostas concretas aos apelos populares de resistência, respeito às diferenças e justiça social, sustentados por inúmeros educadores amazonenses.

Desse modo, pretende-se evidenciar, um debate estabelecido a partir da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) e como se efetivam as ações para a implementação da educação especial em um contexto de inclusão de acordo com a análise do Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM (2008/2018)³⁵, o Plano Estadual de Educação PEE/AM (2015/2025) e dos planos municipais de educação – PME’s do estado do Amazonas.

Segundo informações contidas no PEE/AM (2008/2018), o foco principal dessa construção educacional é “[...] o homem, o meio, sua identidade amazônica, priorizando o desenvolvimento sustentável e sua educação na perspectiva do direito público subjetivo, para a conquista plena da igualdade, da fraternidade, da paz e da justiça social”. Acredita-se, dessa maneira, que tais princípios possam oferecer um respaldo legal ao direito pleno de desenvolvimento e de emancipação humana de milhares de estudantes amazonenses que ainda têm esse direito negado.

Ao tentar traçar uma aproximação entre as políticas públicas educacionais e a realidade amazônica, foi imprescindível fazer uma delimitação do território de investigação. Dos 62 municípios que compõem a geografia do Estado do Amazonas, tornou-se necessário destacar alguns Municípios que pudessem servir de amostragem significativa para atingir os objetivos propostos pelo estudo desenvolvido.

A opção pela escolha da divisão dos municípios, a partir das 9 calhas de rios, como já referido no Capítulo I, também se reflete na amostragem do estudo. Para tanto, visou-se analisar os PME’s de 2 municípios por calha, sendo 1 que

³⁵ De acordo com informações disponíveis no Observatório da Educação (2010), na tentativa de implementar o PNE, o Estado do Amazonas aprovou o Plano Estadual de Educação em julho de 2008, com vigência de 10 anos, pela Lei (3.268/08). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2502-observatorio-da-educacao>>. Acesso em 9 1 16

apresenta o maior IDEB e 1 que apresenta o menor IDEB no ensino fundamental I e II, conforme dados do IDEB/INEP (2015), totalizando 18 municípios.

Almejou-se, portanto, que essa amostragem revelasse alguns indícios do que se apresenta nos PME's no Amazonas enquanto alternativas que possibilitassem a superação das desigualdades educacionais, preconizadas e defendidas pelo PNE (2014/2024).

Assim, no próximo tópico, serão apresentadas, por meio dessas análises, situações locais e especificidades que representam passos e descompassos das políticas educacionais em contextos inclusivos presentes no cenário das florestas e águas, diverso, divergente, controverso e heterogêneo.

2.2 Análise dos Planos Municipais de Educação do Amazonas x Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024)

Configurando-se em um plano que surge com a proposta de se materializar como uma política de Estado, o PNE (2014/2024) foi aprovado no Congresso Nacional pela Lei 13.005/14. Após ressalvas e intensos debates, tensões e disputas entre a sociedade civil, pesquisadores em educação e órgãos governamentais, como relembram Dourado (2010, 2012, 2016), Saviani (2011), Garcia e Michels (2014), e outros, finalmente, o Brasil estava diante de um novo PNE.

Dourado (2016) explica que o plano aprovado é margeado pela concepção restrita de participação e inclusão, com rebatimentos importantes na relação educação e diversidade cultural, étnico-racial, sexual, de gênero, de opinião, de opção política ou religiosa, entre outras.

Acrescenta ainda Dourado (2016) que outro ponto digno de debate refere-se ao financiamento da educação. O que nos remete a problematizar as disputas acerca da apropriação do fundo público, resultando em alteração nos marcos da defesa estrutural das entidades e dos fóruns educacionais, como a garantia de exclusividade do recurso público para o setor público. A previsão é de ampliação dos recursos para investimentos na educação pública (10%) do Produto Interno Bruto/PIB até 2024.

Apontando alguns aspectos da Legislação Brasileira referente à reflexão, observa-se que o PNE (2014/2024) apresenta no item III como uma das diretrizes a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da

cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]”.

Tal diretriz do PNE (2014/2024) aponta que é primordial continuar pensando na dignidade como dimensão indissociável do ser humano que precisa ser respeitado, protegido e atendido em todos os direitos civis, educacionais, políticos e sociais.

Refletindo sobre as contradições que se estabelecem entre a igualdade/diferença, Cury em (2002) já alertava que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação tão simples. É preciso defender a igualdade como princípio de cidadania e garantia de adoção dos direitos humanos. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença.

Conforme o autor, a igualdade, longe de ser um sinônimo para a homogeneização padronizante, é o norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades a fim de diminuir as diferenças discriminatórias.

A esse respeito, autores como Alvarenga e Mazzotti (2017, p. 189) relembram que os

[...] 20 itens do PNE elencam, segundo (BRASIL, 2014b, p. 9), as “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade”. Essa lei também resguarda a pessoa com deficiência das desiguais oportunidades que não promovem a vida bem como de todas as formas de discriminação.

Como uma das metas estruturantes, apresenta-se no PNE (2014/2024), a Meta 4 que traz o objetivo de:

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.

Nesse sentido, a equiparação de oportunidades visa privilegiar no PNE (2014/2024) o direito educacional para os cidadãos dos diversos níveis e modalidades de ensino, como acrescentam Alvarenga e Mazzotti (2017, p. 189) quando explicitam que:

As seis metas iniciais tratam do acesso ao ensino, e da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, valorizando os sistemas que incluem todos, isto é, minorias ou desfavorecidos [...].

Em conformidade com o que afirmam esses autores, a noção de universalização ao ensino precisa ser recorrente quando é compreendida como uma necessidade a ser assegurada a todos os estudantes, embora apresentem alguma desvantagem, seja econômica, física ou cognitiva.

O estudo enfatiza um recorte específico ao se tratar de universalização. Para que a Meta 4 seja efetivada, apresentam-se 19 estratégias, contempladas em maior ou menor grau, nos 18 PME's analisados no estado do Amazonas.

Garcia e Michels (2014) explicitam que a Meta 4 é resultado de lutas e embates de movimentos sociais em prol de políticas que apresentam como objeto de análise a educação especial, no que se refere à estrutura, organização, financiamento aos estudantes, aos professores e outros profissionais que lidam e convivem com o segmento das pessoas com deficiência.

No centro desses debates, sempre surgem as inquietações sobre quais interesses estão sendo privilegiados com as políticas educacionais no Brasil. Tais questionamentos instigam cada vez mais pesquisadores em variados campos de atuação.

Saviani (2011), Moura (2014), Arelaro (2015) e Dourado (2016) enfatizam que algumas estratégias do PNE aprovado sinalizam para a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada fortalecendo uma concepção de formação humana que deve se submeter e se subordinar aos interesses do mercado.

Mesmo não concordando com a participação de grupos nacionais ou internacionais privados interferindo na vida educacional brasileira, Arelaro (2015) ainda chama a atenção quando afirma que o PNE (2014/2024), no parágrafo 7º, prevê que o fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á inclusive, mediante a adoção de “[...] arranjos de desenvolvimento da educação”.

Essa questão, para muitos governantes, tornou-se a nova fórmula de afirmar que essa colaboração com empresas e grupos privados interferindo na educação, por meio de parcerias e convênios, passa a ser permanente, quase indispensável.

A situação se agrava quando se imprime no serviço público, praticamente à força, a presença de empresas privadas, com a justificativa do desenvolvimento de

competências, melhoria da produtividade e, como consequência, participação nos lucros, advindos do esforço individual, do trabalho em equipe, da competitividade e da meritocracia, como se pode observar em diversos municípios brasileiros.

Com esse viés, Dejourns (1999 p. 13) relembra que a justificativa da guerra econômica pela sobrevivência humana é utilizar no mundo do trabalho:

[...] métodos cruéis contra nossos concidadãos, a fim de excluir os que não estão aptos a combater nessa guerra (os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes...): estes são demitidos da empresa, ao passo que dos outros, dos que estão aptos para o combate, exigem-se desempenhos sempre superiores em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina e de abnegação. Somente sobreviveremos, dizem-nos, se nos superarmos e nos tornarmos ainda mais eficazes que nossos concorrentes.

Pensando na invasão do setor privado nos setores públicos, Pansini e Mourão (2015) enfatizam que, no tangível à Educação Inclusiva, as escolas são chamadas a desenvolver um projeto de educação em que o modelo de aquisição de competências para concorrer no mercado produtivo é o mais valorizado. Partindo de tal modelo, autoras como Padilha e Oliveira (2013, p. 23) explicam que a máquina desumanizadora do Capital demanda da escola:

[...] formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que 'novas situações' são, exatamente, as estratégias de 'inclusão' nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador deve desenvolver *habilidades e competências* – pedagogia absolutamente contrária à emancipação humana.

De acordo com as autoras, uma pedagogia que forme para a competição, a produtividade, adequação e enquadramento das pessoas com deficiência à lógica das competências não é uma educação que leve à liberdade, à emancipação e à autonomia, como recorda Freire (1987). A liberdade para poucos não é um privilégio, pois, sendo uma liberdade sufocada, vigiada e cerceada pelo poder hegemônico, significa, antes de tudo, escravidão.

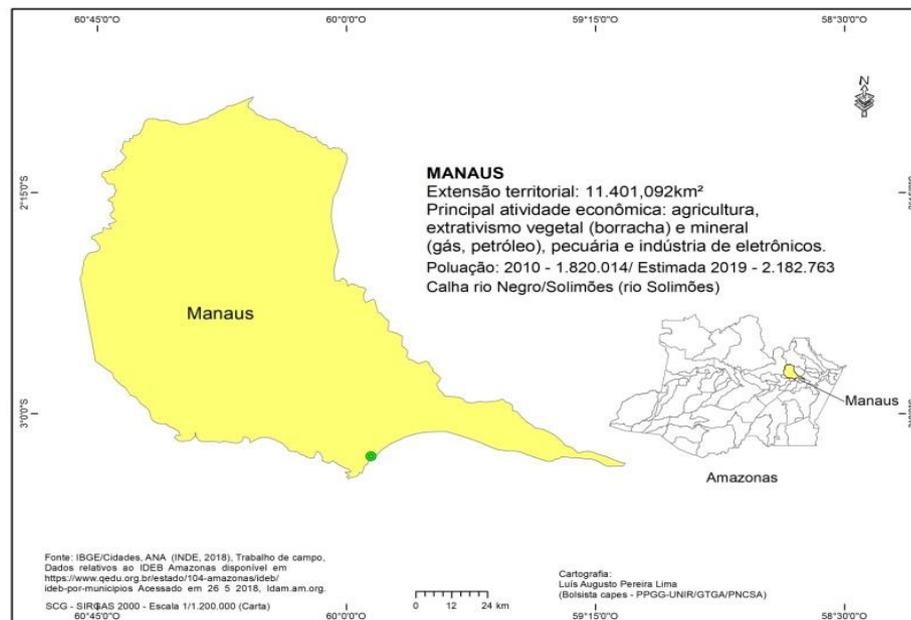
Analisando cada perspectiva dos autores, observa-se que é necessário refletir sobre quais interesses permeiam a relação entre o privado e o público.

Arelaro (2015) explica que: esta participação mista do privado e do público, incrustada na administração pública, também é evidente em várias estratégias do

PNE. Ao recomendar esta incorporação, ocorre cada vez mais a invasão de organismos privados, seja atuando na educação infantil, no ensino técnico profissional, na educação especial ou na educação superior.

A seguir, antes de apresentar a análise dos 18 PME's amazonenses, situa-se cada Município em um mapa, fazendo um pequeno histórico³⁶ sobre algumas características e especificidades individuais dessas cidades.

MAPA 4 – PME/MANAUS – AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luís Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

Manaus, a capital do estado do Amazonas, foi criada no século XVII para marcar a presença lusitana e fixar o domínio português na região amazônica que, na época, já era considerada posição estratégica em território brasileiro. O núcleo urbano, localizado à margem esquerda do Rio Negro, teve início com a construção do Forte da Barra de São José, idealizado pelo capitão de artilharia Francisco da Mota Falcão, em 1669. Mais tarde, em 1850, passou a se chamar Cidade da Barra. Em 4 de setembro de 1856, passou a chamar-se de Manaus, tornando-se independente da Província do Grão-Pará.

O nome deriva da tribo indígena dos Manaós, que habitava a região antes de ser extinta por conta da civilização portuguesa; seu significado é: “mãe dos deuses”. Os Manaós, Barés, Baniwa e Passés, eram numerosos até serem dizimados durante a chegada dos portugueses na região amazônica.

³⁶ O resumo da história de cada Município apresentado na Tese está disponível em: <www.diariomunicipal.com.br/aam>. Acessado em: 10 10 19.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística v4.3.33 – 2017 – Acesso em: 10 10 19.

Em conformidade com dados obtidos por meio do PME/Manaus/AM (2015/2025, p. 67), “[...] o município de Manaus possui 82,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, logo necessita incluir os 17,9% restantes que não estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE”.

Embora concordando que a implementação do atual PME/Manaus/AM se encerra somente em 2025, considera-se essencial salientar que todas as crianças, incluindo as com deficiência, têm o direito à educação, de acordo com a CF (1988), LDBEN 9.394/96, entre outras.

Conforme a Lei 7.853/89 – CORDE em consonância com o Art. 7º. da Lei Ordinária 12.764/12, recusar a matrícula de qualquer criança, por motivo de deficiência, criminaliza o gestor escolar ou autoridade competente com multa de 03 a 20 salários mínimos e até a perda do cargo, no caso de reincidência.

Em relação à oferta do AEE, percebe-se que ela não é garantia de que ocorra na escola pública a materialização da Educação Inclusiva. Ações como a matrícula dos educandos em SRM’s, a promoção de acessibilidade arquitetônica, de materiais, comunicacional e atitudinal, bem como uma formação continuada e adequada para os professores tornam-se princípios *sine qua non* para que se efetive a educação inclusiva, prevista desde a aprovação das Leis 10.048/00 e 10.098/00, tendo continuidade na PNEEPEI (2008) e nas Legislações subsequentes.

O primeiro passo é, de fato, garantir a oportunidade de acesso³⁷ dos estudantes com deficiência em igualdade de condições às escolas públicas ou conveniadas, ao mesmo tempo em que se constitui um direito da família matricular a criança em uma escola convencional ou específica, a partir da aprovação do Decreto 7.611/11.

Desse modo, não se pode perder de vista que as escolas públicas precisam se tornar espaços acessíveis a todos os estudantes, como preconiza Segalla e Marta (2013, p.132) quando dizem que: “[...] a educação em meio à diferença não beneficia apenas quem tem deficiência”.

De acordo com as autoras, quando o sujeito da aprendizagem tem a

³⁷ Baseando-se nos estudos de pesquisadores renomados como Manzini (2005); Manzini e Corrêa (2014); Manzini (2015); Souza (2017, p.83) explica que o sentido do termo acesso pode ser “[...] o de adentrar em algum espaço ou ingressar em algum serviço. Pode ter o significado de conseguir obter uma informação. Pode significar sair de um nível e ingressar em outro: ingresso no mercado de trabalho, ingresso no ensino superior”.

oportunidade de conviver com pessoas diferentes, as interações sociais se fortalecem pelo compartilhamento de experiências e novos conhecimentos.

Nos últimos anos, levantamentos estatísticos de órgãos oficiais, a exemplo do Censo Escolar, INEP e IBGE, têm comemorado o aumento das matrículas dos educandos com deficiência com bastante entusiasmo.

Embora esse fato seja digno de comemoração, alertam Meletti e Ribeiro (2014 p.178) que:

[...] o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar em outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

As autoras Meletti e Ribeiro (2014 p.178) discutem que antes do acesso, é importante refletir sobre: “[...] o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico”.

Tal fato sustenta a ideia de ampliação do AEE nas escolas públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente àqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas públicos municipais ou estaduais de ensino e que esse acesso à escola seja um direito assegurado constitucionalmente.

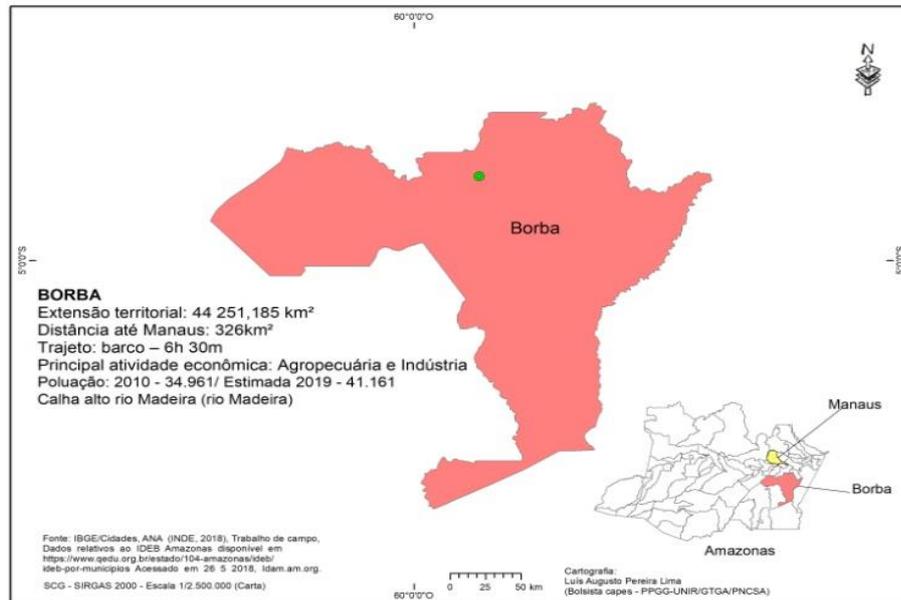
A inclusão, por esse viés, deve ser parte de um processo que promova a permanência com sucesso na escolarização dos educandos com deficiência, pensamento reforçado pelo que institui a CF (1988), o Art. 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006/2007) e ideias garantidas no Decreto revogado 6.571/08.

No município de Manaus/AM, a concretização da proposta de reduzir o quantitativo de educandos sem deficiência nas salas em detrimento da matrícula dos com deficiência, ocorreu com a publicação da Resolução nº 011/CME/Manaus/AM/16³⁸ que já vigora nas escolas da rede municipal de educação. As estratégias apresentadas neste documento poderiam subsidiar outros

³⁸ Esse documento institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino na cidade de Manaus/AM. O Art. 16 desta Resolução explica que ao considerar [...] 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.

municípios na constituição das próprias diretrizes para possibilitar a redução do quantitativo de educandos por sala.

MAPA 5 – PME/BORBA/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

Borba foi a primeira vila criada em território amazonense. Originou-se da Aldeia do Trocano e foi fundada em 1728, ou pouco mais tarde, pelo Frei João Sampaio, da Companhia de Jesus, um dos mais célebres catequistas do Rio Madeira.

Habitavam primitivamente na região os índios Muras. Em 1785, Borba já cultivava, e até exportava para Belém, café e tabaco. Em 1833, Borba não pôde fugir à agitação que reinava por toda a província. É conhecida pela forte religiosidade, principalmente comemorada em junho com as festividades em honra de Santo Antônio.

No PME/Borba/AM (2015/2025) não foram elencadas metas nem estratégias, assemelhando-se mais com uma carta de intenções. Neste documento destaca-se o item 6.5 que:

A oferta da educação especial feita em classes inclusivas e classes de recursos far-se-á em função das condições específicas dos alunos quando em escolas inclusivas da rede municipal pública, e quando não for possível a oferta pelo Poder Público Municipal, sua realização far-se-á através de convênios com entidades públicas ou privadas que oferecem serviços públicos especializados, nessa modalidade de ensino.

Interessante é perceber que o município de Borba, conforme o item

analisado, não recusa a matrícula dos educandos com deficiência, mas a permite “[...] em função das condições específicas dos alunos [...]”, contrariando o que rege a CF (1988) e outras legislações pertinentes. No entanto, mais uma vez, sugere como solução o atendimento dessa demanda nas instituições público-privadas.

No documento apresentado por Borba é possível perceber no item 6.5, na letra (h) que ocorrerá a: “[...] Definição da terminalidade específica³⁹ àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental”.

A este respeito, Moura (2014) rememora que a Emenda Constitucional nº 59 (2009) trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Embora este documento tenha representado um avanço, o autor alerta que este é limitado, pois vincula o direito educacional à faixa etária, excluindo dessa garantia quem não concluir a Educação Básica até aos 17 anos, o que contraria o direito à terminalidade específica.

De posse dessa informação, observa-se que, de todos os 18 PMEs analisados, somente Borba/AM e Silves/AM se preocuparam com a terminalidade específica dos educandos com deficiência. Essa preocupação assegura o direito constitucional à certificação e oferta do AEE sem limite de idade.

Em meados do mês de setembro de 2019, finalmente, com o empenho precioso da Presidente do Conselho Municipal de Educação de Borba, foi possível detectar o PME/Borba/AM (2015/2025), que não estava disponível nos *sites* oficiais. Desse nodo, esse PME destaca na estratégia 4.9 que visa: “Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

A própria estratégia 4.9 do PME/Borba/AM (2015/2025) é contrária à ação deste município de matricular os educandos mediante a deficiência que apresentam. Neste sentido, é imprescindível rever essa conduta, pois, como já debatido, não é

³⁹De acordo o Art. 16 da Resolução nº 2 CNE/CEB (2001), terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condição de deficiência. Conforme o que estabelece a LDBEN 9.394/96, Art. 59, inciso II que define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “[...] 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”.

admissível se condicionar a matrícula de nenhum educando à condição de deficiência.

Se essa questão de fato se confirmar por meio das entrevistas, recomenda-se maior atenção dos órgãos de fiscalização e controle social para uma possível violação do direito à Educação, como se referem juristas, magistrados e pesquisadores que debatem o direito na seara educacional, como Cury (2002), Monlevade (2002), Fonseca (2003), Edler Carvalho (2006), Saviani (2011), Gentili (2013), Meletti e Bueno (2013), Segalla e Marta (2013), Matos (2013 e 2014), Dourado (2016), Pinheiro e Falcão (2016), entre outros.

A estratégia 4.13 do PME/Borba/AM (2015/2025) objetiva:

Promover ações intersetoriais entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

No que se refere à promoção do direito educacional, mesmo que o educando não tenha concluído os estudos no tempo regulamentar, o município se compromete com a terminalidade específica, de acordo com a LDBEN 9.394/96 e o atual PNE brasileiro.

Conforme ainda o PME/Borba/AM (2015/2025) na estratégia 4.18 pretende:

Promover parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, para expandir o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Embora a estratégia 4.18 do PME/Borba/AM (2015/2025) incentive a expansão do atendimento às pessoas com deficiência por meio de parcerias com as “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público”, o posicionamento da educação nacional em uma perspectiva inclusiva é o de que, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem frequentar a escola pública, desde que sejam oferecidas as oportunidades e devidas condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

No mosaico pluriétnico e multicultural existente no município de Borba/AM,

de um lado, encontram-se as escolas indígenas, com costumes e aprendizagens específicas e, do outro, escolas não indígenas frequentadas por estudantes, filhos dos habitantes locais e militares.

Dessa mistura intercultural, é possível destacar que, em meio a variadas experiências, sejam linguísticas, sejam no uso de vestimentas e indumentárias ou hábitos alimentares, todos os educandos, inclusive os com deficiência, adquirem novos conhecimentos.

Assim, acredita-se que para uma política pública efetivar-se com sucesso no município de Borba, faz-se necessário que essa dada Legislação tenha uma imbricada relação com o comprometimento na melhoria das condições de vida dos povos oriundos da terra, povos tradicionais, povos indígenas e povos ribeirinhos.

MAPA 6 – PME/ATALAIA DO NORTE/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

Atalaia do Norte é uma cidade de cultura diversa. Quem a visita tem a sensação de conhecer vários países ao mesmo tempo. Essa influência deve-se à proximidade com as fronteiras de Peru e Colômbia. A rodovia BR-307 também liga a cidade aos municípios de Benjamin Constant e Tabatinga. O município é casa da maior reserva de índios isolados do mundo. Os Korubos, indígenas conhecidos como "flecheiros" que evitam qualquer tipo de contato com o homem branco.

O nome da cidade fazia referência a uma característica geográfica do lugar: a altura do terreno em que a cidade foi construída. Por sua altitude elevada, o município ficou conhecido como "Sentinela do Norte". A palavra Atalaia é sinônimo de guardião ou vigia e ressalta o importante papel da cidade na proteção das fronteiras brasileiras. É conhecida também como a Princesinha do Javari. Atalaia do Norte completou 64 anos de história no dia 23 de fevereiro de 2019. A cidade dos 'come jambo' festeja mais um aniversário com alegria e orgulho.

Observações realizadas no PME/Atalaia do Norte/AM (2015/2025) incentiva na estratégia 4.24 para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) reduzir o quantitativo de educandos em sala de aula para que os professores reúnam condições para melhor atender os educandos com deficiência. Com esta finalidade objetiva:

Propor a redução do número de alunos nas salas onde houver demanda de educação especial e a contratação de um professor de apoio para auxiliar no Ensino Infantil 15 alunos por classe, no Ensino Fundamental 20 alunos por classe; e Ensino Médio 25 alunos por classe como capacidade máxima.

A estratégia apresentada além de propor a redução do quantitativo de educandos sem deficiência por sala, também propõe a contratação de professores auxiliares para o trabalho junto aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais medidas, quando efetivadas, poderão diminuir as lacunas existentes entre a presença/ausência destes educandos no ambiente escolar.

Em uma análise nacional que originou o Balanço/2019⁴⁰ / Plano Nacional de Educação/Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018) realizado pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná/UFPR com base no Censo Escolar (2017), apenas 28 municípios brasileiros não contavam com salas de recursos multifuncionais. Ainda que a proposta do AEE permita o compartilhamento das salas de atendimento quando ocorre cooperação técnica entre os entes federados, o percentual desses espaços em escolas mais distantes do perímetro urbano continua sendo o mais baixo, quando implica no deslocamento dos estudantes, especialmente nos territórios onde residem as populações indígenas, aldeadas ou em comunidades isoladas.

Com esse caráter, o PEE/AM (2015/2025) afirma na estratégia 4.3 que para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) dever-se-á:

Implantar e implementar, na vigência deste PEE, Salas de Recursos Multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando Escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, garantindo a formação específica aos professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

⁴⁰ Este documento de Balanço do 5º ano de vigência do PNE tem como base a Nota Técnica elaborada em setembro de 2014 por Ana Valeska Amaral Gomes e Paulo Sena. Documento disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/nota-tecnica-conle-prazos-pne-2014-2024>>

De acordo com essa estratégia, a Educação do Amazonas apresenta um grande desafio não apenas na oferta de formação, informação e transformação da concepção dos professores a respeito da inclusão educacional, mas no enfrentamento das dificuldades de acesso a maior parte dos municípios do Estado.

Embora seja um dos objetivos dos planos de educação atingirem a Meta 4 do PNE, sabe-se que a realidade amazônica exige algumas adaptações, sejam estruturais ou na aplicabilidade dos recursos financeiros.

Isto quer dizer que, o fato de afirmar no PEE/AM (2015/2025) que até o ano de 2025, 100% das escolas públicas nos mais diversos espaços geográficos e culturais receberão as SRM's, se valida enquanto uma preocupação, pois, em 2019, esta estratégia ainda não se concretizou, visto que a implantação das salas de recursos multifuncionais exige uma infraestrutura que a maioria das escolas em áreas ribeirinhas, por exemplo, não contemplam.

FOTO 1 – Escola no meio rural em área de várzea⁴¹



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

⁴¹ Terreno localizado à margem de rios ou ribeirões que fica inundada durante as cheias. Áreas muito propícias à agricultura devido à fertilidade do solo. Tais áreas se desenvolvem sobre a calha de um vale preenchido por solo que em épocas de cheias extravasa sua margem original e inunda a região, fenômeno conhecido como terras caídas. Editores do Aulete (2007). «Verbetes: várzea». iDicionário Caldas Aulete. Consultado em 1 de maio de 2013

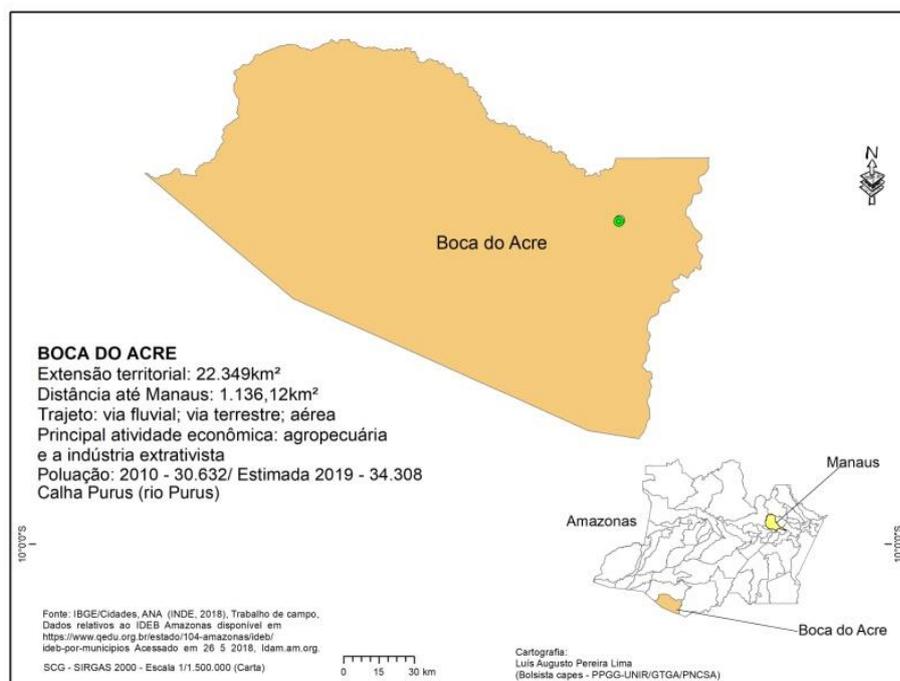
Outro fator a ser levado em consideração, é verificar como está ocorrendo o monitoramento e a fiscalização das ações previstas nos respectivos planos de educação, para que sejam avaliados e reelaborados constantemente.

Ao recordar a importância do monitoramento das políticas públicas, o próprio PEE/AM (2015/2025) prevê na estratégia 4.11, assemelhando-se ao que recomenda também o PNE (2014/2024), quando enfatiza o fortalecimento do

[...] acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional [...].

Esta estratégia suscita a reflexão para que não se incorra no erro de continuar globalizando também os preconceitos, as injustiças e o descaso com as massas desprivilegiadas, conforme apontam estudos de Freire (1996), Gadotti (2006) e Torres (2008).

MAPA 7 – PME/BOCA DO ACRE/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

A origem do nome Boa do Acre vem do fato de que a cidade se localiza na foz do rio Acre, no rio Purus. A cidade de Boca do Acre nasceu na confluência dos rios Acre e Purus. Dois rios de águas turvas que não se misturam.

As terras que constituíam o município de Boca do Acre eram habitadas pelos índios Capanas e Aripuanãs.

Em 3 de fevereiro de 1878, ancorou nas proximidades da confluência dos rios Acre com Purus o navio Anajás, da Companhia de Navegação do Rio Amazonas, sob o comando do piloto Carepa, tendo como chefe da expedição o Comendador João Gabriel de Carvalho e Melo, que já havia adquirido fortuna explorando borracha, vindo explorar também, as terras do município de Boca do Acre.

O município é conhecido por:

- Eleições disputadas principalmente longe das urnas, com casos de violência e intolerância ideológica;
- Possuir uma das maiores criações de gado de corte do estado do Amazonas, estando atrás apenas do município de Parintins;
- Ser formado por duas regiões distintas separadas por 6km de distância: Platô do Piquiá, mais desenvolvida, sendo a sede do município, e Cidade baixa, conhecida pela falta de desenvolvimento e poucos investimentos na economia;
- Ser um dos pouquíssimos municípios do Brasil sem aeroporto funcional.

Ao analisar a estratégia 4.6 do PME/Boca do Acre/AM (2015/2025), com o objetivo de atender a Meta 4 do PNE (2014/2024) assegura:

Ampliar, em 50% das escolas, no período de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, Salas de Recursos Multifuncionais com especialistas nas áreas da Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Surdez, Dificuldades de Aprendizagem, além de equipamentos que atendam às especificidades citadas.

Verificando essa estratégia, percebeu-se a ausência do atendimento para os educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que também fazem parte do público a ser atendido nas SRM's. De acordo com o Decreto 6.571/08, os educandos com dificuldades de aprendizagem não são público alvo da educação especial. Apesar de, muitas vezes, a deficiência vir acompanhada de algumas dificuldades no processo de aprendizagem, é necessário saber a distinção⁴² entre uma criança com deficiência e uma criança com dificuldade de aprendizagem. Para isso recomenda-se encontrar

⁴² O Público alvo atendido atualmente pela Educação Especial nas SRM's é o educando com deficiência Física, Intelectual, Visual, Auditiva, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. O público alvo que apresenta dificuldades de aprendizagem é o educando com Dislexia, Dislalia, Discalculia, Disgrafia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

outros espaços no município que possam oferecer um suporte aos educandos, educadores e familiares acerca das dificuldades de aprendizagem.

O pensar de Meirieu (2002, p. 44) instiga a cada educador quando impulsiona a seguinte reflexão:

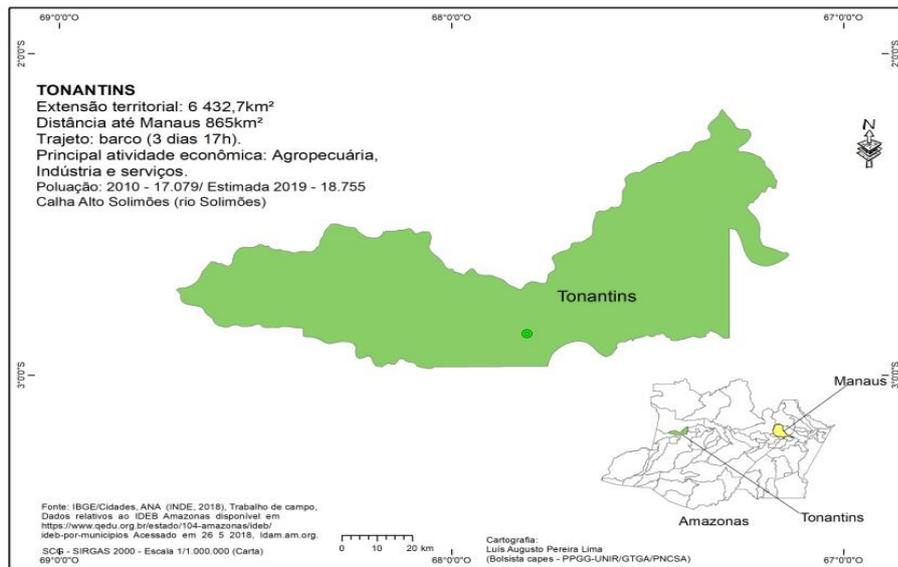
Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra, ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos sem nenhuma reserva.

Na observância da escola que se tem em detrimento daquela desejada por educandos e educadores, percebe-se que, para a escola ser, de fato, inclusiva, necessita do empenho de todos da comunidade escolar, onde cada um tenha compromisso e responsabilidade, enfatizando o desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos. Ropoli (2010, p. 10) explica que tais mudanças de atitudes “[...] não acontecem por acaso [...], mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP”, onde são elencadas as metas que a escola almeja realizar, decididas a partir de uma gestão escolar democrática, participativa, emancipatória e inclusiva.

Em consonância com a estratégia 4.3 do PME/Boca do Acre/AM (2015/2025), visando atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024), garante-se: “[...] no Projeto Político Pedagógico das escolas, a inclusão de ações voltadas ao atendimento à diversidade”.

Neste sentido, o PPP expressará a concepção filosófica de cada estabelecimento de ensino que pretenda assumir uma identidade que respeite as diversas heterogeneidades presentes na escola.

MAPA 8 – PME/TONANTINS/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

A origem do município remonta a 1813, quando é construída à margem do rio Solimões a igreja em louvor ao Divino Espírito Santo. Formando-se povoado, pertenceu ao município de Tefé e, depois, ao de São Paulo de Olivença, quando este é desmembrado daquele.

Paralelamente, ao lado da antiga vila de Tonantins (Tonantins Velha), forma-se a vila Nova de Tonantins, que se transforma no núcleo polarizador do desenvolvimento regional, destacando-se na criação de gado de corte.

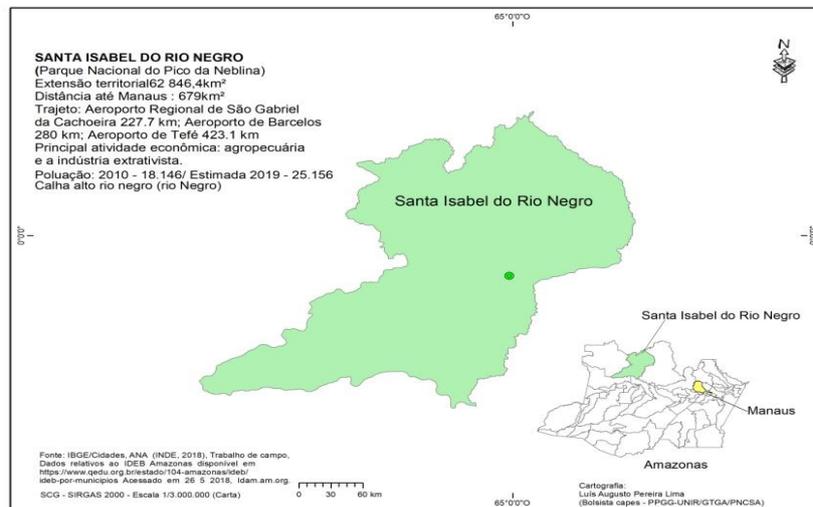
O PME/Tonantins/AM (2015/2025) planejou na estratégia 4.3: “Garantir parcerias para constituição do corpo técnico de profissionais no município: Psicólogo, Assistente Social, Fonoaudiólogo e Fisioterapeuta para atendimento e acompanhamento junto às famílias”.

Em consonância com esta estratégia, enfatiza-se a relevância do acompanhamento da equipe multidisciplinar para os educandos, educadores e familiares, pois, muitas vezes necessitam ser orientados por outros profissionais, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral (motor-afetivo-cognitivo) dos sujeitos aprendizes, conforme estudos de Galvão (2014) sobre a Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon⁴³. Para Wallon, considerado por Tran

⁴³ Wallon, segundo Galvão (2014) explica que a psicogênese da pessoa completa propõe um estudo integrado do desenvolvimento, pois, considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo).

Thong (1986), Galvão (2014) e outros, como o teórico das emoções, o desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como: “geneticamente social” e estudar a criança de maneira integral contextualizada nas relações que estabelece com o meio em que se encontra.

MAPA 9 – PME/SANTA ISABEL DO RIO NEGRO/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

Em 1956, é criado o Município de Santa Isabel do Rio Negro, com sede na vila antigamente chamada Ilha Grande.

Em 1968, o município é enquadrado como Área de Segurança Nacional. O nome do município foi dado por um padre que veio de Portugal para homenagear a Santa Isabel de Portugal.

A comunidade de Campina do Rio Preto tem como base econômica a extração da piaçava ou piaçaba, que além de ser usada na fabricação de vassouras, serve de matéria-prima para diversas peças artesanais. A tradição de trabalhar no piaçabal é passada de pai para filho. O cotidiano dos piaçaveiros é mostrado, com as dificuldades e as conquistas de pessoas que vivem há séculos da extração da piaçava.

Pensando no processo educacional ao longo da vida, analisou-se a estratégia 4.2 do PME/Santa Isabel do Rio Negro/AM (2015/2025), quando tenta cumprir a Meta 4 do PNE (2014/2024). Observa-se que este plano apresenta um avanço significativo no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, quando visa:

Garantir, no prazo de vigência deste PME, em Instituições Públicas Municipais com atuação exclusiva na modalidade, a universalização do atendimento em Estimulação Precoce, às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos, bem

como atendimento diferenciado às crianças que apresentam precocidade em seu desenvolvimento, conforme parágrafo 3º do artigo 58 da Lei 9.394/96.

Garcia e Michels (2014) apontam como uma crítica o fato de o PNE (2014/2024) assegurar a cobertura do AEE para os estudantes de 4 a 17 anos o que contraria a LDBEN 4.024 (1961) quando explica que a Educação Especial deve ser ofertada também às crianças de 0 a 6 anos. Essa faixa etária corresponde ao atendimento em creches dos 0 aos 3 anos e à modalidade da Educação Infantil dos 4 aos 5 anos, responsabilidade que cabe à gestão municipal, enquanto um ente federado.

Preocupação validada por Rosemberg (2012) quando destaca a necessidade de se olhar para a importância da infância na educação, bastante negligenciada nas políticas públicas. Desse modo, tanto Rosemberg (2012) quanto Garcia e Michels (2014) alertam para a dificuldade que se tem em incorporar a atenção para a criança de 0 a 3 anos na agenda de discussões sobre direitos e deveres constitucionais.

Autores como Campos et al. (2011a) acreditam que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só no que se refere à sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito a plena vivência de sua infância.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que os documentos oficiais garantam um trabalho diferenciado nas creches, com olhar específico voltado às crianças provenientes de condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, sobretudo quando tais situações vêm acompanhadas pela condição de deficiência.

Ressalta-se também nesta mesma estratégia 4.2 do PME/Santa Izabel do Rio Negro que o atendimento na Educação Especial ocorrerá “[...] em Instituições Públicas Municipais com atuação exclusiva na modalidade [...]”, privando esses educandos do convívio social com outras crianças sem deficiência.

A justificativa encontrada na literatura de Garcia e Michels (2014) é a de que, quando se trata do público de 0 a 3 anos com deficiência, historicamente, estas crianças têm frequentado escolas e centros especializados privado-assistenciais. A ideia disseminada pelo senso comum é a de que somente estes espaços reuniriam os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser contemplado nessa etapa da vida.

Ao discordar dessas autoras, pondera-se que, por mais que as crianças de 0 a 3 anos necessitem do apoio de outros profissionais, o foco central do atendimento oferecido pela escola deve ser pedagógico e não clínico-terapêutico.

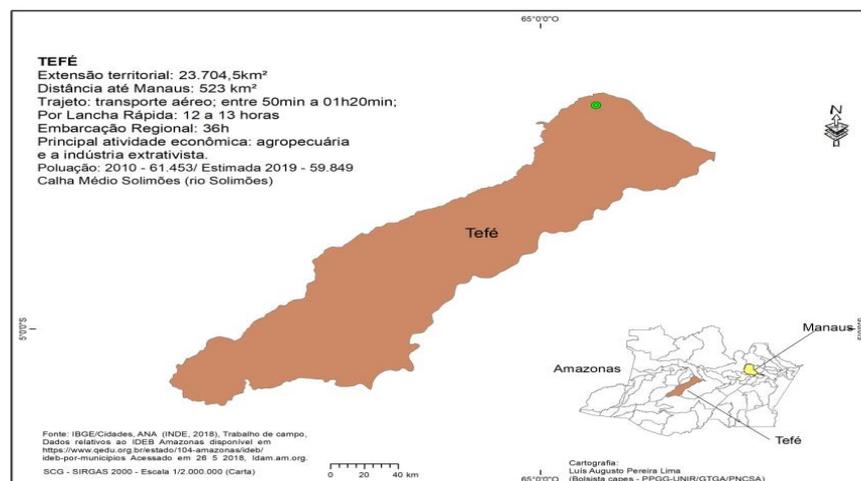
De acordo com a Nota Técnica nº. 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, p.2)⁴⁴.

[...] 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.

Isso não significa dizer que a presença de uma equipe multiprofissional no ambiente escolar não seja imprescindível para o desenvolvimento integral de qualquer criança com ou sem deficiência.

Desse modo, tais pressupostos presentes no PME/Santa Isabel do Rio Negro/AM (2015/2025), arregimentam que o desenvolvimento de qualquer criança pressupõe uma educação que deve se iniciar no seio familiar e ter continuidade no âmbito educacional. Com este pensamento, autores como Tran Thong (1986), Guareschi (2003), Rosemberg (2012) e Galvão (2014), respaldam o desenvolvimento infantil multidimensional.

MAPA 10 – PME/TEFÉ/AM (2015/2024)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGC-UNIR/GTGA/PNCSA)

⁴⁴ Nota que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Tefé, de origem nheengatu, significa “profundo”. Habitavam primitivamente na região os índios Nuruaques, Cauixanas, Jumanas, Passés, Uainumas, Catuquinas, Jamamadis, Pamanas, Juris, Jurimaguas, Tupebas ou Tupibás. Nos fins do séc XII, após a invasão espanhola, esses povos foram praticamente dizimados. Os que sobreviveram, deram origem ao povoado de Tefé.

Tefé abriga a porta de entrada para a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mimirauá, com a proposta de conciliar a conservação da biodiversidade com o desenvolvimento sustentável, numa unidade habitada também por caboclos da terra.

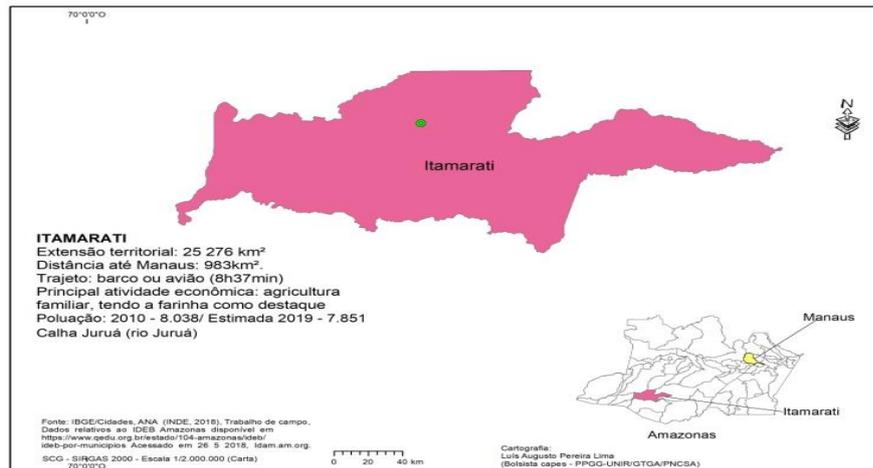
Um avanço no debate acerca da defesa por uma Educação Infantil mais consistente é observado no PME/Tefé/Am (2015/2024) quando explicita na estratégia 4.4 que se pretende: “Eliminar as barreiras arquitetônicas, barreiras de comunicação e atitudinais existentes nos espaços físicos das Creches e Escolas”.

O PME/Tefé/Am (2015/2024) ainda enfatiza a relevância em redimensionar a proposta pedagógica de Educação Infantil voltada para uma Educação Inclusiva que respeite os educandos nas diferenças, inserindo o ensino de Libras e o ensino de Braille nos PPP’s das creches na rede municipal de ensino.

Essa estratégia coaduna-se com o que dispõe o Art.1, inciso 2, parágrafo 2º da Nota Técnica nº. 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, p. 2 quando afirma que o “[...] atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola [...]”.

Autores como Pimenta e Ghedin (2002), Edler Carvalho (2006), Ropoli (2010), entre outros, respaldam essa questão quando explicam que a proposta pedagógica de uma escola, deve ser planejada, organizada e expressa no PPP, constituído por todos os agentes escolares, da comunidade ou familiares que, direta ou indiretamente, convivem com os aprendizes com ou sem deficiência.

MAPA 11 – PME/ITAMARATI/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

A história do município se prende a de Carauari, cujas origens remontam a Tefé. Este último chegou a constituir município com área de 500.000km² em meados do séc. XIX. Posteriormente, vieram se processando vários desmembramentos de território, dando origens a municípios autônomos.

Em 1911, com o então denominado município de Xibauá em 1913, passa a denominar-se Carauari. Este município vem a ser extinto em 1930, e restaurado em 1931, fazendo da maior parte da sua extensão, a área que hoje constitui Itamarati.

Em 10.12.1981, pela Emenda Constitucional nº. 12, é criada a Vila de Itamarati mais outros territórios pertencentes a Carauari, acrescidos de áreas adjacentes até então pertencentes a Tapauá, passando então a constituir um Município Autônomo de Itamarati.

Como o PNE (2014/2024) propõe a expansão da educação bilíngue bem como o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no país, 15 PME's analisados apresentam a estratégia, a exemplo do PME/Itamarati/AM (2015/2025) quando afirma na estratégia 4.7:

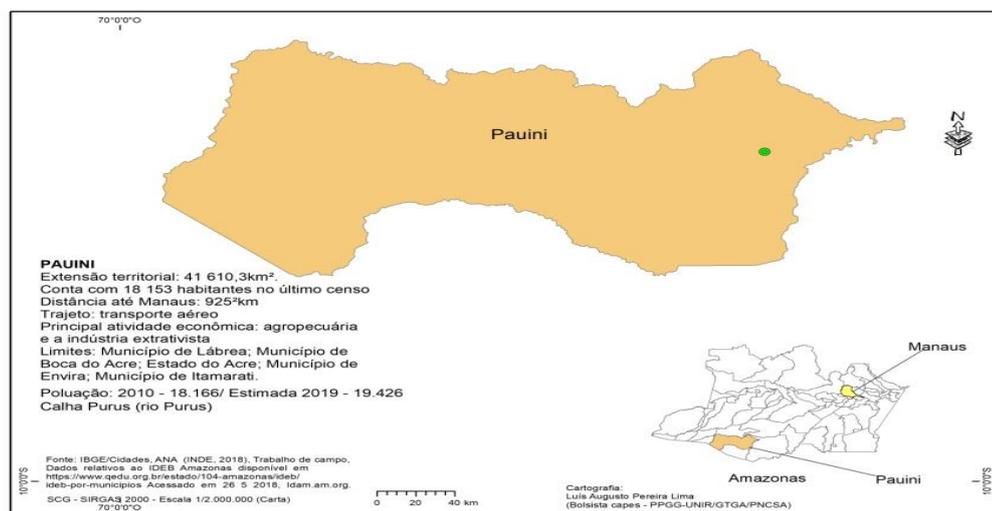
Garantir, em regime de colaboração, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Observa-se que, para a pessoa surda, o canal natural de comunicação é a LIBRAS como primeira língua. O grande desafio para muitos educandos surdos possivelmente seja aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita para

auxiliá-los no aprimoramento linguístico, na inserção no mundo do trabalho, na luta pela aquisição de direitos, na autonomia social e no contato com outros conhecimentos.

Neste prisma colabora Pereira (2011) quando diz que o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa.

MAPA 12 – PME/PAUINI/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

Os nordestinos, principalmente os cearenses, foram os pioneiros do povoamento de diversas áreas do Amazonas. Na zona do rio Purus, esse povoamento iniciou-se às margens do grande rio, nas primeiras décadas da segunda metade do século XVIII e pouco depois se estendeu aos afluentes caudalosos.

Habitavam primitivamente a região os índios Pamaris, Catuquinas, Purupurus, Cucamas, Jamadis, Canamaris entre outros. Em 1949, chegaram a Terraúã alguns padres da Ordem Monástica dos Recoletos de Santo Agostinho e edificaram uma capela provisória, que foi inaugurada em 15 de agosto do mesmo ano, com a denominação de Nova Hipona Terraúã.

O rio Pauini, cuja denominação se estendeu ao município em referência, é um dos principais afluentes do rio Purus.

O PME/Pauini/AM (2015/2025), na estratégia 4.5, objetiva:

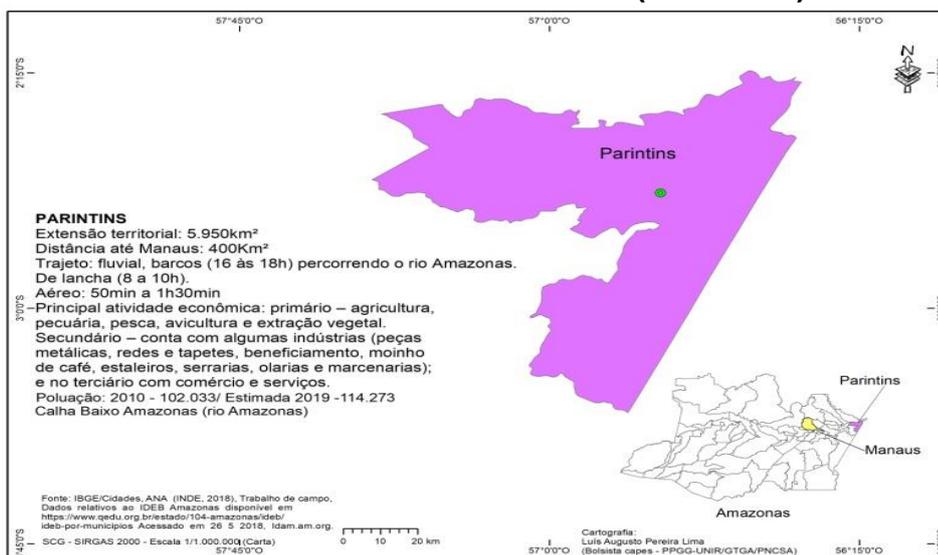
Assegurar, em 5 anos de vigência deste PME, em parceria com a União e o Estado, a produção de livros acessíveis, para 100% dos alunos com

deficiência visual matriculados na educação básica da rede pública de ensino do município de Pauini.

Na tentativa de alcançar o objetivo da Meta 4 do PNE (2014/2024), esse município intenciona promover a acessibilidade de materiais para educandos cegos ou com baixa visão até 2020. Esta estratégia, se efetivada, contemplará inúmeros educandos com deficiência visual que se encontram à margem dos processos educacionais, por não terem acesso a livros e demais materiais em formato acessível.

De acordo com dados fornecidos por Pereira (2019): “Os municípios do Amazonas atendidos e monitorados pela política pública estadual de fornecimento de materiais didáticos, e demais equipamentos, por meio da biblioteca Braille do Amazonas⁴⁵, até o momento, são: Itacoatiara, Urucurituba, Parintins, Nova Olinda do Norte, Barreirinha e Presidente Figueiredo” (Informação verbal)⁴⁶.

MAPA 13 – PME/PARINTINS/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

⁴⁵ Órgão público, pertencente à Secretaria de Estado de Cultura do Amazonas/SEC, responsável por equipar as bibliotecas dos municípios com materiais em braille, em áudio ou com caracteres ampliados.

⁴⁶ Gilson Mauro Pereira, diretor da Biblioteca Braille do Amazonas (2019)

Parintins é o segundo município mais populoso do estado do Amazonas.

Assim como as demais localidades da Amazônia, a região era habitada por diversas etnias indígenas, entre elas os Tupinambás, que deram origem ao nome da ilha em que se encontra o município, a ilha Tupinambarana. O primeiro nome recebido por Parintins, já na categoria de freguesia, foi Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana, em 1833. O nome da Freguesia só foi alterado em 1880, quando a sede passou a chamar-se “Parintins”, em homenagem aos povos indígenas parintintins, um dos inúmeros que habitavam a região.

O município é conhecido principalmente por sediar o Festival Folclórico de Parintins, uma das maiores manifestações culturais a céu aberto do mundo.

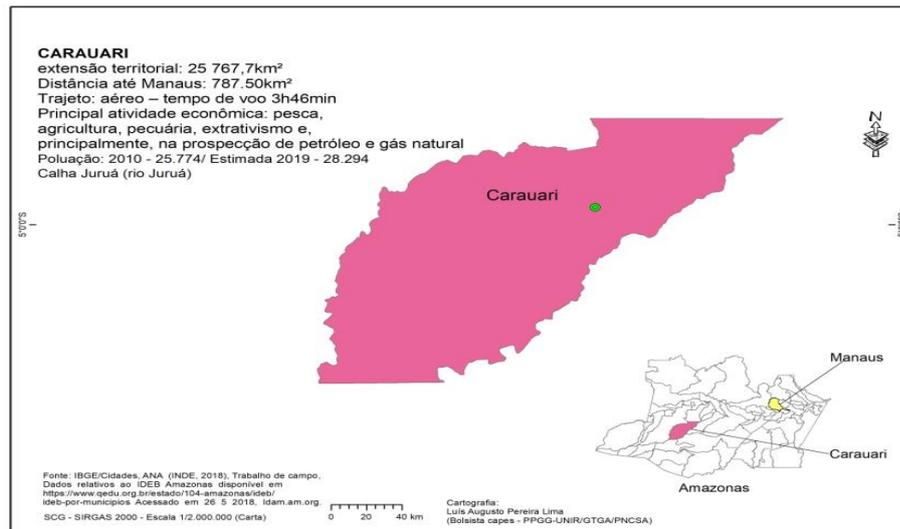
A vegetação, típica da região amazônica, é formada por florestas de várzea e de terra firme, tendo, ao seu redor, um relevo composto por lagos, ilhotas e uma pequena serra. A principal forma de transporte entre Parintins e os demais municípios é o fluvial, além do aéreo.

A estratégia 4.17 do PME/Parintins/AM (2015/2025) expressa a preocupação com o atendimento dos educandos com deficiência visual quando afirma que, para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) visa: “Efetivar, manter e ampliar a Biblioteca Braille”.

Importa salientar que o quantitativo dos municípios atendidos pela Biblioteca Braille do Amazonas e demais instituições que atendem pessoas com deficiência ainda é insuficiente no que se refere a estratégia 4.6⁴⁷ da Meta 4 do PNE vigente no Brasil. Assim, o diretor da Biblioteca Braille ainda enfatiza que são os municípios que sinalizam a necessidade dos educandos cegos ou com baixa visão para que as ações aconteçam, como: equipamentos de bibliotecas com materiais pertinentes à deficiência visual ou implantação de bibliotecas Braille, a exemplo da capital amazonense e do município de Parintins. Em todos os 18 PME's analisados, há estratégias que expressam essa carência, porém, somente o PME/Parintins/AM (2015/2025) informou a concretização da biblioteca Braille solicitando a ampliação e manutenção dos serviços realizados.

⁴⁷ Estratégia 4.6 da Meta 4 do PNE (2014/2024). Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.

MAPA 14 – PME/CARAUARI/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

A denominação do município originou-se do lago Carauari que fica próximo à sede do município e liga-se por um canal ao rio Juruá, que era habitado primitivamente pelos índios Canamaris, Catuquinas e outros.

O PME/Carauari/AM (2015/2025) respalda as parcerias com as instituições superiores de ensino na realização de pesquisas, criando e fortalecendo equipes multidisciplinares para a devida formação dos educadores no que se refere à aprendizagem dos educandos com deficiência, quando prevê na estratégia 4.4:

Estimular as instituições de ensino superior a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

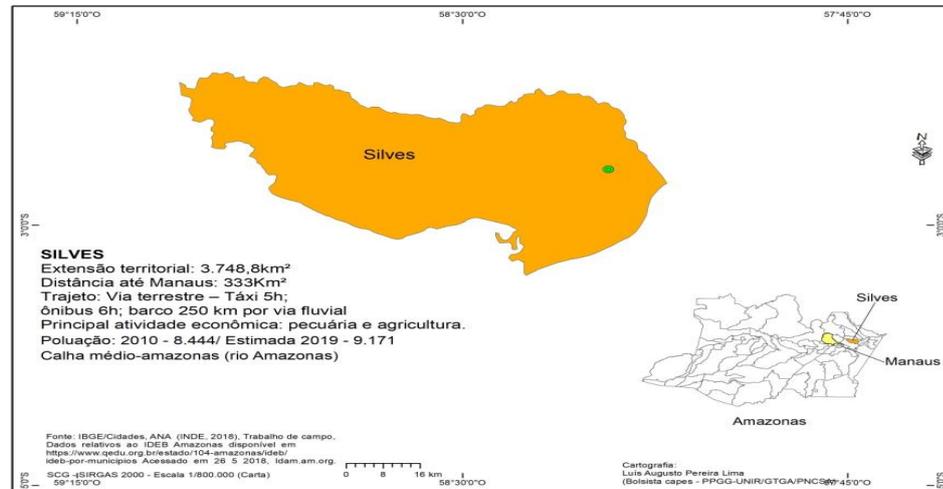
Devido à carência de políticas públicas que possam assegurar a plena participação dos educandos com deficiência em todos os ambientes sociais, não somente os educacionais, a estratégia preconiza a relevância das parcerias intersetoriais no município de Carauari.

Cabe enfatizar também a presença marcante das Universidades públicas, tanto estadual quanto federal e demais instituições parceiras⁴⁸ que, promovem pesquisas, campanhas, eventos e a realização de diversos serviços que auxiliam

⁴⁸ UEA, UFAM, IFAM, CETAM, Ministério Público, SEDUC/AM, SUSAM, entre outras.

educadores e familiares na educação do público alvo com deficiência residente nas localidades mais longínquas.

MAPA 15 – PME/SILVES/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

Silves está situada às margens do rio Urubu. O município é conhecido como a "cidade risonha". Carrega em sua cultura a aura ancestral de antigos povos indígenas do Amazonas. "Ilha de Saracá" para os mais antigos, ou "Cidade Risonha" como é conhecido o município de Silves. É marcado na essência cultural, pela forte ancestralidade indígena e históricas batalhas travadas com os portugueses. Atualmente é uma pacata cidade ribeirinha na Amazônia.

Integrante da região metropolitana da capital, o acesso à principal cidade se dá pela rodovia AM-010. Após o percurso, os visitantes viajam de balsa até uma ilha, onde está localizada a sede do município.

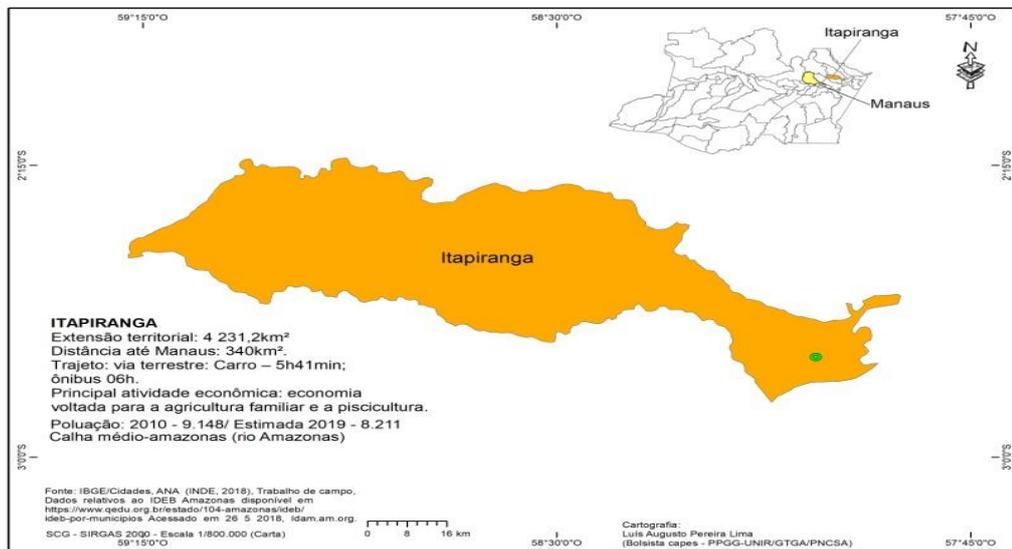
O PME/Silves/AM (2015/2025) abrange a idade compreendida entre 6 e 14 anos, sendo que o PNE (2014/2024) objetiva “universalizar o ensino” para os estudantes com deficiência de 4 a 17 anos. Esse plano municipal apresenta 9 estratégias reduzidas do PNE (2014/2024).

O PME/Silves (2015/2025) busca na estratégia 8.4 assegurar a “[...] alfabetização das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização em sistema Braille e educação bilíngue para pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal”.

Ao analisar o referido plano, percebeu-se que em várias metas do PME/Silves (2015/2015) aparece alguma ação voltada ao público alvo com deficiência.

Verificando essa estratégia 8.4 destaca-se que, ao denominar terminalidade temporal, pensa-se que o PME intencionava dizer terminalidade específica para os educandos com deficiência, sem prejuízo dessa permanência na escola. Mesmo que aconteça a distorção idade/série, é um direito assegurado a certificação desse alunado.

MAPA 16 – PME/ITAPIRANGA/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCISA)

Itapiranga tem um nome de origem indígena que significa pedra vermelha, do Tupi ou nheengatu, itá: pedra e piranga: vermelha.

A história de Itapiranga está intimamente associada à de Silves, por já terem formado uma mesma unidade administrativa e de se alternarem como sede do município ao longo do tempo.

Conforme dados do Diagnóstico da Meta 4, disponibilizado no PME/Itapiranga/AM (2015/2025, pp. 6-7), o documento é explícito quando afirma que: “Nesta modalidade de ensino, não possuímos nem um aluno matriculado nos dois últimos anos, precisamos programar estratégias de recomeço de atendimento aos portadores⁴⁹ de necessidades especiais”.

Na contextura amazônica, observam-se alguns fatos que impedem o cumprimento das leis, tais como: barreiras estruturais de acesso, permanência e sucesso dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

⁴⁹ Termo em desuso. Conforme a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), a nova nomenclatura utilizada é: pessoa com deficiência.

altas habilidades/superdotação nas escolas, sejam barreiras físicas, de comunicação, na aquisição de materiais adaptados ou atitudinais.

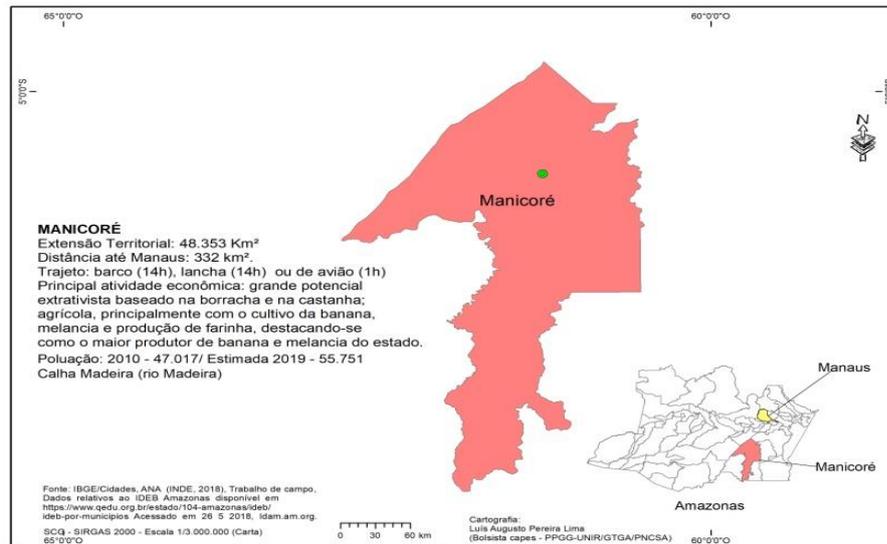
Tais fatores denunciam a urgência de maiores investimentos na formação inicial e continuada dos educadores e demais profissionais sobre as práticas inclusivas e pedagógicas que possam atender a todos os educandos em um sistema educacional justo, equiparado, democrático e solidário, como pressupõe a Legislação pertinente e o dizer de Lemos (2008), Lemos, Matos e Batista (2018b).

Desse modo, o PME/Itapiranga/AM (2015/2025) expressa essa preocupação quando afirma na estratégia 4.4: “Incluir nos cursos de formação continuada para profissionais da educação, temáticas relacionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Quando planejada e articulada por esse prisma, a educação não é uma consequência, é um processo contínuo de transformação pessoal/social, onde as pessoas têm oportunidades únicas de serem feitas ou de se fazerem por intermédio da realidade vivida na qual os homens se produzem, pensamento salientado pelo existencialismo de Sartre (1984, p. 6), que aponta: “O homem nada mais é senão aquilo que a si mesmo se faz” e é produzido como fruto das condições bio-sócio-ambientais, endógenas ou exógenas e da educação que recebe, primordialmente, no meio familiar e depois na esfera escolar e profissional.

Gama e Figueiredo (s/d) coadunam-se com esse pensamento quando explicam que a escola é o *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento humano, quando o planejamento educacional possibilita uma organização metodológica dos componentes curriculares ministrados pelos educadores, baseando-se nas necessidades e no conhecimento de mundo dos educandos, que deveriam ser os principais beneficiários dos processos educativos.

MAPA 17 – PME/MANICORÉ/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

Em 15 de maio de 2018, o município de Manicoré completou 140 anos de existência. A cidade é conhecida como a "Terra da Melancia".

Em 1802 a povoação é transferida para um sítio entre os rios Baetas e Arraias. Em 1858 é criada a freguesia de São João Batista do Crato. Em 06.07.1868, pela Lei nº. 177, a sede da freguesia é transferida para o povoado de Manicoré, passando a denominar-se Nossa Senhora das Dores de Manicoré.

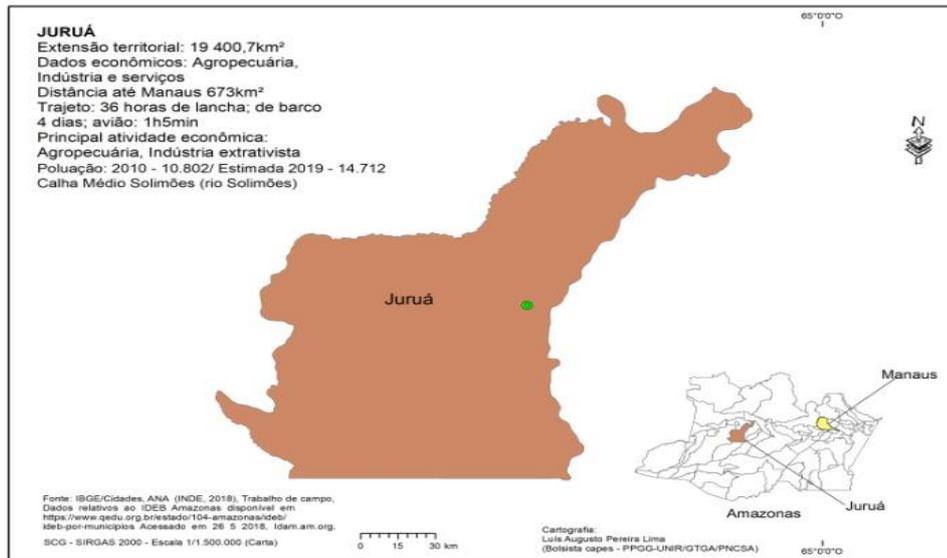
Em 1877 Manicoré é elevada à categoria de vila. Em 1896 Manicoré recebe foros de cidade.

Nos quadros de apuração do Recenseamento Geral de 1.9.1920, o município aparece constituído de 7 distritos: Manicoré, Capanã, Caranapatuba, Curuçã, Matuperi, Uruá e Urupiara.

Para alcançar o objetivo da Meta 4 do PNE em voga no Brasil, o PME/Manicoré/AM (2015/2025) na estratégia 4.8 garante: “[...] a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

Dessa feita, seria um desperdício privar uma pessoa com ou sem deficiência de construir a própria identidade a partir das experiências bio-psico-sociais que vivencia no ambiente escolar, como pressupõem Gama e Figueiredo (s/d), Edler Carvalho (2006), Matos (2013), Garcia e Michels (2014), PNE (2014/2024) e outros pesquisadores.

MAPA 18 – PME/JURUÁ/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

O vocábulo Juruá vem de Iuruá, que significa em guarani “rio de boca larga”.

O rio Juruá é um dos rios mais importantes do Amazonas. Nasce na República do Peru, nas montanhas das Mercês, onde se denomina Juruá-Mirim. É tido como o mais sinuoso rio do mundo. É navegável em quase todo o seu curso. Os índios que habitavam a região do Juruá eram os Meneruás, Maranás, Canamaris, Catuquinas, Catauixis e outros sendo hoje quase inexistentes. Em 1710, após a expulsão dos missionários espanhóis, efetuou-se o reconhecimento do Juruá. Depois que as incursões no referido rio foram se processando com maior frequência, viajantes, nordestinos, paraibanos, piauienses e rio-grandenses do norte, que foram os pioneiros do povoamento do Juruá, foram sendo atraídos para a exploração da borracha.

De acordo com a Lei Municipal nº. 418/15 – PME/JURUÁ/AM (2015/2025), no Art. 1º, o prefeito de Juruá/AM sanciona que:

Fica aprovado o Plano Municipal de Educação – PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo I, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal e na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [...]

O PME/Juruá/AM (2015/2025) foi aprovado, mas durante a busca ativa em vários sites oficiais não foi encontrado o Anexo I que se refere às metas e estratégias deste PME, tornando-se inviável a devida análise.

Ainda no Art. 1º. Parágrafo Único a Legislação de Juruá/AM dispõe que:

Este PME é integrado, além da presente parte normativa, pelos seguintes anexos:

I - Metas e Estratégias (Anexo I);

- II - Indicadores para monitoramento e avaliação da evolução das metas do PME (Anexo II);
- III - Diagnóstico (Anexo III).
- IV - Comissão Municipal de Educação – Responsável pela elaboração do PMDE. (Anexo IV).

O município de Juruá respalda no próprio PME que as Metas e Estratégias serão constantemente monitoradas para avaliar a devida implementação dos objetivos propostos pelo Plano. Entretanto o município enfrenta inúmeras dificuldades tanto na implementação das políticas públicas educacionais quanto na comunicação com outros municípios do Estado (informação verbal)⁵⁰. Neste sentido, alguns fatores como as distâncias territoriais entre os municípios e a capital do Estado influenciam não apenas na fiscalização e monitoramento das políticas públicas educacionais, mas, também na dificuldade de se estabelecer uma comunicação efetiva, seja via telefonia celular ou mediada pelas tecnologias. Diferente do que se apregoa na mídia Oficial, a comunicação no Amazonas ainda não é para todos.

O fato de não ter sido encontrado o PME/Juruá não significa que ele não exista. O que chama a atenção é que, conforme dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/PNE/SIMEC/MEC (2018), do percentual projetado de 100% para a inclusão dos estudantes em condição de deficiência no município de Juruá, 100% foi alcançado.

Este dado é digno de observações mais cautelosas e maiores estudos e análises para colocá-lo em debate frente às respostas apresentadas por meio da entrevista realizada com os agentes municipais, dados que serão melhor discutidos, analisados, descritos e organizados no Capítulo III.

O PME/Juruá/AM (2015/2025), aprovado pela Lei 418/15, no Art. 5º regulamenta que:

A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados, sem prejuízo de outras, pelas seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – SEMED; Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores; Conselho Municipal de Educação – CME [...].

⁵⁰ Professor Francisco Palheta: avaliador da SASE no Amazonas, em diálogo com a pesquisadora (2019).

O próprio PME/Juruá/AM atual prevê os órgãos que balizarão o monitoramento e o devido cumprimento das metas estabelecidas pelo documento em voga. Acrescenta este PME no Art. 5º, Parágrafo 1º, que compete ainda “[...] às instâncias referidas no *caput*: Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet”.

Dessa forma, a despeito de que os Planos Municipais de Educação estariam disponíveis para conhecimento da população, tal fato não ocorreu com o PME/Juruá/AM, necessitando de um monitoramento mais intensivo por parte das autoridades citadas no próprio Art. 5º, da Lei 418/15 – Juruá/AM, divulgada no Diário Oficial dos Municípios.

Com o auxílio e esforço de vários atores sociais, como o Professor Palheta (2019), em meados de setembro/2019, foi possível encontrar o Anexo I do PME/Juruá/AM (2015/2025). A estratégia 4.8 objetiva: “Organizar um sistema de informações em rede, sobre a população a ser atendida e também a que esteja em atendimento pela Educação Especial (escolas regulares e escolas especiais) para que essas informações sejam disponibilizadas ao professor”.

Considera-se essa estratégia uma inovação, pois, nenhum outro PME analisado se preocupou em socializar as informações sobre os educandos em situação de deficiência com os professores que vão recebê-los em sala.

Vislumbra-se um grande avanço na efetivação da Meta 4 do PNE vigente se esta estratégia se materializar, pois, tais informações podem auxiliar muito o próximo professor dos educandos com ou sem deficiência.

O PME/Juruá/AM (2015/2025) visa na estratégia 4.16: “Promover, em cumprimento à legislação existente, a sinalização visual, tátil e sonora das escolas no município”. Em atenção à acessibilidade dos estudantes com deficiência, em várias estratégias este PME menciona a criação e manutenção de ações que favorecem a presença dos educandos cegos, surdos e em demais condições de deficiência no ambiente escolar.

O PME/Juruá também assegura que, a partir da vigência desse plano, todos os prédios escolares a ser construídos, obedeçam rigorosamente às regras estabelecidas pela ABNT e demais regulamentos que tratam da fomentação de espaços.

MAPA 19 – PME/SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

A origem do município se relaciona a Uruará, cuja história remonta à fundação da povoação de Santana da Capela, em 1814, por Crispim Lobo de Macedo. Em 1880 é criada a freguesia, com sede em Santana da Capela que polariza o desenvolvimento dessa região ribeirinha do rio Amazonas.

Em fins de 1981, constavam da estrutura administrativa de Uruará os seguintes subdistritos: Uruará, Santa Maria, Capucapu, Alto Uatumã e São Sebastião e territórios adjacentes da margem esquerda do rio Uatumã que são desmembrados de Uruará e passam a constituir o município Autônomo de São Sebastião do Uatumã.

Ao observar a estratégia 4.12 do PME/São Sebastião do Uatumã (2015/2025) para alcançar a Meta 4 do PNE vigente, percebe-se que este vislumbra: “Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção de um sistema educacional inclusivo”.

Mais uma vez com essa estratégia se ressalta em um PME a necessidade em estabelecer parcerias com instituições público-privadas que apresentam um cunho filantrópico-assistencial.

Entretanto, sinaliza-se, neste estudo, apoiando-se no pensar de Dourado (INEP/MEC, 2016) um alerta aos órgãos de controle e fiscalização a permanente vigilância para que os municípios apliquem de fato nas escolas públicas os recursos financeiros destinados à educação inclusiva.

Inquietação que serve como parâmetro balizador, pois, se os investimentos federais estiverem sendo revertidos para instituições público-privadas, por exemplo, as ações dos planos municipais de educação não estarão em uma visão inclusiva e sim, segregatória e excludente.

Discutindo o financiamento público nas instituições privadas, Justamand (2017, p.32) denuncia que:

Ganha-se muito com essa política neoliberal de transmissão dos financiamentos públicos para as instituições privadas de ensino. O governo em sua propaganda eleitoral na época das campanhas e na divulgação de que é um trabalho de responsabilidade social com a maioria dos desafortunados do sistema.

Como afirma o pensamento de Justamand (2017), em consonância com Gentili (2013), Dourado INEP/MEC, (2016) e outros, se as escolas públicas implementassem os investimentos financeiros adequadamente, as intenções nem sempre mascaradas do neoliberalismo estariam ameaçadas por não poder utilizar mais as falsas promessas de assistência ou filantropia para os desafortunados e escravizados por esse mesmo sistema.

MAPA 20 – PME/SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGG-UNIR/GTGA/PNCSA)

Localizado no extremo norte do estado do Amazonas, o município de São Gabriel da Cachoeira é conhecido por ser o local mais indígena do Brasil, com uma predominância de mais de 70% de povos tradicionais de diferentes etnias em um lugar que conserva grande parte da história dos nossos antepassados. A negligência do Estado com as 23 etnias que residem ali há milênios é gritante, trazendo consequências que afetam diretamente a vida destes povos.

É o município onde se localiza o Pico da Neblina com 3.014 metros de altitude, o ponto mais elevado do Brasil, situado na fronteira brasileira com a Venezuela. Ainda neste município, está situado o Pico 31 de Março, o segundo ponto mais elevado do território nacional com 2.992 metros de altitude. São Gabriel da Cachoeira também é um dos dois únicos municípios brasileiros a possuir mais de um idioma oficial: Além do português, as línguas tucano, nhengatu e baníua são reconhecidas como idiomas oficiais do município, destacando-se também por sua demografia: 99% dos habitantes do município são indígenas, representando 9% da população ameríndia do Brasil.

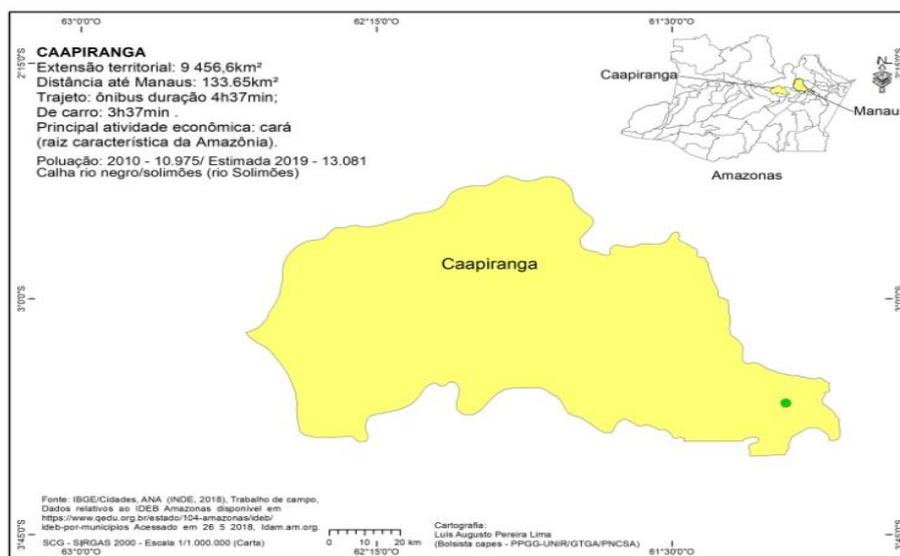
A estratégia 4.10 do PME/São Gabriel da Cachoeira (2015/2025) assegura:

Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com as especificidades culturais e sócio-linguísticas apresentadas por esse município, cabe ressaltar que a criação de metodologias de ensino e aprendizagem, disponibilizando materiais didáticos e condições de acessibilidade garantem ao público alvo da Educação Especial atendido nas escolas públicas o direito ao AEE.

Essa foi a interpretação dada pela pesquisadora quando a estratégia 4.10 do PME/São Gabriel da Cachoeira (2015/2025) se refere à utilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva que promovam o aprendizado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

MAPA 21 – PME/CAAPIRANGA/AM (2015/2025)



Fonte: IBGE, ANA (INDE, 2018).

Cartografia: Luis Augusto Pereira Lima (Bolsista Capes – PPGE-UNIR/GTGA/PNCSA)

A história do município de Caapiranga se prende à história do município de Manacapuru. Em 15 de fevereiro de 1786, foi fundada com o nome de Manacapuru uma aldeia no local onde havia uma comunidade de índios Muras.

O nome Caapiranga é de origem Tupi e significa: caa = folha, piranga = vermelha, colorida ou ensanguentada, ou seja, Caapiranga significa “folha vermelha”. Essa planta foi usada pelos índios como pintura para seus festejos e o município recebeu esse nome devido à grande quantidade encontrada no local.

O PME/Caapiranga (2015/2025) no alcance da Meta 4, objetiva na estratégia

4.6:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica. Da oferta de transporte acessível e da disponibilidade de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, e identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.

Considerou-se importante analisar essa estratégia, pois, o PME desse município se preocupa em requerer uma formação adequada do motorista/conductor para atender as crianças com deficiência nos transportes, um monitor educacional para atuar dentro do ônibus/lancha e professores que, para além da formação, se identifiquem com essa prestação de serviço.

Esta proposta emergiu como resultado da audiência pública municipal de educação, juntamente com a criação de uma gerência pedagógica de educação inclusiva.

Tal aspecto expressa um cuidado com a segurança dos educandos com deficiência nos transportes escolares, tornando-os acessíveis a todos.

Analisadas as metas e estratégias do PME/São Sebastião do Uatumã/AM (2015/2025), PME/São Gabriel da Cachoeira/AM (2015/2025) e o PME/Caapiranga/AM (2015/2025), percebeu-se que todos utilizaram as mesmas estratégias do PNE (2014/2024). A diferença é que as estratégias da Meta 4 sofreram uma redução em maior ou menor grau e em outros, foram copiados na íntegra.

A observação nos planos fortalece a interpretação de que os municípios citados perderam a oportunidade de expressar no documento do PME as necessidades específicas das realidades locais, pois, por vezes, ouve-se inúmeras reclamações de que as políticas nacionais não refletem as peculiaridades de cada região. A construção do PME foi uma oportunidade de demonstrar às demais regiões do país que existem territórios que, por questões socioeconômicas, culturais, geográficas ou históricas, as políticas públicas não conseguem atingir.

Por meio das pesquisas realizadas nos 18 PME's do Estado do Amazonas, percebe-se que a implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024) se torna ineficaz quando há um ínfimo investimento em educação, possivelmente devido ao desinteresse governamental que as pessoas adquiram conhecimento, corrupção tanto moral quanto financeira e as disparidades sociais, agravadas pelos efeitos do sistema capitalista, reforçado pelo dizer de Lopes (2014, p. 739) quando afirma que:

Desde a consolidação do modo capitalista de produção (meados do século XIX), nos principais países da Europa Ocidental e da América do Norte, com a ascensão da burguesia como classe dominante, esta passou a utilizar a educação como um dos elementos para propagar sua ideologia e contribuir na manutenção da ordem que havia estabelecido.

Neste contexto, apesar das fortes influências que a educação brasileira recebeu no decorrer da História, ainda é possível nos dias de hoje, criar uma cultura inclusiva, que valorize o ser humano e não somente o que ele é capaz de produzir, como se referem Macena, Justino e Capellini (2018).

Como já explicitado no Capítulo 1, a CF (1988) deu aos municípios uma

autonomia que eles nunca tiveram, como afirmam Gadotti e Romão (1993), Verza (2000), Monlevade (2002). Neste contexto Cury (2010) complementa que o Brasil é um país de cidades pequenas, onde a maioria tem entre 20 e 30 mil habitantes. É fácil exigir muitas coisas das grandes capitais, mas como controlar aquelas que têm menos habitantes? Ainda segundo estudos de Cury (2010), até 1988, do ponto de vista da Educação, os municípios eram subsistemas dos estados e ficava menos complicado articular o Plano Nacional com 27 representantes. Após 1988, a articulação precisa ocorrer entre a União e os estados e entre os estados e mais de 5 mil municípios.

O autor aponta como uma contradição a dificuldade em controlar, monitorar e fiscalizar as ações decorrentes dos 5.570 municípios para a efetiva implementação do PNE (2014/2024) no território brasileiro. Questão complexa que se problematiza a partir da CF (1988) e da LDBEN 9.394 (1996) tornando-se mais difícil planejar e articular as políticas a médio ou a longo prazo, mesmo com a inegável contribuição de órgãos de controle social, como: o Ministério Público, os Conselhos municipais, estaduais ou nacionais que lutam pelos direitos da população e os Conselhos Tutelares.

Impactos esses reduzem os conceitos de inclusão e exclusão a meras invenções constituídas no jogo político de um Estado que obedece mansamente às regras de uma concepção neoliberal de educação, reforçado pelo pensar de Shor e Freire (2003), Sanfelice (2006), Lopes (2009), Gentili (2013) e Justamand (2017).

Partindo dos contextos locais, observa-se que a educação também atravessa inúmeras crises e disputas na inversão dos valores que se traduzem em concepções equivocadas, preconceitos perpetuados nas estatísticas legitimadas pelos rumos desastrosos que a educação brasileira vem tomando não apenas no município de Manaus/AM ou no estado do Amazonas, mas no Brasil como um todo, conforme dados de retrocessos legais apresentados em congressos, seminários, palestras, entre outros espaços de debates.

A construção de um Sistema Educacional Inclusivo no território brasileiro está longe de se concretizar. Ainda hoje não é possível quantificar a porcentagem da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 4 a 17 anos que está fora da escola.

Por outro lado, dos estudantes em condição de deficiência que estão matriculados, segundo dados do Censo Escolar (INEP/MEC/2018), 92,2%

frequentam a sala de aula convencional.

No Estado do Amazonas, conforme o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento do PNE/SIMEC/MEC (2018), do percentual de 100% da inclusão projetada para os estudantes com deficiência nas escolas, foi atingido o percentual de 82%, segundo a avaliação das metas do PNE (2014/2024), previstas para ocorrerem de 2 em 2 anos. Tal dado foi coletado entre 2016 e 2018 para a composição do referido relatório.

No que se refere à Legislação presente na CF (1988), LDBEN (1996) e outras, é perceptível que o direito à educação está sendo vilipendiado quando a matrícula não é realizada em uma escola próxima da residência do educando, tanto no ensino convencional quanto no AEE.

Assim, fatores como a ausência de maiores investimentos públicos para a formação de professores, escolas sem acessibilidade para atender os estudantes PAEE e a dificuldade em estabelecer a pactuação entre os entes federados foram desafios comuns relatados em todos os 18 PME's do Amazonas, questões que podem comprometer tanto o cumprimento do PNE (2014/2024) quanto o devido monitoramento das metas e estratégias com o objetivo de fortalecer a criação de um sistema educacional inclusivo na contextura amazônica.

Partindo desse ponto de vista e dos dados obtidos, tornou-se primordial para essa pesquisadora investigar *in loco* como cada um dos 18 municípios elencados para a realização do estudo está cumprindo o plano municipal de educação.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados das entrevistas com os secretários de educação e presidentes das APMC's municipais para, por meio das falas, realizar um cruzamento das informações entre os documentos oficiais e a realidade local apresentada por cada sujeito da pesquisa na tentativa de estabelecer um diálogo propositivo entre a sociedade civil e a sociedade política, como relembram pressupostos de Gramsci (2007).

CAPÍTULO III

A PESQUISA EDUCACIONAL NO AMAZONAS: O DIREITO E O AVESSE DA INCLUSÃO

Nossa curiosidade se aguça como se fôssemos colocados diante de enormes painéis que se desdobram ante nosso curioso olhar. Materializam-se como representações de mundo iluminadas por invocações provocadoras, vozes aparentemente silenciosas que sussurram a ouvidos atentos e que se transformam em conversas instigantes após nos atingirem com pesada leveza. Somos colocados diante de um espetáculo que ativa nossa sensibilidade e assegura estar o nosso caminhar sobre terreno firme (RODRIGUES, 1999, p.81).

3.1 Percurso da pesquisa: primeiras aproximações entre o lido e o vivenciado

A fase da pesquisa de campo proporcionou uma enriquecedora experiência no contato com cada município pesquisado. Alicerçando-se nos conhecimentos teóricos obtidos, tanto na literatura, quanto na análise documental, foi possível realizar as entrevistas, *in loco*, observando características singulares em cada realidade visitada.

Assim, se tornou possível analisar as relações e interações dos sujeitos com o objeto estudado (planos municipais de educação), bem como na transformação ou reelaboração da ideia de políticas públicas educacionais de inclusão.

Refletindo acerca do melhor desenho para os objetivos propostos neste estudo, optou-se por uma pesquisa em uma Abordagem Qualitativa por entender como Lüdke (2013, p. 13) que, nestas abordagens: “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, permitindo que o investigador estude a realidade dos fatos, desvelando com maior grau de refinamento os dados da pesquisa no que se refere a um desenvolvimento mais apurado sobre as complexidades que envolvem a construção do conhecimento científico na seara da Educação Inclusiva.

Ao se nutrir a ideia de que todo estudo científico é dinâmico, está sujeito à mudanças e constantes reformulações dado o seu caráter de provisoriedade e, considerando a relevância que o cumprimento das políticas públicas de inclusão têm na vida de uma pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, percebeu-se no método Dialético o conjunto de elementos que melhor contemplaria o alcance dessa pesquisa.

Em conformidade com Sánchez Gamboa (2008, p. 104), por meio da concepção Dialética, a educação “[...] resulta na reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais”. Frigotto (In: FAZENDA, 2004) reforça esse pensamento quando afirma que é na análise dos resultados obtidos que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade, entre a teoria e a prática, entre o lido nos documentos oficiais e o vivenciado pelos sujeitos que contribuiram para a tessitura da pesquisa.

Evidenciando tais contradições, Gramsci (2006b, p. 206) explicita ainda que:

O trabalho educativo-formativo [...] não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios claros de método. [...] O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas, não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva.

De acordo com os autores, o método Dialético torna-se válido à medida em que, analisando-se os fatos, evidenciam-se as contradições estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e a realidade prática para impulsionar o homem na intervenção, superação e transformação social dessa dada realidade.

No que se referiu aos procedimentos utilizados para a coleta dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida pela análise de documentos oficiais que constituíram inicialmente o escopo do estudo em questão.

No primeiro capítulo da Tese em cena, evidenciou-se melhor os resultados do alcance literário formulando algumas hipóteses conceituais acerca, das políticas públicas, políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva e política municipal, no que abrangeu a responsabilidade do município com a educação inclusiva.

No segundo capítulo, foi possível, por meio do esclarecimento das concepções sobre planejamento, plano e conselho de educação, analisar peculiaridades do PNE (2014/2024), PEE/AM (2008/2018), PEE/AM (2015/2025), e os PME's de 18 municípios amazonenses.

Nesta perspectiva, dos 18 planos municipais de educação analisados, percebeu-se que um não estava organizado como um PME, assemelhando-se com uma carta de intenções. Mesmo assim, ao apontar questões importantes, foi

analisado como os demais documentos deste estudo. Em setembro de 2019, com o auxílio do Conselho Municipal de Educação desse município, conseguiu-se detectar o PME, sendo realizada a análise logo em seguida.

Com o objetivo de desvelar nuances, possibilidades, limites e contradições das políticas públicas educacionais, escolheu-se de cada calha de rio 1 município que apresentava o maior IDEB e um município que apresentava o menor IDEB para tentar avaliar o compromisso municipal com os investimentos financeiros destinados à Educação Inclusiva, como parte integrante da política educacional presente no PNE (2014/2024).

Neste terceiro capítulo, visou-se estabelecer uma relação entre a pesquisa documental (planos municipais e demais Legislações oficiais), as entrevistas com os participantes do estudo e a criação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM's. Dessa interação, buscou-se evidenciar os pontos convergentes ou divergentes desses 3 elementos analisados para desvendar onde se alinhavam e onde se afastavam da implementação da Meta 4 do PNE vigente no Brasil.

A *posteriori*, no que se referiu à pesquisa de campo, previamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa⁵¹, encontrou-se nas características apresentadas pelas entrevistas semiestruturadas a melhor opção para a coleta de dados.

O critério para a escolha dos participantes do estudo era que fosse um representante governamental da Educação e um representante de uma das instâncias de controle e fiscalização educacional. Obedecendo ao referido critério, decidiu-se entrevistar o Secretário Municipal de Educação e o Presidente da Associação de Pais e Mestres/APMC da escola que tivesse o maior número de educandos com deficiência frequentando as salas de recursos multifuncionais/SRM's presentes em cada município elencado como amostra do estudo.

Desse modo, após a realização das entrevistas semiestruturadas, cada município participante recebeu, aleatoriamente, o codinome de um peixe conhecido na Região Amazônica, a fim de preservar a identidade e para que os sujeitos pudessem responder com maior liberdade as questões propostas pela pesquisadora.

⁵¹ Pesquisa aprovada em 12/11/18 pelo CEP/UFAM/CAAE nº 0102229018.1.0000.5020. A cópia do Parecer consta em anexo desta TESE.

Na tentativa de garantir o maior grau de veracidade nas respostas dos participantes da pesquisa e respeitando o critério de sigilo das informações, os entrevistados foram incentivados a revelarem os próprios pontos de vista, sem se sentirem constrangidos, apoiando-se nos estudos de Muller e Glat (1999, p. 22), quando afirmam que os “sujeitos foram informados do objetivo da pesquisa”, que “os dados seriam de caráter confidencial” e de que “seus nomes” ou dos municípios seriam preservados.

O contato com cada município foi realizado pelos telefones disponibilizados no site dos municípios⁵², e, após os secretários aceitarem participar do estudo, o roteiro da entrevista foi enviado junto com o TCLE por e-mail a cada participante ou a entrevista foi realizada *in loco*.

Vale ressaltar que, nos municípios que não puderam ser visitados, conseguiu-se uma parceria com os Secretários de Educação Municipais na concessão das entrevistas e demais informações necessárias (via e-mail ou ligações telefônicas).

Nos municípios que não se conseguiu o contato com os presidentes da APMC, foi realizada uma entrevista com os coordenadores da Secretaria de Educação local.

A mudança no critério de entrevista deveu-se ao fato de, ou os Presidentes da APMC não terem sido encontrados, como é o caso de: Pacu, Sardinha, Jaraqui e Aruanã, ou dos municípios afirmarem, em alguns casos como: Tucunaré, Pescada, Acará, Surubim e Sardinha a não existência de educandos com deficiência matriculados nas escolas públicas municipais.

Por outro lado, os coordenadores da SEDUC foram entrevistados devido não ocorrer, em diversos municípios o pacto de cooperação técnica, prevista na Legislação, e, em outras circunstâncias, ficaria mais difícil obter os dados das escolas públicas estaduais da realidade vivenciada em cada município.

De outra forma, acredita-se que, se assim não fosse, o quantitativo dos educandos com deficiência ficaria incompleto, comprometendo o resultado final deste quantitativo por município.

Em três municípios pesquisados, os Secretários de Educação não participaram da entrevista, pois, até a entrega da versão final do estudo, não haviam

⁵² <<http://www.aam.org.br/contato-prefeituras>> e <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/atalaia-do-norte/panorama>>

enviado os dados solicitados. Entretanto, outros agentes educacionais desses municípios concederam as entrevistas, tornando possível a coleta de dados e organização dos resultados.

Nos municípios que foram pesquisados *in loco*, as entrevistas foram registradas por escrito (com o auxílio de um redator), gravadas em áudio e registradas com fotografias devidamente consentidas pelos entrevistados, conforme recomendam Muller e Glat (1999).

Após a organização do material coletado, a análise foi realizada seguindo os pressupostos de Bardim (1977) no que se refere a uma leitura flutuante do material, verificação dos pontos de convergência entre as respostas dos sujeitos, destacando as palavras mais frequentes. Após as inferências, comparações e interlocuções realizadas, os resultados culminaram na elaboração de categorias, temas predominantes ou núcleos temáticos, como recordam Muller e Glat (1999), construídas a partir do levantamento das consonâncias/dissonâncias entre os PME's amazonenses e o PNE vigente no território brasileiro.

3.2 Análise, resultados e categorização dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes do estudo

QUESTÃO 1

O(a) senhor(a) conhece a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)?

As respostas dos entrevistados para esta questão originaram a seguinte categoria:

O conhecimento dos participantes sobre a Meta 4 do PNE vigente no Brasil.

Observando a questão 1, percebe-se que grande parte dos representantes dos municípios entrevistados afirmam conhecer a Meta 4 do PNE (2014/2024). Os municípios de Curimatá, Tambaqui, Pirapitinga, Aruanã e Matrinxã reafirmaram a importância da efetivação desta meta para a redução das desigualdades, equiparando e ampliando as oportunidades educacionais para grupos vulneráveis no

fortalecimento das políticas públicas, criando assim um sistema educacional inclusivo, como constatou-se com a fala da Coordenadora da SEDUC de Aruanã:

Esta meta faz parte de um grupo de metas que diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade em que a política pública deve fortalecer os sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas da rede regular de ensino.

Complementou esse pensamento o Secretário Municipal de Educação de Matrinxã quando afirma: “Eu respeito esta meta e a dignidade humana”. Importa lembrar que o respeito à dignidade humana é parte integrante das políticas internacionais das quais o Brasil é signatário, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, quando surgiram políticas plurais que conferiram ao direito, à dignidade e à democracia um caráter indissociável.

Com estas afirmativas, os agentes educacionais de Aruanã e Matrinxã demonstram uma afinidade com o que preconiza a diretriz III do PNE (2014/2024) e pressupostos de Leis anteriores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006/2007) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Programa Nacional de Direitos Humanos/PNDH-3 (2010), entre outros, quando visam combater as desigualdades, valorizando a dignidade humana e a diversidade dos educandos em condição de vulnerabilidade.

Nos municípios de Tucunaré, Pescada, Acará, Surubim e Sardinha não há política de inclusão em andamento, o que se contrapõe frontalmente à análise realizada nos PME’s estudados no capítulo anterior, encontrando-se também em desacordo com o que rege a Meta 4 do PNE (2014/2024). Ao serem questionados, os Secretários Municipais de Educação dos respectivos municípios, afirmaram que a Meta 4 do PNE vigente não está sendo cumprida devido a falta de demanda de estudantes com deficiência.

A representante do município de Pirarucu, por sua vez, afirmou conhecer a Meta 4 do PNE (2014/2024) e busca implementar a política de inclusão, apesar do ínfimo quantitativo de crianças com deficiência que frequentam a escola pública. Em 2018 a Secretaria Municipal de Educação – SEMED informou cinco matrículas e a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC informou quatro matrículas de educandos PAEE.

Refletindo acerca dos dados informados por Pirarucu, pesquisas realizadas no Censo Escolar (2018) apontam que: “No ano de 2018, a rede municipal de ensino matriculou 23 educandos com deficiência e a rede estadual 7 educandos com deficiência”. Neste sentido chama-se a atenção que 30 educandos com deficiência não é um quantitativo insignificante, merecendo maior rigorosidade do poder público na fiscalização das informações fornecidas, visto que tais informações foram enviadas para o Censo Escolar pelo próprio município.

Analisando os dados apresentados tanto pelo Censo Escolar (2018) quanto pelos agentes educacionais do município de Pirarucu, observa-se uma disparidade entre os dados informados.

A Secretária Municipal de Educação de Pirarucu informou, que: “Em 2019, a rede municipal matriculou 11 educandos com algum tipo de deficiência”. O Presidente da APMC de uma das escolas estaduais informou que: “A SEDUC matriculou em 2019 o quantitativo de 3 educandos com deficiência”.

No que se refere aos dados apontados pelo Censo Escolar (2019), conforme informação do DOU de 2 de outubro de 2019, os Estados e Municípios teriam até 31 de outubro de 2019 para ratificar e reenviar ao INEP a conferência dos dados de cada localidade.

Nessa expectativa segundo notícias do INEP (2019), o diretor de Estatísticas Educacionais do INEP, Carlos Moreno, destaca a importância da pesquisa para formulação de políticas públicas

[...]. em países como o Brasil, com grandes desafios sociais e, particularmente, com grandes desafios na área educacional, a informação passou a figurar como um bem público, um patrimônio dos gestores educacionais que reconhecem no Censo Escolar uma fonte confiável e capaz de oferecer subsídios para um diagnóstico fundamentado sobre o sistema educacional brasileiro.

De acordo ainda com o INEP (2019), “A divulgação dos resultados finais do Censo Escolar, das sinopses estatísticas, com todas as redes de ensino, de forma contextualizada, e dos microdados públicos está prevista para o final de janeiro de 2020.”

Analisando tais informações percebe-se que os dados preliminares divulgados anteriormente pelo Censo Escolar (2019), ainda estão sendo sistematizados pelo INEP para posterior divulgação oficial.

O agravante é pensar que, enquanto não houver a consolidação de uma política educacional com uma perspectiva inclusiva no município de Pirarucu bem como nos municípios de Tucunaré, Pescada, Acará, Surubim e Sardinha, a violação de direitos ao acesso e permanência com sucesso dos educandos PAEE, continuará ocorrendo e onde há violação dos direitos fundamentais do homem, não há espaço para a cidadania e nem para a gestão democrática, valores tão decantados e defendidos por diversos governos.

Nos PME's dos 18 municípios pesquisados encontraram-se inúmeras menções à educação inclusiva, mas, com ações a serem operacionalizadas que se remetiam aos pressupostos da educação especial.

Como já explicado em capítulo anterior, o paradigma inclusivo se coaduna com o pensamento de Stainback e Stainback (1999, p. 21) quando expressa que:

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Neste sentido, a Educação Inclusiva reconhece a diversidade humana, respeitando as diferenças e potencialidades de cada educando, partindo do princípio de que todas as pessoas, sem distinção, têm o direito à Educação e são aptas à aprendizagem, como relembram a CF (1988), Cury (2002), Edler Carvalho (2006), Gentili (2013), Matos (2013), entre outros.

Em oposição à inclusão, na opinião de Rodrigues (2006), a integração pressupõe uma participação tutelada, revelando uma estrutura com valores próprios tendo o educando integrado que se adaptar ao espaço escolar.

Segundo Glat (1991), a integração é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre pessoas com e sem deficiência reunidas no mesmo espaço, o que não significa necessariamente inclusão.

Um exemplo prático dessa questão expressou-se nessa pesquisa quando alguns agentes da Educação, como os de: Aruanã, Pirarara, Dourado e Pirapitinga enfatizaram o quanto consideram relevante investir recursos financeiros que mantivessem os educandos com deficiência nas instituições público-privadas,

justamente por sustentarem a ideia de que na escola pública não há professores habilitados e formados para trabalharem com as crianças com deficiência.

O entendimento para esses agentes é o de que, as lacunas na formação docente e a falta de infraestrutura das escolas convencionais são os fatores impeditivos da chegada dos educandos PAEE e as metodologias inadequadas são o motivo da não permanência destes na escola, encontrando nas instituições público-privadas o suporte que, segundo eles, as crianças com deficiência necessitam para aprender.

Assim sendo, não levam em consideração que a formação continuada docente é um dos deveres constitucionais financiados pela União e a autoformação é algo que precisa compor a vida e a formação cotidiana dos profissionais da educação.

Como afirmam estudos realizados por Segalla e Marta (2013, p. 148),

[...] no tocante à educação, o preconceito remete-nos a ideia de que as crianças e os adolescentes com deficiência devem viver isolados ou segregados em escolas próprias para cada tipo de deficiência, ou mesmo na rede regular do ensino em salas de aulas diferenciadas das demais. Ocorre que esse não é o melhor caminho.

Conforme a Secretária Municipal de Educação de Pirarucu, as famílias nutrem a crença de que é assim mesmo porque não há professores que saibam lidar com esses educandos, sem ter o entendimento e muito menos o devido esclarecimento, por parte das autoridades educacionais, de que a educação dos filhos é um direito e não um benefício ou privilégio para poucos, como regulamenta a CF (1988), LDBEN – 9.394 (1996), PNEEPEI (2008), Lei Brasileira de Inclusão/LEI 13.146 (2015), dentre outras.

A dicotomia e diferenças entre Educação Especial/Educação Inclusiva, no compartilhamento de responsabilidades entre a família, a escola e o poder público causou muitas dúvidas nos participantes do estudo em questão, pois, as responsabilidades dos processos educativos precisam abranger, principalmente, as instâncias família e escola, trabalhando em constante colaboração, como regulamenta o Art 1º. parágrafo 2º do Decreto 6.571/08 quando explicita que: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as

demais políticas públicas”. Isto é, todos são responsáveis pela educação dos aprendizes.

Em relação à Educação Inclusiva, os municípios amazonenses pesquisados caminham a passos lentos, mas gradativos. A uns, falta ainda o entendimento do que é a educação na perspectiva da inclusão. A outros, confundem-se os pressupostos da educação especial (contidos na política de 1994) com a concepção inclusiva (presente na política de 2008, instituída pelo Decreto 6.571/08).

A esse respeito, Sasaki (1997, p. 32) diferencia inclusão de integração quando diz que, no modelo da integração “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”, como um reflexo do *status quo*, vivenciado pela sociedade.

Nesse modelo pedagógico de integração é possível observar a exclusão dos educandos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular. Esta escola investe no sentido de adaptar o educando com necessidades especiais à escola, sem trabalhar a questão da autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar o senso crítico e colaborar para que haja reflexão de todos os educandos, com ou sem deficiência, como relembram os estudos de Freire (1979) e Adorno (1995).

O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial, esperando que os educandos se integrassem aos atendimentos que lhes eram oferecidos. Assim, ao invés da escola ter que se adequar ao educando, é ele quem deve se adequar à escola.

O princípio da inclusão, por outro lado, aponta para uma pedagogia equilibrada, entendendo que as diferenças humanas são naturais e que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades específicas de cada educando e não os educandos adaptarem-se ao ritmo imposto pelo educador, ou pelas exigências do processo educativo.

Apontamentos de Glat e Fernandes (2005) concluem que, embora a Educação Inclusiva seja reconhecida como norma prioritária de atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se efetivou no país como uma proposta amplamente difundida e compartilhada. Mesmo que nos últimos 20 anos tenham sido desenvolvidas experiências

promissoras de Educação Inclusiva, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais para viabilizar esta política educacional.

Observa-se, no entanto, que a reflexão crítica de Glat ocorreu em 2005 e, após 14 anos, a situação da Educação Inclusiva ainda inspira cuidados e exigências por implementação no ordenamento jurídico brasileiro.

Importa salientar que, para muitos pesquisadores na área da Educação Inclusiva, pode parecer que a dicotomia e controvérsia entre Educação Especial/Educação Inclusiva está devidamente superada, mas, em muitos municípios amazonenses foi possível observar que ainda pairam inúmeras dúvidas acerca dessa temática.

Contudo, percebe-se que, adequar um Plano Municipal de Educação em consonância com o PNE (2014/2024) não é uma tarefa fácil e nem garantia de que se efetivará na íntegra, principalmente quando essa implementação depende do atrelamento a outros fatores, como: o desinteresse governamental; a ingerência de recursos públicos; o desvio de verbas e lacunas na fiscalização e monitoramento das políticas públicas. Estes e outros entraves somente agravam e retardam o cumprimento das metas estabelecidas no PNE vigente no país.

QUESTÃO 2

Na sua análise, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, que trata da universalização do ensino para educandos com deficiência, está sendo implementada no seu município?

No que se refere às respostas dos participantes do estudo estabeleceu-se esta categoria:

A implementação do Plano Municipal de Educação nos municípios pesquisados.

A implementação de qualquer política pública, independe da instância federativa a qual pertença. As responsabilidades deveriam advir das ações decisórias estabelecidas entre os agentes que compõem a sociedade civil (representação popular), os dirigentes governamentais e os órgãos de monitoramento, controle e fiscalização.

Partindo desse entendimento, reforça-se a relevância não apenas da participação dos municípios nas decisões em prol das localidades em que residem, mas a tomada de decisões com base no conhecimento da Legislação para que os resultados da aplicabilidade das políticas voltadas ao campo educacional sejam cada vez mais exitosos.

Um dado coletado para essa pesquisa é que, alguns entrevistados como: Acará, Tucunaré, Curimatá, Pescada, Peixe-Boi e Surubim até conhecem a política pública que assegura a Educação Inclusiva para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas, quando foram questionados de que maneira está sendo implementada, eles afirmaram que as crianças com ou sem deficiência são matriculadas nas escolas públicas, mesmo que não haja ainda a oferta do AEE no estabelecimento em que estudam ou nas proximidades.

Constata-se que, enquanto alguns Secretários de Educação dos Municípios de: Pirarucu, Curimatá, Peixe-Boi, Acará, Pescada e Surubim se esforçam para manter as crianças matriculadas pelo menos nas escolas convencionais, mesmo que não exista a SRM na rede municipal de ensino, outros Municípios como Sardinha e Tucunaré desconhecem a importância de se trabalhar com as bases conceituais e experiências práticas da Educação Inclusiva, vislumbrada neste estudo como educação para todos, presentes nos Arts. 205 a 208 da CF (1988).

Com esta compreensão, a partir do momento em que a escola estiver aberta para acolher as diferenças, oferecerá oportunidades a todos, independentemente da condição social, religiosa, de gênero, de etnia, de nascimento ou física, como assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a CF (1988), a Declaração de Salamanca (1994), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e SEDH/ITS Brasil, (2008, p. 2) complementa:

Entender a educação como direito humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos outros seres vivos por uma característica única do ser humano: a habilidade de produzir conhecimento e, por meio dele, transformar, organizar-se e rever valores. Nesse sentido, fica claro que a educação tem um papel fundamental para criar uma cultura de respeito à vida e à dignidade humana, combatendo preconceitos e a discriminação.

Assumindo essa dimensão, a Educação ultrapassa os compromissos pedagógicos e retoma a concepção de Demo (2000), Santos (2003), Guareschi

(2003), Brandão (2007) e Segalla e Marta (2013) quando afirmam que educar é retirar de dentro das pessoas todo o conhecimento que possuem sobre o mundo que as cerca, como: valores, costumes, hábitos e culturas, podendo aprimorá-los e transformá-los em uma ciência que tem o caráter iniludível de ser crítica e criativa.

Observando tais questões e considerando as políticas públicas educacionais pelo viés da rigorosidade crítica, por ocasião da entrevista houve um Secretário de Educação que comentou sobre possíveis irregularidades na formulação dos PME's no Amazonas. Segundo ele tais PME's foram elaborados por uma pessoa contratada, tornando-se apenas uma cópia do PNE vigente, sem qualquer preocupação com a devida adequação de acordo com a realidade de cada município, necessitando de uma reformulação urgente.

A Secretária Municipal de Educação de Bodó comentou a esse respeito:

Quando assumimos essa gestão, o PME já havia sido aprovado, mas, verificamos que muitos pontos não expressam as necessidades e nem condizem com a realidade do município. Até janeiro de 2020, queremos melhorá-lo para que tenha maior êxito e efetividade. (informação verbal)⁵³

Segundo o Secretário Municipal de Educação de Sardinha, a elaboração de um plano por pessoas que não conhecem a realidade dos municípios, abre precedentes e coloca em dúvida a seriedade das políticas. No entanto, até setembro de 2019, o PME/Sardinha ainda não apresentava previsão para ser reformulado. Será que tal fato não está servindo de justificativa para o não cumprimento do PME neste município? Ou até quando os estudantes com ou sem deficiência terão que esperar para terem as necessidades atendidas?

Os agentes educacionais de Jaraqui, Acará, Pirapitinga, Tambaqui, Dourado, Matrinxã, Pescada, Pirarara, Bodó e Tamboatá confirmaram que a Meta 4 do PME está sendo implementada em consonância com o PNE vigente no país, mesmo que as ações ainda não estejam integralmente efetivadas.

Importante é perceber que estes municípios constatam as lacunas e entraves para a implementação do PME e mesmo que o prazo do PME esteja se findando em 2025, ainda há muitas ações a serem concretizadas.

Os municípios de Tucunaré, Surubim, Peixe-Boi, Pirarucu, Curimatá e Sardinha informaram que, por mais que venham tentando nos últimos anos, ainda

⁵³ Secretária municipal de Bodó na ocasião de um evento na cidade de Manaus – AM, setembro/2019.

não conseguiram efetivar uma política de educação Inclusiva para um atendimento mais específico e digno para os educandos com deficiência. Alguns explicaram que a dificuldade se expressa inclusive no fato de detectar tais educandos, pois, muitas vezes, além de se encontrarem fora dos estabelecimentos educacionais, estão em casa, sem nenhum tipo de atenção por parte do poder público.

Os municípios de Aruanã e Pacu apresentam situação semelhante entre si, no que se refere ao fato de ocorrer a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual na sede dos Municípios. Mesmo ocorrendo a parceria e cooperação técnica entre SEMED e SEDUC em ambos os municípios, as ações para operacionalização do PNE (2014/2024) de acordo com as informações coletadas, ainda não estão sendo implementadas nas escolas municipais.

Os representantes educacionais de Dourado, Curimatá e Peixe-Boi informaram que o AEE acontece na escola estadual da sede do município, mas, como não possuem a pactuação técnica entre os entes municipais e estaduais, esse atendimento ainda não ocorre nas escolas da rede municipal de ensino, como parte importante para a implementação das demais ações do PNE vigente no Brasil.

Contudo, compreende-se que implementar uma política, é mais do que fazer cumprir a Legislação pertinente. Requer monitoramento constante das ações planejadas para que contemplem o maior número possível de pessoas, principalmente no que concerne aos direitos fundamentais presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

QUESTÃO 3

Em caso afirmativo, quais as ações já foram operacionalizadas para o cumprimento das estratégias propostas pelo Plano Municipal de Educação – PME no seu município?

De acordo com as respostas dos participantes, elaborou-se esta categoria:

Ações realizadas nos municípios para a devida operacionalização do PNE (2014/2024).

Analisando os dados obtidos nesse quesito, observou-se algumas ações implementadas e outras em andamento para que os PME's de cada município sejam efetivados em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

Desse modo, tornou-se possível compilar os resultados advindos dos 18 municípios entrevistados, ressaltando pontos comuns acrescidos por ações específicas em cada PME, como se pode verificar a seguir:

Evolução dos PME's no Amazonas:

1. Busca ativa, mapeamento e cadastro dos educandos Público Alvo da Educação Especial – PAEE com o auxílio de uma equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, pedagogo, assistente social e psicólogo), disponibilizada pela Secretaria Municipal ou Estadual de Educação presente no município;
2. Acompanhamento periódico dos agentes do Serviço Social e demais profissionais para auxiliar o professor nas questões que fogem ao seu conhecimento;
3. Acesso dos educandos Público Alvo da Educação Especial – PAEE, às escolas públicas com o aumento da oferta de vagas disponíveis;
4. Aumento do atendimento ofertado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja nas escolas públicas ou nas instituições público-privadas;
5. Implantação de salas de recursos financiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e criação de salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, organizadas pela própria prefeitura, de acordo com a necessidade e demanda;
6. Formação Continuada de Professores do AEE e do ensino convencional (Com oferta de cursos livres de Libras, Braille e outras especificidades), estendida em alguns momentos, aos funcionários da escola (merendeiras, agentes de portaria, serviços gerais, membros da secretaria, corpo técnico etc.) e participantes da comunidade;
7. Promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas para a plena participação dos educandos com deficiência e/ou mobilidade reduzida;
8. Oferta de transporte escolar, muitas vezes, com o auxílio de um monitor no ônibus, barco ou lancha para auxiliar os educandos com deficiência;

9. Contratação e formação de tradutores-intérpretes, auxiliares de vida escolar – AVE, para a (alimentação, higienização e locomoção) dos educandos Público Alvo da Educação Especial – PAEE, quando necessário;
10. Contratação de professores para o ensino do Sistema Braille e de professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE para atuarem nas SRM's;
11. Ampliação da oferta das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM's nas escolas do meio urbano e rural, colocando em funcionamento as salas de recursos que estão desativadas;
12. Consolidação das parcerias intersetoriais com órgãos como (Secretaria de Saúde, Assistência Social, Previdência e Ministério Público) para um encaminhamento médico ou outro atendimento, quando necessário;
13. Investimento de recursos materiais, didáticos e humanos na APAE, PESTALOZZI, ou outra instituição, pois em algum momento, os educandos Público Alvo da Educação Especial são atendidos por estas instituições e depois, são encaminhados para o ensino público convencional;
14. Oferta de vagas em projetos de artesanato preparatório para o mundo do trabalho ou como terapia ocupacional;
15. Instalação da Biblioteca Braille, com acervo em Braille, áudio, caracteres ampliados e outros formatos acessíveis;
16. Criação de leis municipais que garantam o atendimento específico para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao debater as ações advindas dos municípios investigados, foi possível levantar questões importantes que apontam possibilidades e pistas para operacionalizar a Meta 4 nos Planos Municipais de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014/2024), nuances que se verificarão a seguir:

Municípios como: Pescada, Acará e Surubim, embora afirmando anteriormente que não possuem uma política de educação inclusiva implementada, apresentaram ações na tentativa de efetivarem o Plano Nacional de Educação em vigência no Brasil.

Tucunaré, Peixe-Boi e Sardinha não apresentaram ações que apontem para uma operacionalização das estratégias do PME pelo fato de não ter sido

implementada ainda nenhuma política educacional na perspectiva inclusiva, o que distancia tais planos municipais do devido cumprimento da Meta 4 do PNE vigente;

Tal fato diverge da Legislação Brasileira, pois, todas as pessoas têm o direito de estudarem e esse direito é inalienável, intransferível e incontestável, como preconiza a Constituição Federal (1988). Quando se refere a todos, a Lei não especifica que o direito à educação é somente para uma parcela da sociedade, considerada capaz de aprender, mas contempla a todos os educandos, inclusive àqueles com deficiência.

Na Ação 3, referente ao Acesso dos educandos, PAEE às escolas públicas com o aumento da oferta de vagas disponíveis como uma das ações para a implementação do PME, cabe salientar que o acesso às matrículas já é um direito garantido constitucionalmente. Há, no entanto, em alguns municípios pesquisados, uma realidade de violação desse direito e de muitos outros que ferem a dignidade humana.

Ainda nesse contexto, o município de Pirarara ressaltou na Ação 16 o quanto é importante a criação de leis municipais que asseguram o acesso e permanência dos educandos que apresentam especificidades nos ambientes educacionais.

É notório que, muitas vezes, não se nega a matrícula, mas, também não se oferece nenhuma igualdade de condições e oportunidades para uma permanência exitosa nos ambientes escolares.

Importa ressaltar que o município de Sardinha apresentou uma peculiaridade quando afirmou, durante a entrevista, que não possui nenhuma política de Educação Inclusiva implantada ou implementada, pois, segundo as informações dos agentes educacionais, não há nenhum educando com deficiência matriculado, seja nas escolas municipais ou estaduais.

Pirapitinga, Dourado e Pirarara se empenham, como apresentaram na Ação 6, em buscar as formações continuadas e demais cursos para o atendimento das demandas educacionais, pois, sentem de perto as dificuldades de não saberem lidar com crianças, jovens ou adultos com deficiência.

Pacu e Tamboatá ressaltaram, por meio das Ações 7, 8, 9 e 15, um destaque acerca da acessibilidade nos ambientes escolares e a prestação de serviços de monitores em Transportes escolares para facilitar a locomoção dos educandos com deficiência, pois, a oferta de materiais, espaços e atitudes inclusivas

promovem não apenas ambientes mais saudáveis e acessíveis, mas, a plena participação dos estudantes com deficiência na vida escolar.

Pirarucu e Curimatá comemoraram, com a Ação 5, as vitórias com a implantação das salas de recursos multifuncionais, mas, lembraram que, muitas vezes, a política de inclusão não acontece devido aos embates e conflitos políticos que são extremamente acirrados na maioria dos municípios do Amazonas. Relataram também, quando se reportam à Ação 11, que é necessário aumentar a implantação das salas de recursos multifuncionais nos municípios que apresentam maior carência.

Matrinxã, Tambaqui, Aruanã e Bodó revelaram, nas Ações 1 e 2, a importância da equipe multiprofissional nos municípios para auxiliar as escolas com diagnósticos e prognósticos mais precisos, mas, também ressaltaram a carência vivenciada pelo meio rural dos municípios, localidades nas quais as políticas públicas ainda não alcançam.

Os agentes educacionais de Jaraqui, Aruanã e Dourado explicaram com a Ação 4 a inegável participação da APAE e PESTALOZZI no atendimento público-privado às pessoas com deficiência, pois lembraram que, em muitos municípios, essas crianças demoram anos e talvez nunca cheguem de fato a frequentarem uma escola pública convencional. Muitos gestores públicos preferem investir os recursos financeiros, como explicitaram com a Ação 13, nessas instituições do que adequarem as escolas para receberem os educandos com deficiência, cometendo atos de discriminação, impedimento e exclusão por motivo de deficiência, o que se configura em um crime.

O município de Curimatá apontou, na Ação 14, a preocupação com os educandos com deficiência que não tiveram acesso ao conhecimento epistemológico aprimorado pela escola. Ao necessitarem ingressar no mundo do trabalho, participam de oficinas profissionalizantes.

Os municípios de Pescada, Acará, Surubim e Tambaqui comentaram, com a Ação 12, a imprescindível contribuição das parcerias intersetoriais, pois, no que compete ao cumprimento da Legislação, os órgãos públicos têm muito a colaborar com a Educação.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelas populações das florestas e águas, considerou-se importante trazer para a arena de debates algumas evoluções que os municípios amazonenses vêm conquistando na tentativa de operacionalizar o

que regulamenta os planos de educação seja na esfera local, ao que compete à jurisprudência municipal seja na esfera regional e nacional.

Importa destacar que as ações apresentadas e analisadas não ocorrem linearmente em todos os municípios, mas, o entendimento é o de que poderiam servir de pistas para outros municípios que enfrentam as mesmas adversidades, como: distâncias territoriais e/ou abismos socioeconômicos.

Assim, compreende-se que a escola não se tornará um espaço para todos enquanto não assumir um compromisso responsável com cada comunidade escolar na criação de ambientes acessíveis e acolhedores, gestando uma formação continuada que transforme a vida e a convivência entre educandos e educadores de todas as cores, credos, ritmos e tempos de aprendizagem.

QUESTÃO 4

Em sua opinião, quais os maiores desafios enfrentados para a operacionalização da Meta 4 no Município?

A partir das respostas coletadas nas entrevistas, surgiu a seguinte categoria:

Os principais desafios enfrentados pelo município.

Para situar os desafios apontados pelos agentes educacionais entrevistados, apresenta-se, resumidamente, os resultados em um quadro que se segue. Para ilustrar de maneira mais clara os percentuais extraídos do estudo, elaborou-se um gráfico.

QUADRO 1

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 NOS 18 MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

DESAFIOS	MUNICÍPIOS	%	RESPOSTAS
1º	Curimatá, Sardinha, Peixe-Boi, Tambaqui, Pacu, Surubim, Matrinxã, Aruanã, Acará, Pirarucu	67	Os agentes educacionais disseram que as lacunas na formação continuada e específica dos professores acerca de como lidar, receber e atender pessoas com deficiência e a escassez de materiais didáticos adaptados para cada

	Tucunaré, Pirapitinga		especificidade são desafios que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.
2º	Curimatá, Sardinha, Peixe-Boi, Tambaqui, Pacu, Surubim, Matrinxã, Aruanã, Acará, Pirarucu Tucunaré, Pirapitinga	67	Os agentes educacionais disseram que as lacunas na formação continuada e específica dos professores acerca de como lidar, receber e atender pessoas com deficiência e a escassez de materiais didáticos adaptados para cada especificidade são desafios que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.
3º	Aruanã, Tambaqui, Pacu, Pescada, Acará, Surubim e Pirarucu, Pirarara	44	Os agentes educacionais apontaram questões políticas internas como empecilho para o estabelecimento e materialização do acordo de cooperação técnica entre as ações do Município e as do Estado, enfatizando, muitas vezes, a ausência de um apoio mais específico entre os entes federados.
4º	Curimatá, Sardinha, Peixe-Boi, Tambaqui, Pacu, Surubim, Matrinxã, Aruanã, Acará e Pirarucu	56	Os agentes educacionais explicitaram a desarticulação entre a Educação e a Saúde no atendimento integral à pessoa com deficiência, enfatizando a relevância de uma equipe multiprofissional para atuarem em colaboração com a escola no atendimento dos educandos PAEE.
5º	Aruanã, Tambaqui, Pacu, Pescada, Acará, Surubim e Pirarucu	39	Os agentes educacionais enfatizaram a ausência da devida acessibilidade como um fator relevante para a não participação dos educandos com deficiência nos ambientes escolares, questão agravada pelas distâncias territoriais e geográficas, ausência de transportes fluviais acessíveis e as disparidades sociais ocasionadas por carências de todas as ordens.
6º	Dourado, Pescada, Tambuatá, Pacu, Peixe-Boi, Bodó, Aruanã, e Jaraqui	56	Os agentes educacionais explicaram que a ausência, rejeição, negação da condição de deficiência dos filhos ou superproteção das famílias vem se configurando como um desafio preponderante para o desenvolvimento integral desses estudantes tanto no âmbito educacional quanto na inserção social.

Quadro elaborado pela autora: (2019)



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Os seis desafios apresentados pelos municípios entrevistados trazem dados irrefutáveis sobre alguns fatores que podem impedir a devida implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024). Fatores que, em menor ou maior grau ainda segregam, alijam, marginalizam e afastam o segmento das pessoas com deficiência das escolas públicas no estado do Amazonas.

Analisando cada fator apresentado pelos agentes educacionais, avalia-se que, em relação ao 1º desafio que traz entraves à formação docente, um professor só pode ensinar o que aprendeu a conhecer. Desse modo, incluir o outro perpassa pela dimensão humana, requerendo uma formação inicial e continuada para que este educador obtenha a possibilidade de adquirir os elementos necessários ao autoconhecimento.

⁵⁴ Informações disponíveis em www.mec.gov.br.

Neste sentido, o Coordenador da SEDUC de Peixe-Boi lembra que “[...] talvez, se os gestores das escolas municipais e estaduais se informassem melhor, poderiam fazer grandes parcerias para o município, quando se trata dos materiais didáticos, por exemplo”.

No 3º desafio, percebe-se rupturas e continuidades, tensões e disputas políticas acirradas, prejudicando, muitas vezes, um bom projeto somente por ter sido idealizado pelo grupo político que estava no poder anteriormente, influenciando negativamente no cumprimento do PME, que sendo decenal, geralmente perpassa dois mandatos governamentais.

No que diz respeito a esta questão, o Coordenador da SEDUC no município de Pacu afirmou: “Tem que acontecer a cooperação técnica sim. Se chega um aluno com síndrome de down, por exemplo, e nós não o atendemos só porque ele é da Secretaria Municipal, isso para mim não é Educação”.

Importa registrar que, no campo educacional, o principal foco das políticas ou ações educativas deve ser o educando e não os jogos de interesses político-partidários de grupos que não se preocupam com o bem-estar da população, principalmente, nas localidades mais afastadas das grandes cidades.

de articulação entre a Educação e a Saúde nos municípios pesquisados. Ressalta-se uma carência demasiada de serviços básicos que possam oferecer às populações cuidados preventivos e a devida informação acerca de muitas doenças evitáveis, como as endêmicas, comuns nesta região.

Em relação à saúde dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a grande preocupação dos municípios circula em torno da aquisição do laudo médico como se pode verificar em Pescada, Dourado, Acará, Tambaqui, entre outros. Ao serem interpelados sobre o porquê dessa preocupação, eles alegaram que o conhecimento da deficiência poderia auxiliar os professores acerca da metodologia adotada e, por outro lado, o Censo Escolar exige o laudo para a matrícula desse público alvo.

Praia (2019) informou que:

As matrículas pelo SIGEAM seguem o que regulamenta a Nota Técnica nº 4 (2014). Os dados que são enviados para o Censo Escolar são os da matrícula informada no início do ano letivo. No ato da matrícula, ao ser informado que aquela criança tem deficiência abre-se uma outra janela no sistema para informar o tipo de deficiência e os recursos que ela necessita

utilizar. Em nenhum momento exige-se o Laudo médico. Informação verbal⁵⁵.

Com esta explicação, percebe-se que não há uma exigência da apresentação de documentação comprobatória (Laudo Médico ou equivalente) para o cadastro das crianças com deficiência no Censo Escolar. No entanto, o Coordenador da SEDUC em Pacu, disse: “Não é uma exigência a entrega do Laudo Médico. Todavia, se eu preciso de um auxiliar de vida escolar – AVE para atender um autista, por exemplo, só consigo se comprovar (via Laudo) que ele necessita desse atendimento”.

Desse modo, compreende-se que a presença do Laudo Médico ainda é um indicativo ou justificativa para se matricular ou não crianças com deficiência no ensino público, condição arbitrária que somente demonstra que tal medida continua muito presente no sistema educacional do Amazonas.

No 5º desafio, para a ideia de que uma adequada mobilidade urbana, incluindo a acessibilidade arquitetônica, só beneficiaria as pessoas com deficiência. Nota-se, no entanto, que uma cidade, escola ou qualquer ambiente onde haja a circulação de pessoas, quando apresenta uma infraestrutura acessível poderá favorecer senhoras com carrinhos de bebê, idosos, crianças pequenas, entre outros cidadãos, o que contemplaria o direito de ir e vir com segurança.

Neste sentido, de acordo com a Resolução nº. 27 do FNDE/MEC (2011, p. 2) no Art. 2, incisos I, II e III, os recursos financeiros destinados às escolas públicas municipais e estaduais, por meio do Programa Escola Acessível (2013) é para ser investido na:

- I – aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;
- II – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e
- III – aquisição de recursos de tecnologia assistiva;⁵⁶ [...].

⁵⁵ Informações fornecidas pelo coordenador do SIGEAM, Sr. PRAIA, no município de Pacu. SIGEAM, Disponível em: <<https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp>> Acesso em: 6 11 2019.

⁵⁶ Conforme o Parágrafo único do Art. 2 da Resolução n. 27 do FNDE/MEC (2011, p. 3): “Por tecnologia assistiva compreendem-se os produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional”.

Neste contexto, importa destacar as dificuldades dos municípios que enfrentam seis meses de enchentes, ficando inviável qualquer alternativa de acessibilidade, pois, quase todas as cidades ficam submersas.

Quando ocorrem falhas estruturais em relação à acessibilidade na comunicação didático-pedagógica e atitudinal, os educadores se apercebem que incluir não é somente permitir que o educando com deficiência seja matriculado na escola, mas, precisam proporcionar as condições de aceitação, respeito às singularidades no aprendizado e mudanças das atitudes discriminatórias.

Assim, conclui Souza (2017, p. 84) que no “[...] contexto escolar, todo aluno deve ter garantido a possibilidade de acesso de forma segura e independente aos espaços escolares”. No que se refere às interações com o meio ambiente, esse acesso considera tanto espaços físicos quanto sociais.

Como apresenta o 6º desafio a primeira sociedade com a qual a criança com deficiência convive é a família. É notório que, na maioria dos municípios do Amazonas, muitas famílias ainda não têm acesso às informações necessárias sobre os direitos que possuem, possivelmente devido a uma herança cultural. Por considerar que uma criança com deficiência não é capaz de aprender, muitas famílias preferem deixá-las na segurança do lar ou mantidas nas instituições público-privadas, não permitindo a matrícula dos filhos na escola pública convencional.

Cury (2013) rememora que o Decreto 6.571/2008 regulamenta o Art. 60 da LDBEN 9.394/1996. Por ele, a União explicita a prestação de apoio técnico e financeiro aos entes federados para o atendimento especializado às pessoas com deficiência matriculadas nos estabelecimentos escolares.

A esse respeito alguns representantes educacionais entrevistados de municípios como: Surubim, Aruanã e Jaraqui relataram que a ausência dos investimentos financeiros destinados para a Educação e, por consequência, que deveriam ser injetados na Educação Inclusiva ameaça e precariza um atendimento mais específico aos educandos, Público Alvo da Educação Especial – PAEE. Os agentes educacionais desabafaram dizendo que tais iniciativas por inclusão não passarão de declarações falaciosas enquanto não houver investimentos reais nessa área.

De acordo com a LDBEN vigente no país, o AEE deve tanto integrar a proposta pedagógica quanto se articular com as famílias no âmbito das políticas públicas.

Vale salientar novamente que um dos pressupostos norteadores para que se estabeleça uma Educação Inclusiva é o de que, a sociedade precisa se adaptar com recursos, serviços, projetos e programas para atender às necessidades do educando e não o processo inverso que é conhecido como integração escolar, temática já abordada ao longo dos tempos.

Contudo, urge perceber que o maior desafio reside não apenas em ofertar as matrículas, e sim, no compromisso governamental assumido para promover as condições apropriadas de permanência com sucesso, oportunizando a todos os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação participarem com autonomia e independência dos processos educacionais.

Participar, neste viés significa estudar em igualdade de condições incluindo-se no processo complexo, diverso, dinâmico e dialético que é o aprender em meio às diferenças.

Assim, compreende-se que a escola não se tornará um espaço para todos enquanto não assumir um compromisso responsável com cada comunidade escolar na criação de ambientes acessíveis e acolhedores, gestando uma formação continuada que transforme a vida e a convivência entre educandos e educadores de todas as cores, credos, ritmos e tempos de aprendizagem.

Faz-se necessário pensar em uma escola onde as famílias possam contribuir, sem discriminação, com seus costumes e saberes populares, para que se tornem conscientes do papel educativo que possuem na vida dos filhos, para a construção das próprias identidades e na tessitura do homem que se deseja ser.

O engajamento entre escolas, famílias e sociedade fomentará mecanismos de ajustamentos de conduta para que o poder público, à luz de uma Gestão Democrática, cumpra e implemente o que prevê a Legislação Brasileira, permitindo que as políticas educacionais possam chegar nos locais mais carentes e esquecidos dessa distante e contrastante Amazônia.

QUESTÃO 5

Como acontece o Atendimento Educacional Especializado que é operacionalizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no Município que o Senhor (a) representa?

No tangível aos dados obtidos, emergiu esta categoria de análise:

Como acontece o AEE no município

No Estado do Amazonas existem alguns serviços que, interligados em parcerias intersetoriais, objetivam atender as especificidades do segmento das pessoas com deficiência, tais como demonstrado no quadro 2:

QUADRO – 2

DEMONSTRATIVO DAS INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

INSTITUIÇÃO	SERVIÇOS OFERECIDOS	OUTRO ATENDIMENTO
Escola da Cidadania; Escola Estadual Mayara Redman Abdel Aziz	CAP (atendimento pedagógico às pessoas com Deficiência Visual); CAS (Atendimento pedagógico às pessoas com Deficiência Auditiva); CAESP (Centro de Atendimento Pedagógico às pessoas com Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas e TGD); NAAHS (Atendimento pedagógico às pessoas com Altas Habilidades)	Atende estudantes oriundos de todo o estado; Oferta formação continuada para os professores.
Biblioteca Braille do Estado do Amazonas, integrante da Secretaria de Estado e Cultura.	Equipa as bibliotecas dos municípios e das escolas públicas em todo o Estado do Amazonas com livros acessíveis em braille, com caracteres ampliados e em áudio.	Proporciona cursos de capacitação para estudantes cegos ou com baixa visão. Garante do direito à participação das pessoas com deficiência nos eventos culturais que ocorrem no âmbito da SEC/AM.
Projeto APOEMA ⁵⁷ do Instituto Federal do Amazonas/IFAM	Promove a acessibilidade em materiais didáticos como livros escritos em tinta com áudio-descrição das histórias ilustradas para melhor expressão da cultura amazônica. Materiais traduzidos em Língua Brasileira de Sinais, podendo ser utilizados por pessoas com ou sem deficiência.	Promove capacitação profissional na área da tecnologia assistiva.

⁵⁷ Palavra de origem indígena que significa: “aquele que enxerga longe”. Dicionário de Normas Próprias. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/apoema/>. Acesso em: 2 11 2019.

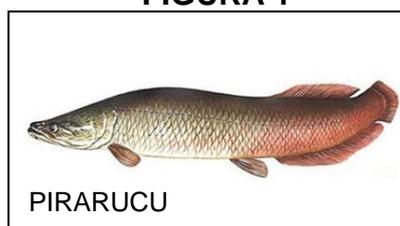
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial / NEPPD/FACED/UFAM	Promove pesquisas no âmbito da Educação Especial, Educação Inclusiva e Dificuldades de Aprendizagem, oferecendo um suporte teórico-metodológico por meio do tripé ensino-pesquisa-extensão.	Realiza avaliações pedagógicas; Organiza e coordena eventos, seminários e palestras na área de abrangência; Estabelece parcerias com as secretarias de Educação e demais instituições em âmbito local, regional, nacional e internacional.
Grupo de Estudos Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade – Universidade do Estado do Amazonas/UEA	Realiza pesquisas na área da Educação Inclusiva e da Diversidade.	Fomenta seminários, congressos e palestras nos municípios polos do estado do Amazonas.
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS – Contato para denúncias e informações: 08007205100 Órgãos de Fiscalização e Controle das Políticas Públicas em todo o Estado	– Garantir o devido cumprimento da Legislação Brasileira, regional e local acolhendo denúncias tanto na sede em Manaus/AM quanto nas comarcas municipais.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Estes serviços podem auxiliar os municípios do Amazonas na implementação das políticas públicas de inclusão, cabendo a cada um ir em busca de maiores informações.

Apresenta-se neste momento, de forma específica como ocorre o AEE nos 18 municípios elencados para o estudo.

FIGURA 1



Fonte: elaborado pela autora (2019)

No Município de Pirarucu, há uma escola municipal que recebeu do MEC os materiais para equipar a sala de recursos multifuncionais. Entre 2008 e 2013, o material chegou fracionado na escola, mas a sala funcionou durante pouco menos de um ano. A professora que atendia nesta SRM foi alocada para outra atividade e os materiais que ainda estão em condições de uso, foram encontrados em diferentes

lugares da escola, fato presenciado tanto pela pesquisadora quanto pela Secretária Municipal de Educação.

O Decreto 6.571/08, no Art. 4º é claro quando especifica que: “O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado”.

Neste sentido, ao tentar interpretar esse artigo, compreende-se que o Ministério da Educação, no uso das atribuições que lhes são conferidas, garantiu todos os mecanismos e procedimentos legais para que o AEE fosse implementado enquanto uma política pública nos municípios brasileiros. Isso significa dizer que, para o Ministério da Educação, a SRM da escola municipal de Pirarucu está em funcionamento, o que contraria a realidade encontrada neste município bem como o ordenamento jurídico brasileiro.

Como a Secretária Municipal de Educação de Pirarucu assumiu o cargo em outubro de 2018, expressou o desejo de solicitar uma sala de recursos multifuncional para o meio rural, pois descobriu que há diversas crianças com deficiência que moram em localidades muito afastadas. Ela também se comprometeu em colocar a sala de recursos do meio urbano em funcionamento novamente.

Em julho de 2019, recebeu-se a informação de que outra Secretária Municipal de Educação havia assumido o cargo neste município. Então, considerou-se importante para o estudo, retornar em Pirarucu para entrevistá-la. Sobre as matrículas no AEE, ela disse que o atendimento às crianças com deficiência “[...] ainda está sendo otimizado, mas acontece no contraturno”.

Uma boa notícia fornecida por essa Secretária Municipal de Educação é a de que a SRM da escola municipal que estava desativada, já se encontra em funcionamento desde agosto de 2019 para o devido atendimento dos educandos com deficiência.

O Presidente da APMC da escola estadual em Pirarucu que possui 3 estudantes com deficiência matriculados e frequentando a escola, afirmou que a prefeitura e o estado têm um bom relacionamento e trabalham em cooperação, mas que no momento, não há nenhum educando das escolas municipais estudando na SRM. A escola oferece uma boa infraestrutura física, entretanto, a SRM está organizada em um espaço muito pequeno.

Conforme as informações coletadas, a professora da SRM possui uma carga horária de 20h e tem uma formação específica para o AEE, mas, não atende os educandos nesta sala. Quando eles apresentam alguma dificuldade, a professora os atende na própria sala de aula convencional. Tal atitude é justificada pelo Presidente da APMC dessa escola, por considerar que os educandos com deficiência não precisam tanto da SRM, como relatou: “Os três que estudam aqui têm deficiências leves, os pais acompanham em sala de aula e quando precisam de algum atendimento mais específico, a professora da sala de recurso atende ali na sala mesmo”.

Por fim, constatou-se em Pirarucu que a SRM existe, está equipada, possui a profissional com formação específica, apresenta a demanda a ser atendida matriculada na escola, mas, na prática, não funciona. No momento, quem utiliza esse espaço é o Coordenador da SEDUC no município.

Isso significa dizer que essa escola estadual reúne todas as condições para atender os educandos PAEE e, infelizmente, está desperdiçando tanto os recursos materiais que foram enviados para serem utilizados pelos educandos quanto um trabalho mais individualizado que a professora do AEE poderia realizar na SRM, apesar de se ter o conhecimento das dificuldades das famílias em levarem as crianças no contraturno para o AEE.

O PME de Pirarucu apontou uma distorção (quando visa atender educandos de 6 a 14 anos), faixa etária que no PNE (2014/2024) visa atender educandos de 4 a 17 anos. Questão amplamente debatida a partir da Resolução nº 2 do CNE/CEB (2001) quando afirma que a Educação Especial como modalidade de ensino deve ser transversal, acompanhando o educando durante toda a vida escolar.

O PME de Pirarucu destaca também a preocupação em alfabetizar os educandos no Sistema Braille ou na educação bilíngue, conforme a necessidade, embora o documento não ofereça nenhuma pista de como pretende realizar tal efetivação. Apresenta metas e estratégias reduzidas do PNE vigente, contemplando de maneira insuficiente as necessidades e demandas deste município.

Ao contrastar o conteúdo presente no PME com as entrevistas realizadas no município, foi possível concluir que Pirarucu não está em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 2

Fonte: elaborado pela autora (2019)

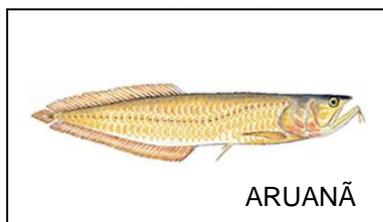
A Secretária Municipal de Educação de Jaraqui explicou que os atendimentos nas SRM's ocorrem nas segundas e quintas-feiras, organizado em pequenos grupos, de acordo com a demanda, pela manhã e tarde. Há também a oferta de atendimento terapêutico aos educandos com deficiência tanto nas SRM's quanto em domicílio.

O atendimento terapêutico a que a Secretária Municipal de Educação de Jaraqui se referiu diz respeito ao auxílio da Psicóloga, da Fonoaudióloga e da Assistente Social, de acordo com a necessidade dos educandos. A profissional entrevistada ainda enfatizou que as visitas domiciliares têm auxiliado não apenas os educandos com deficiência, mas também tem oferecido um suporte às famílias no esclarecimento de dúvidas e no conhecimento dos direitos sociais, políticos, civis e educacionais.

Na entrevista, em nenhum momento, a Secretária Municipal de Educação de Jaraqui se referiu à preocupação expressa no PME (2015/2025) quando propõe a redução dos educandos sem deficiência em sala de aula para que fossem matriculados educandos com deficiência, de acordo com a estratégia 4.24 deste PME. Também não comentou nada sobre a intencionalidade de contratar professores auxiliares para atender essa parcela de estudantes, quando necessário.

Embora, o município de Jaraqui apresente o AEE nas SRM's, no contraturno, com o auxílio de uma equipe multidisciplinar e visitas domiciliares, a Secretária Municipal de Educação explica que muito precisa caminhar para que todos tenham direito a uma educação de fato mais igualitária e digna.

Neste sentido, observa-se que, em meio aos desafios e dificuldades, o município de Jaraqui está parcialmente cumprindo o que dispõe a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 3

ARUANÃ

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Os profissionais da educação presentes em Aruanã disseram que o AEE ocorre na Sociedade Pestalozzi e na SRM de uma escola estadual.

A Pestalozzi, configurando um atendimento específico, tem atualmente 80 estudantes com qualquer tipo de deficiência. Como explicou o Secretário Municipal de Educação de Aruanã: “Tem aqueles alunos que são de visita, mas já estão sendo encaminhados para a rede regular municipal”.

A rede municipal de ensino promoveu a abertura de salas que denomina de atendimento educacional especializado – AEE, com recursos financeiros advindos por meio do PDDE/Escola Acessível. Foi organizada uma sala de recursos em cada escola municipal da sede do município de Aruanã.

O Secretário Municipal de Educação comentou que: “Estas salas não foram fornecidas pelo Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais e só conseguimos porque chegou o recurso financeiro do PDDE”.

Tanto o Secretário Municipal de Educação quanto a Coordenadora da SEDUC desse município demonstraram ter um conhecimento das políticas educacionais de inclusão, apesar de se depararem constantemente com os entraves burocráticos que, muitas vezes atropelam qualquer iniciativa de participação plena dos educandos com deficiência nos ambientes educacionais.

No que concerne ao apoio da Sociedade Pestalozzi, os profissionais entrevistados foram unânimes em afirmar que, antes de qualquer política pública chegar ao município, era essa instituição a única que procurava atender os educandos com deficiência, mas, hoje, a SEMED E A SEDUC auxiliam a Pestalozzi com recursos humanos, didáticos e financeiros, pois a consideram, um espaço de preparação para o ensino público convencional.

A Coordenadora da SEDUC de Aruanã ainda expôs que:

O atendimento ao público referente à Meta 4 está sendo realizado em uma sala de aula da escola estadual, a qual foi destinada para alocar os recursos

da SRM adquiridos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão educacional. Todas as vezes que os educandos da prefeitura precisam, estamos prontos para ajudar e isso é ótimo.

Com essa perspectiva, a Coordenadora da SEDUC explicou que, mesmo enfrentando dificuldades, quando há a pactuação entre a prefeitura e o estado, tudo fica muito mais fácil, pois essa parceria consolida um trabalho que a cada dia só evolui positivamente.

Na sede do município, conforme informações dos agentes educacionais o AEE já está bem encaminhado. Nas comunidades e escolas da zona rural, esse atendimento ainda não existe, despontando como um desafio para o município de Aruanã.

FIGURA 4



PIRAPITINGA

Fonte: elaborado pela autora (2019)

A Secretária Municipal de Educação de Pirapitinga relatou na entrevista que:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de recursos multifuncionais, no contra turno, por profissionais com licenciatura e formação continuada na área de educação especial, conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009).

Pirapitinga é um dos municípios amazonenses que procura fazer um trabalho pedagógico de formação continuada para todos os professores que estão nas escolas públicas, sejam municipais ou estaduais, conforme o pensamento da Secretária Municipal de Educação desse município. A Secretária Municipal de Educação acredita que: “Esse trabalho se consolidou a partir da Capacitação denominada Educar na Diversidade, do MEC, pois nosso município foi um dos polos de disseminação de tais informações sobre a Educação Inclusiva”.

No que se refere às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas por meio da Resolução nº. 4 do CNE/CEB (2009), considera-se válido destacar a importância da articulação entre o educador regente

do ensino convencional e o educador que atua na SRM, apesar das dificuldades de encontros para troca de experiências ou informações, entraves impostos, muitas vezes, pelas rotinas escolares, como prevê o inciso VIII do art. 13 da Resolução nº. 4 do CNE/CEB (2009) e estudos desenvolvidos por Michels, Carneiro e Garcia (2012).

Neste sentido, ressalta-se a seguir, conforme pressupostos da Resolução nº. 4 do CNE/CEB (2009), no Art. 13, incisos de I a VIII, a função do educador do AEE, bem como a relevância desse serviço para a evolução educativa dos educandos público alvo desse atendimento:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Analisando esses incisos, empreende-se que, se o educador do AEE conseguir articular junto à escola as questões apresentadas, estabelecerá elos de confiança, afeto e profissionalismo não apenas com os educadores do ensino convencional, mas com toda a comunidade escolar, a começar pelos educandos PAEE, famílias e demais envolvidos, direta ou indiretamente nos processos educacionais, possibilitando uma participação ativa, crítica e cidadã.

A este respeito, estudos de Carvalho (2015, p. 193) complementam dizendo que:

Em uma perspectiva freiriana, cidadania é condição permanentemente conquistada por meio do desenvolvimento da consciência crítica, que

implica ação-reflexão sobre a realidade, baseada em referenciais éticos e sociais que promovam mais vida em suas muitas dimensões.

De acordo com a autora, a perspectiva freiriana, busca revelar as múltiplas dimensões que associam Educação e Cidadania, percebe uma íntima relação da ação e reflexão crítica sobre a realidade como geradora de atitudes mais éticas, sociais e solidárias.

Assim, complementa ainda Carvalho (2015, p.193) que:

É nesse sentido que cidadania se apresenta como *palavra-chave* para a discussão de uma Educação não subordinada às lógicas e práticas afeitas à manutenção da sociedade global. E sim a que se esforça para a construção de uma sociedade de caráter planetário, da qual todos são responsáveis, na qual participam ativa e criticamente.

Conforme a autora, baseando-se nos estudos freirianos, não há como se falar em cidadania visando uma educação voltada à lógica de mercado imposta pela hegemonia das elites dominantes. Neste sentido, a cidadania constitui parte integrante de uma educação problematizadora, concepção que, segundo o autor liberta e promove a emancipação das massas excluídas.

O PME de Pirapitinga destacou o ensino infantil em creches e escolas de educação infantil como um espaço importante para o desenvolvimento integral dos novos cidadãos. Há, portanto, uma coerência entre as intenções do PME (2015/2024) e as ações municipais para que todos os educandos obtenham um maior êxito educacional tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na formação de pessoas mais independentes, autônomas e conscientes do próprio papel na sociedade.

Nesta análise, entende-se que, o município de Pirapitinga está em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 5



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Na entrevista, a Secretária Municipal de Educação de Tambuatá informou que na Secretaria existem: “[...] professores com formação para atuação em salas de recursos”, uma vez que “[...] são 80 e poucas salas de recursos” multifuncionais em funcionamento neste município.

Há “[...] um cronograma para atendimento tanto individual quanto em pequenos grupos”. A sala de recursos “[...] atende no máximo 20 estudantes por turno”. É possível “[...] acompanhar isso pelo nosso censo escolar”.

A Gerência de Educação Especial realiza também “[...] reuniões bimestrais e eu penso que agora o que a gente tem tentado fazer é intensificar o nosso projeto, porque esse ano o lema da SEMED é: Família e Escola - Todos responsáveis uns pelos outros”.

Para isso, sentiu-se a necessidade de traçar “[...] um trabalho de corresponsabilização pela aprendizagem. Então, não é só trazer o pai, a mãe, a avó, seja quem for para cuidar da criança”, pois, é muito importante quando o pai ou a mãe também:

[...] pode se perceber um sujeito educador e alguém que garanta um ambiente de aprendizagem para essa criança, independente da condição física, independente da condição cognitiva, independente da condição financeira. Todos nós podemos de alguma maneira ser responsáveis por uma dimensão da aprendizagem da criança, do adolescente, do adulto. Então, esse trabalho de envolvimento das famílias, de engajamento, que é mais que envolvimento, é um engajamento familiar pela aprendizagem é o que tá sendo o nosso mote esse ano para os alunos *com ou sem deficiência*. Grifo nosso.

De acordo com o que expressou a Secretária Municipal de Educação de Tambuatá, a gestão educacional deste município está cumprindo algumas etapas importantes para a implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024). Chama-se a atenção o fato de aproximar as famílias do processo educativo das crianças, como afirmou a Secretária Municipal de Educação, para que cada familiar possa “[...] se perceber um sujeito educador”, pois, compreende-se que, onde há um “envolvimento” e um “engajamento familiar”, há um comprometimento maior de todos não apenas para obedecer mansamente as regras, mas para o sucesso educacional dos aprendizes como relembram Guareschi (2003), Shor e Freire (2003), Edler Carvalho (2006) e Freire (apud SAUL, 2012, p. 5), quando assevera que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

O PME de Tambuatá enfatizou as matrículas dos educandos PAEE nos estabelecimentos públicos de ensino, bem como a relevância da formação de professores, redução do quantitativo de educandos sem deficiência nas salas em detrimento das matrículas dos educandos com deficiência e a participação familiar na vida escolar das crianças como fatores primordiais para o sucesso das políticas públicas educacionais de inclusão em qualquer gestão municipal.

Mesmo enfrentando as salas superlotadas, em grande parte, sem a infraestrutura adequada para atender as especificidades dos educandos, as dificuldades socioeconômicas das famílias, muitas vezes, ocasionando uma escassa participação dos responsáveis no devido acompanhamento na vida escolar dos filhos, a Secretária Municipal de Educação assumiu que ainda se erra bastante no que se refere ao direito de todos. Infelizmente, ainda há muita violação de direitos e muitos gestores que não entendem o que é Educação Inclusiva.

Percebendo que existe um entendimento em relação à intencionalidade do PME e as ações para a operacionalização da Meta 4 do PNE (2014/2024), pode-se dizer que o município de Tambuatá está cumprindo parcialmente o que preconiza essa Legislação Educacional.

FIGURA 6



Fonte: elaborado pela autora (2019)

A Presidente da APMC desse município explicou que “Duas vezes na semana a professora da SRM retira as crianças da sala regular pra ter o atendimento na sala de recurso, no mesmo turno devido à dificuldade dos pais trazerem no outro turno”.

O arranjo educacional relatado pela Presidente da APMC de Bodó ocorre em várias localidades. Muitos pais alegam a distância de casa até a escola, dificuldades de logística ou locomoção e o fato de trabalharem e não disponibilizarem de outras pessoas que possam levar as crianças no contraturno. A profissional entrevistada tem o conhecimento que essa ação contraria a Legislação, mas reflete que, se as escolas não encontrarem os mecanismos para manterem esses estudantes no AEE, eles não participarão. Sabe-se, no entanto que, em Educação, não se sustentam por muito tempo soluções paliativas, pois, o próprio processo educativo exigirá mudanças constantes.

Neste sentido, o Decreto 6.571/08 garante a dupla matrícula dos educandos PAEE, assegurando a participação no AEE no contraturno. A CF (1988) e a LDBEN 9.394/96 exigem a matrícula próxima da residência, regulamentando que a Educação é um direito de todos e dever da família e do Estado, responsáveis pela inviolabilidade, no combate à negligência, abandono ou impedimento de qualquer natureza que resulte em discriminação ou desistência escolar.

Acrescentou a Presidente da APMC do município que outra parcela dos educandos com deficiência “[...] são atendidos no contraturno”. A professora da SRM divide a turma em pequenos grupos por deficiência “[...] e atende um grupo às segundas, quartas e sextas e outro grupo às terças e quintas, pela manhã e pela tarde”.

A parceria entre SEMED e SEDUC facilita o atendimento dos educandos “[...] na SRM também da escola estadual”.

Complementou ainda a Presidente da APMC de Bodó que “Temos uma sala de AEE organizada pelo município para atender os educandos com deficiência no meio rural, mas ainda não é equipada como uma SRM”.

No meio rural, as dificuldades se agravam, especialmente no município de Bodó que, além das escolas convencionais, existe a Educação Escolar Indígena, com um currículo próprio, permeado pelas diversas culturas, saberes e tradições pertencentes aos inúmeros povos que compõem as etnias que ali habitam. Geograficamente contrastante, a região de Bodó é desafiadora e divergente até para falar de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, uma vez que, nem as oportunidades são iguais para todos.

Analisando o documento de Bodó, foi possível perceber que o município condiciona a matrícula dos educandos ao tipo de deficiência que apresentam o que

se configura em total descumprimento da estratégia 4.8 do PNE vigente no Brasil e outros pressupostos dos quais o Brasil é signatário.

O mesmo item 6.5 do referido documento de Bodó ainda sugere que os educandos que não forem matriculados no ensino convencional, devido às deficiências, sejam matriculados nas instituições privadas, de cunho filantrópico.

Quando se entrevistou a Presidente da APMC, esta nos contou que “[...] na época das matrículas dos alunos da Educação Especial, eles passam pela equipe multiprofissional que tem parceria com a Secretaria de Saúde, sabe, mas, ninguém exige laudo, nem nada. A única preocupação é tentar matricular os alunos nas escolas que tem a sala de recursos”.

Com essa notícia, o município de Bodó confirma o preconizado no documento oficial do PME (2015/2025), quando afirma que as matrículas dos educandos PAEE serão realizadas nas escolas públicas convencionais, sem exclusões ou restrições ao acesso à escola por causa da deficiência.

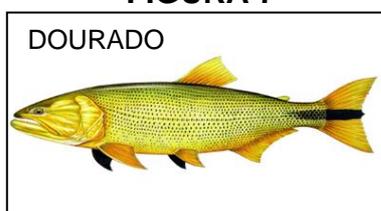
Sobre o encaminhamento das crianças com deficiência para as instituições público-privadas, a Presidente da APMC no município disse que não há nem APAE, nem Pestalozzi ou outra instituição presente no município de Bodó.

Vale um comentário do documento acerca da preocupação com a terminalidade específica dos educandos com deficiência que não finalizarem os estudos em tempo hábil. Assim, é assegurada a continuação dos estudos com direito à certificação, como regulamenta o Art. 58 da LDBEN 9.394/96, respaldado na estratégia 4.12 do PNE (2014/2024).

Observando a resposta da entrevista, a Presidente da APMC informou que ocorre o atendimento nas SRM’s das duas escolas municipais, uma SRM na escola estadual e uma SRM organizada pela SEMED que atende o meio rural.

Neste contexto, pode-se verificar que o município de Bodó está cumprindo parcialmente a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 7



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Segundo relatos da Secretária Municipal de Educação de Dourado, “[...] o AEE na rede municipal de ensino não está acontecendo devido não ter nenhuma SRM”. Ela relatou que “[...] a única sala que existe pertence à rede estadual”.

Conforme as informações fornecidas pela Secretária Municipal de Educação de Dourado, os educandos atendidos na SRM da escola estadual são matriculados na Associação Pestalozzi de Dourado. Esses educandos são encaminhados no contraturno para a SRM da escola estadual uma vez na semana e são atendidos por uma professora que recebe formações específicas para o AEE.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED tem assegurado o acesso à educação Básica no ensino regular, entretanto, ainda não dispõe de serviços especializados como arregimenta a política de Inclusão devido à ausência de salas de recursos multifuncionais na rede municipal. A Secretária Municipal de Educação de Dourado concluiu o pensamento afirmando que: “Em 2019, estamos viajando constantemente à zona rural para fazer o levantamento dessa demanda para enviar ao MEC e assim poder solicitar as salas de recursos”. No momento, afirmou ainda: “mesmo não tendo a SRM, os gestores, professores e demais funcionários das escolas, em parceria, estão fazendo um bom trabalho com os educandos que apresentam deficiência. Nossos autistas estão evoluindo a olhos vistos e isso é muito gratificante para nós, porque acredito que precisamos ser educadores comprometidos para todas as pessoas”.

Segundo o comentário da Secretária Municipal de Educação de Dourado, há uma articulação pedagógica entre os agentes educacionais para oferecerem um atendimento acolhedor, solidário e coerente aos educandos com deficiência que estudam na rede municipal. Concordando com a visão de mundo relatada por esta Secretária de Educação, pensa-se que os educadores precisam desenvolver em si novas concepções acerca da deficiência, dos limites e da noção de incapacidade.

De acordo com Glat (1995), a problemática da política educacional não se resume apenas em inserir o educando com deficiência no meio escolar, mas como as outras pessoas vão se relacionar socialmente com este indivíduo, pensamento compartilhado por Gofmam (1982), Glat (1989), e outros. Gofmam (1982), Schneider (1985) e Glat (1991) relembram que as relações sociais com a deficiência não se referem nunca à pessoa, mas é estabelecida sempre com o raro, o exótico, o diferente, o “anormal”, o “desviante” e o “estigmatizado”.

Com esse caráter Schneider (1985 p. 73) esclarece que "[...] os outros não se relacionam com o indivíduo desviante em si, mas sim com o seu rótulo, criando uma relação de distância e despersonalização". Dessa maneira, recordam Goffman (1982), Telford e Sawrey (1984), Glat, (1988;1991) e outros, que o papel de desviante ou anormal, que no caso das pessoas com deficiência se torna vitalício, tende a estruturar quais as relações sociais determinarão as oportunidades e experiências de vida criadas para o indivíduo, tornando-o digno de pena, comiseração e piedade por parte da sociedade.

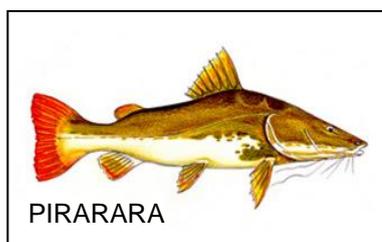
Como é possível observar, ao longo da história, as pessoas com deficiência foram etiquetadas com rótulos sempre as remetendo ao negativo, ao que lhes faltava ou ao que tinham a menos, como relembra Edler Carvalho (2006).

Pensando nessa questão e na conquista dos princípios que respaldam a valorização pessoal, a igualdade de direitos, a participação social e política rumo à emancipação humana, compreende-se o que impulsiona e retroalimenta o segmento das pessoas com deficiência a continuar lutando e resistindo aos ataques constantes do preconceito, do assistencialismo, do enquadramento, da desconfiança e da homogeneização.

De acordo com o PME de Dourado, a grande preocupação da gestão municipal é assegurar a matrícula dos educandos com ou sem deficiência no ensino público. Essa preocupação é expressada pela Secretária Municipal de Educação de Dourado quando afirma que a SEMED está fazendo o levantamento dos educandos com deficiência para solicitar ao MEC salas de recursos multifuncionais.

Desse modo, perante a análise de todas as informações recebidas, observa-se que o município de Dourado não está em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 8



Fonte: elaborado pela autora (2019)

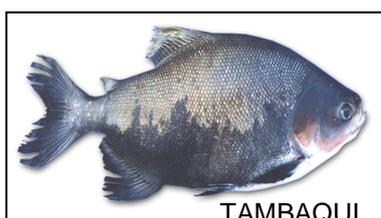
Conforme informações coletadas no município de Pirarara, a Secretaria Municipal de Educação tem 18 SRM's em funcionamento, nas quais os educandos PAEE são atendidos no contraturno. Tanto a rede municipal quanto a estadual recebem apoio e possuem convênios com a Associação PESTALOZZI e APAE, presentes em Pirarara. Apesar de não acontecer a parceria entre as ações municipais e estaduais, ambas disponibilizam professores e demais suportes necessários para estas instituições público-privadas. Também é oferecido um suporte aos educandos cegos ou com baixa visão na Biblioteca Braille. Existem duas leis municipais que garantem um professor de apoio para educandos com Transtorno do Espectro Autista e com dificuldades de aprendizagem.

A situação apresentada por Pirarara é similar a do município de Pirapitinga quando o Presidente da APMC de Pirarara afirma que o município também foi polo para a capacitação Educar na Diversidade conforme informações de Duk/MEC (2006). A partir desta formação, o município se envolveu em vários outros projetos referentes à Educação Inclusiva, adquirindo 18 salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos educandos com deficiência, programas de formação de professores, parcerias com a APAE e PESTALOZZI, entre outros.

Apesar do município não estabelecer uma parceria mais efetiva com as escolas estaduais, existe uma biblioteca e um aparato turístico acessível para receber bem os visitantes com deficiência nas festividades locais.

Nesta perspectiva, o município de Pirarara está cumprindo a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 9



Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Secretário Municipal de Educação de Tambaqui afirmou que o AEE é “[...] ofertado em contraturno, com atividades voltadas para atender as dificuldades apresentadas nas salas de ensino regular usando metodologia própria de acordo com a deficiência ou dificuldade apresentada pelo aluno”.

Ao ser questionado sobre que “metodologia própria” seria essa, o Secretário Municipal de Educação explicou na coleta de dados que, como o município se

localiza em um dos maiores nichos culturais da Região Norte do Brasil, reunindo mais de 20 etnias indígenas, com línguas, hábitos, costumes e tradições peculiares, além de inúmeros descendentes dos países de fronteira, as metodologias utilizadas nas salas pluriétnicas e multiculturais precisam ser diversificadas, adequando-se às inesperadas situações que surgem no cotidiano educacional.

O Secretário Municipal de Educação de Tambaqui ainda complementou as informações fornecidas quando disse que o município, além de “[...] oferecer atendimento em sala de recurso multifuncional, oferta acompanhamento sócio-assistencial, pela equipe multidisciplinar”.

Importa destacar que o atendimento multidisciplinar faz uma grande diferença na vida de crianças que, muitas vezes, não têm acesso a cuidados mínimos de saúde ou assistencial. Todavia, no contexto educacional, o olhar atento de um Psicólogo ou Fonoaudiólogo, dentre outros, pode auxiliar o professor no desenvolvimento dos processos educativos e metodologias a serem utilizadas com cada educando.

O Presidente da APMC de Tambaqui exemplificou o AEE “[...] com atividades visando atender as dificuldades apresentadas pelos alunos com necessidades especiais que estudam no ensino regular, utilizando uma metodologia que melhor se adequa à necessidade do aluno”.

O Presidente da APMC ainda expressou que, apesar das dificuldades estruturais e lacunas da formação inicial e continuada, as professoras do AEE, em geral, são muito dedicadas e profissionais.

O PME de Tambaqui prevê a oferta de acessibilidade e serviços de tecnologia assistiva como um dos objetivos a serem alcançados neste município. Os agentes educacionais estão se esforçando para promover não somente o acesso, mas uma permanência com sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Entretanto, percebe-se também que as influências multiculturais tornam os processos educacionais ricos de saberes, crenças, valores e novos conhecimentos que, muitas vezes, podem ser positivos ou não, mas certamente é um divisor de águas, diferenciando as visões de mundo que os povos de Tambaqui compartilham e vivenciam.

Nessa contextura de diversas heterogeneidades, analisa-se que o município de Tambaqui está cumprindo a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 10

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Em conformidade com as declarações do Secretário Municipal de Educação de Matrinxã, “O atendimento Educacional Especializado é realizado nas escolas do Ensino Regular no contraturno com atendimento de 20 alunos divididos em grupos de 5 discentes por área de deficiência”.

O AEE ocorre nesse município em consonância com pressupostos contidos na CF (1988), a LDBEN 9.394/96, no Decreto nº. 6.571/08 e Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, aprovado por intermédio da Resolução nº. 4 CNE/CEB (2009).

Segundo as informações do Secretário Municipal de Educação, o AEE ocorre dessa maneira em duas escolas municipais na sede do município. O meio rural, porém, ainda não usufrui desse serviço. Conforme o levantamento da pesquisa o secretário de Educação informou que: “[...] a contagem dos alunos com deficiência está sendo finalizada e em 2020, a SEMED pretende promover o AEE em SRM's, nas escolas do meio rural [...]” como exige a Legislação em voga no território nacional brasileiro, pois, há muitas pessoas em idade escolar (dos 4 aos 17 anos), destas comunidades que não estão matriculadas nas redes de ensino e não estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado, como rege o PNE (2014/2024) na estratégia 4.4 quando objetiva:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

O PME de Matrinxã, à luz do PNE em vigor no país, destacou a relevância das parcerias com as Universidades para apoiarem os professores do ensino básico com pesquisas e a criação de equipes multidisciplinares para o atendimento da demanda dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, Matrinxã compreende a importância das parcerias intersetoriais como um suporte à Educação Inclusiva, além de empreender que as escolas do meio rural exigem também o atendimento educacional especializado devido ao conjunto de carências que enfrentam, como um dos desafios apresentados não apenas por Matrinxã, mas também por outros municípios como: Curimatá, Aruanã, Pescada, Acará e Tucunaré.

Observando esse panorama, pode-se afirmar que o município de Matrinxã está parcialmente em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 11



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Em entrevista concedida para esse estudo, o coordenador da SEDUC em Pacu relatou que a operacionalização do AEE se dá mediante alguns procedimentos:

- [...] o aluno primeiro é matriculado na sala regular e logo em subsequência, o pré-planejamento pedagógico da escola e os pais identificam se ele tem alguma necessidade especial ou se ele tem algum aspecto em que a escola possa colaborar: Baixa Visão, Síndrome de Down, Cegueira, se é Surdo, entre outras;
- Depois, se os educandos apresentarem alguma situação dessas, são matriculados também no AEE, onde “[...] participam no contraturno”. Isto significa dizer que: “Se ele está matriculado na sala regular à tarde, automaticamente, ele participa pela manhã na sala de recurso e vice-versa”;
- No AEE, o educando é atendido com o auxílio de um “planejamento” individualizado elaborado pelos “professores”;
- O professor realiza “visita nas casas que é muito importante” para conhecer melhor a realidade de cada criança;
- “Também, se for preciso, o aluno tem direito ao transporte escolar individualizado. Ou seja, temos uma pessoa que pega nosso aluno na casa se ele for cego” ou apresente uma dificuldade para se locomover com independência.

No que abrange o funcionamento do AEE, é importante analisar que:

1. As escolas estaduais no município de Pacu estão em consonância com a Nota Técnica nº. 4 MEC/SECADI/DPEE (2014), pois, não condicionam a matrícula

do educando no AEE à apresentação do laudo médico, garantindo a plena participação dos educandos PAEE nas escolas;

2. Os professores atendem os educandos no contraturno, o que está previsto no Decreto 6.571/08, assegurando que tais educandos frequentem tanto o ensino convencional quanto o AEE sem prejuízo e na integralidade;
3. As visitas domiciliares não são obrigatórias por Lei, mas são uma alternativa, principalmente nas localidades mais carentes e, quando possível, as famílias podem ser acompanhadas também por assistentes sociais ou outros profissionais, caso seja necessário, como resultado das “parcerias intersetoriais”, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e com a estratégia 4.12⁵⁸ do PNE (2014/2024).
4. Em relação ao transporte escolar, sabe-se que este já é um direito garantido, mas nem sempre é assegurado e efetivado em muitos municípios. A inovação acontece quando o Coordenador da SEDUC de Pacu informou que existe o transporte individualizado e a preocupação com os educandos que apresentam dificuldades na locomoção, pois, tem percebido que as crianças gostam muito da escola e considera esse serviço um esforço válido.

De acordo com o que preconiza o PME de Pacu, o município se comprometeria em promover a devida acessibilidade nas escolas públicas, com a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, transportes acessíveis para os educandos com deficiência, mediante a identificação e matrícula no ensino convencional e no AEE.

Desse modo, segundo as informações do Coordenador da SEDUC, tanto o PME quanto as ações implementadas estão em consonância com o que regulamenta a Legislação pertinente. O que despertou dúvidas na pesquisadora foi o fato de não se ter recebido nenhuma informação da Secretaria Municipal de Educação sobre as ações para tal implementação do PME.

⁵⁸ Estratégia 4.12 – promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

Assim, pode-se afirmar que o município de Pacu está cumprindo parcialmente a Meta 4 do PNE (2014/2024).

Até o presente momento, em 2019, os municípios de Tucunaré, Pescada, Surubim, Peixe-Boi, Curimatá, Sardinha e Acará ainda não realizam o AEE como preconiza a Legislação pertinente.

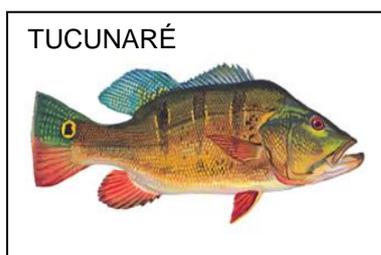
No que se refere ao que preconizava os PME's destes municípios, eles enfrentam grandes dificuldades nas precárias condições das escolas quanto às condições de acessibilidade nos mais variados níveis, a ínfima formação de professores, os baixos investimentos financeiros em educação, as desfavoráveis condições socioeconômicas das famílias, agravadas por conflitos de interesses entre secretarias municipais e estaduais de educação que findam acarretando a evasão e desistência escolar não apenas dos estudantes atendidos pela Educação Especial, mas de muitos educandos sem deficiência, especialmente das famílias mais desassistidas e afastadas das sedes dos municípios.

Desse modo, apesar dos demais municípios também apresentarem algumas dificuldades e desafios, os municípios a seguir enfrentam tais desafios de maneira combinada, trazendo tristes resultados de abandono e falta de esperança.

Analisando cuidadosamente cada realidade, foi possível compreender que as ações ocorrem de forma isolada, não apresentando uma articulação com as demais políticas públicas.

Com o fito na atual situação pesquisada nos municípios de Tucunaré, Pescada, Surubim, Peixe-Boi, Curimatá, Sardinha e Acará analisa-se que ainda não estão em consonância com a Meta 4 do PNE (2014/2024).

FIGURA 12



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Após a entrevista com o Secretário Municipal de Educação de Tucunaré, foi possível constatar o não cumprimento das ações estabelecidas pelo PNE

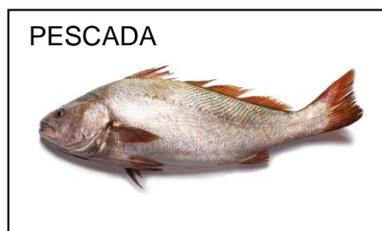
(2014/2024), pelo PME (2015/2025) de Tucunará e Legislações do ordenamento jurídico brasileiro que se referem ao atendimento nas SRM's, quando afirmou que:

1. Não dispomos destas salas;
2. Não há um quantitativo ao certo de crianças e jovens cadastrados que aponte uma política de educação especial;
3. Até para indicar essa demanda no Censo é difícil porque falta o laudo que comprove a deficiência.

Observando por esse prisma, a simples existência de SRM's não compõe de forma isolada a política de educação inclusiva, porém, é parte integrante de um rol de medidas governamentais para um atendimento mais equiparado aos estudantes em condição de deficiência, como respaldam a CF (1988), a LDBEN 9.394/96, o Decreto 3.321/99 que promulga o Protocolo de San Salvador, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), o Decreto 6.571/08, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado instituídas pela Resolução nº. 4 do CNE/CEB (2009), entre outras.

Como os demais documentos internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário, o Decreto 3.321/99 que promulgou o Protocolo de San Salvador, dentre outros direitos, a seu tempo, também visou resguardar a capacitação de todas as pessoas para a participação em uma sociedade democrática e pluralista. O Art.13, alínea “e” desse documento afirma como um compromisso dos Estados Parte que nos sistemas educacionais dos países: “[...] deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental”.

No Brasil, vários tratados, convenções, declarações, Decretos, Resoluções e protocolos passaram a compor o arcabouço dos documentos oficiais que arregimentam os direitos conquistados ao longo desta recente História republicana. A garantia desses direitos, em uma sociedade democrática além de formar um cidadão pleno, respeitado e atendido com dignidade, deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos, ideológicos ou religiosos promovendo as atividades em prol da manutenção das liberdades fundamentais, dos Direitos Humanos, da justiça social e da paz ao redor do mundo.

FIGURA 13

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Secretário Municipal de Educação de Pescada revelou que: “Até o presente momento, não está acontecendo o Atendimento Educacional Especializado em salas específicas”.

Ao contribuir com a reflexão crítica acerca da inexistência do AEE neste município, pesquisas de Laplane e Prieto (2010), na Conferência Nacional de Educação, em 2010 que culminariam mais tarde na elaboração do PNE (2014/2024), não concebem o sucesso das políticas educacionais sem a adoção de medidas que comprometam o Estado e todos os setores interessados com a qualidade, gestão, formação de professores e financiamento da Educação pública em cada localidade, como fruto da efetivação de um processo sócio-histórico.

O município, conforme o Secretário Municipal de Educação, no enfrentamento das diversas dificuldades, vem atendendo, na medida do possível, a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de acordo como descrevem o PNE (2014/2024) e o PME (2015/2025) de Pescada, com vigência para dez anos. Ao ser detectado que os educandos apresentavam dificuldades de aprendizagem, em sala de aula houve a contratação de professores auxiliares para acompanhá-los no ensino convencional.

Mesmo assim, o Secretário Municipal de Educação de Pescada lamentou: “Sabemos que é um direito, somos cientes que ainda necessitamos caminhar muito para chegar num atendimento mais profissional e digno” para esse público alvo.

O Secretário Municipal de Educação salientou que a ausência do AEE nas escolas do município de Pescada está acontecendo devido “[...] às dificuldades geográficas, sociais e econômicas”, agravadas pelo descaso por parte dos órgãos governamentais responsáveis em oferecer um suporte aos municípios mais desassistidos. O agente público explicitou que, embora fazendo parte dessa “engrenagem” que, ironicamente, é chamada de Estado Democrático de Direito, tem a total consciência das falhas estruturais cometidas e o quanto essas lacunas têm se

transmutado em “[...] sérios problemas para atender de forma qualitativa e quantitativa sua população, sobretudo, àqueles que dependem de um atendimento mais complexo”.

Nesse contexto de carências e contradições sociais, políticas e ambientais, o Secretário Municipal de Educação de Pescada acrescentou que a Secretaria Municipal de Educação, diante de tais fatos, criou uma equipe técnica composta por um fonoaudiólogo, um psicólogo, um assistente social e um pedagogo, que, em regime de colaboração com a Secretaria de Saúde e Assistência Social, estão realizando um mapeamento, para tentar diagnosticar as maiores dificuldades enfrentadas pelos educandos com deficiência ao serem matriculados no ensino convencional.

A esse respeito, importa ressaltar que, esse Secretário Municipal de Educação em conjunto com os profissionais está visitando as escolas, verificando os casos mais difíceis para a realização de um levantamento das demandas. Fato que ocorre desde março de 2019, confirmado pela pesquisadora nos meses que sucederam a entrevista e a coleta de dados.

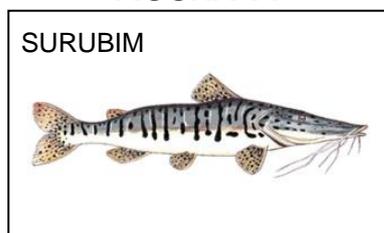
Por ser um município muito pequeno, a violação dos direitos é alarmante, o atendimento médico é escasso, a comunicação e demais parcerias intersetoriais ficam prejudicadas pelas distâncias extremas até a sede da capital, obrigando, muitas vezes, o município solicitar ajuda ao Estado vizinho, com o qual faz fronteira.

Desse modo, o Secretário Municipal de Educação disse que, sendo um educador, não pode perder a esperança de viver dias melhores e trabalhar muito acreditando que a Educação em Pescada é um “[...] processo que está ainda engatinhando, mas com certeza, dará grandes frutos na educação do município num futuro próximo”, futuro este que precisa ser construído nas experiências, desafios e complexidades do hoje.

Com essa perspectiva, relembra Carvalho (2015,) que o pensamento de Freire (1979) se coaduna com o de Adorno (1995) no que tratam da consciência crítica e da consciência sobre a realidade respectivamente. Ao relacionarem a autocrítica com a reflexão da realidade, Freire (1979) e Adorno (1995) concordam que, para alcançar a emancipação, há que se criar uma Educação que promova a consciência dos paradoxos de enfrentamento e realidade. Segundo os autores, este seria um caminho para que os erros do passado não voltem a acontecer, como

temia Adorno (1995), e para que os sujeitos construam outras realidades possíveis, como lutava Freire (1979).

FIGURA 14



Fonte: elaborado pela autora (2919)

O Secretário Municipal de Educação desse município pareceu decepcionado quando relatou que:

Não possuímos salas de recursos multifuncionais. Bom seria se todas as escolas fossem contempladas com uma sala dessas, pois por mais que em uma determinada escola existam apenas dois ou três alunos com necessidades especiais, eles precisam desse ambiente adequado e de profissionais qualificados para área.

O Secretário Municipal de Educação explicou, na ocasião da entrevista e coleta de dados que, similar a outros municípios, “[...]a maior dificuldade é conseguir os laudos médicos dos educandos que comprovem a deficiência para poder solicitar a SRM, ficando muito difícil devido a falta de médicos [...]” em Surubim.

Percebeu-se com essa declaração que muitos municípios até compreendem a importância do acesso à escola para os educandos com deficiência, mas ainda nutrem a concepção de que tais educandos possuem limitações que devem ser tratadas clinicamente e de que não aprendem devido às patologias que lhes acometem.

“Esbarra-se também na falta de formação dos professores [...]” que, segundo comentou o Secretário Municipal de Educação, “[...] não é adequada para atender aos educandos [...]” PAEE.

Neste sentido, é importante esclarecer qual formação adequada se espera desse professor. Será que ser formado adequadamente seria obedecer mansamente às normas impostas pelas elites dominantes, como se referem Guareschi (2003), Shor e Freire (2003), Freire (apud GADOTTI, 2008), Machado (2011), entre outros, ou seria lutar para construir uma educação emancipatória,

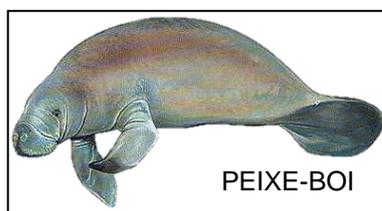
crítico-reflexiva da realidade, onde educandos e educadores aprendem mutuamente a serem sujeitos das próprias histórias, como apontam Freire (1979) e Adorno (1995).

Pensa-se, portanto que os entraves para o Atendimento Educacional Especializado em alguns municípios entrevistados para essa pesquisa implicam, de fato, em alguns deslizes na implementação das políticas educacionais que estão sendo negligenciadas, mas acredita-se também que falta um entendimento maior por parte dos agentes educacionais acerca dos pressupostos de uma educação que pretenda se tornar inclusiva.

Na busca por esse entendimento e com o fito nos fundamentos norteadores da Educação Inclusiva, Arend e Moraes (2009) afirmam que é possível identificá-los no percurso das últimas décadas por inspiração dos princípios de normalização e integração escolar, e atualmente, firmados na perspectiva da educação para todos e com todos, reunidos em um mundo onde todos possam estar e onde todos possam ter um lugar de escuta, de liberdade e de respeito às próprias singularidades.

As autoras ainda explicam que o grande desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, adolescentes, jovens ou adultos com deficiência, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis à organização dessa dada sociedade, oportunizando também a permanência para uma aprendizagem de sucesso ao longo da vida.

FIGURA 15



Fonte: elaborado pela autora (2919)

A Secretaria Municipal de Educação do município de Peixe-boi disponibilizou uma professora com formação acadêmica em Artes que “[...] atende 10 crianças em sala específica”. A faixa etária dos educandos varia de “[...] 8 a 18 anos, com vários graus de deficiência”. O município realiza um “[...] acompanhamento pedagógico, social, psicológico tanto com os alunos como também com as famílias”. Mesmo

disponibilizando esses atendimentos, ainda “não possuímos uma sala de recursos multifuncional”.

Ao ser questionada como ocorria o atendimento nessa sala específica, a Secretária Municipal de Educação explicou que eles são atendidos todos juntos no mesmo horário. Então, aparenta ser uma classe especial diversa, controversa, diferenciada e heterogênea. Acredita-se que a divergência na faixa etária e nos diferentes graus e tipos de deficiência dos educandos atendidos também se configuram como um agravante para o desenvolvimento global da turma.

Desse modo, empreende-se o quanto é incipiente a materialização do AEE bem como das demais políticas educacionais, principalmente nos municípios mais carentes e mais distantes da capital amazonense.

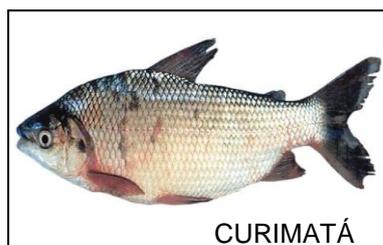
O Coordenador da SEDUC no município denunciou que o AEE na “[...] realidade é muito precário, sem estrutura material e humana [...] não funciona. Deveria funcionar, pois, acredito que tem demanda”.

Estarrecedor e preocupante é constatar, a todo momento, a violação não apenas dos direitos educacionais, mas, a ineficácia do poder público em implementar as ações previstas na Legislação em vigor no país. Fala-se aqui de políticas públicas que compõem um dos ordenamentos jurídicos mais completos do mundo, todavia, pouco efetivadas nos territórios esquecidos até pelos órgãos de fiscalização e controle dessas mesmas políticas.

Analisando pelo prisma da rigorosidade expressa na Carta Magna Brasileira (1988), Adorno (2010, p.9) rememora que:

A Constituição atribui ao Estado a tarefa de promover, mediante políticas públicas, a universalização do acesso aos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais e de elaborar e executar políticas consequentes que assegurem a distribuição equitativa do direito à Educação, à Saúde, à habitação, ao transporte público, ao meio ambiente saudável, ao lazer e à livre produção cultural, metas afinadas tanto com a agenda internacional dos Direitos Humanos como com os objetivos do milênio.

Em conformidade com o pensamento de Adorno (2010), observa-se que, se o Estado efetivasse pelo menos o que está previsto na Constituição Federal (1988), certamente os movimentos sociais e coletivos diversos se sentiriam muito mais contemplados no que se referem aos direitos básicos para se viver com justiça social e dignidade.

FIGURA 16

Fonte: elaborado pela autora 92019)

A Presidente da APMC desse município disparou: “[...] acontece como uma espécie de reforço escolar, somente em uma escola estadual onde os alunos matriculados participam do reforço escolar no contra turno”.

A SRM nesta escola estadual foi enviada pelo MEC. A professora é muito dedicada e vive inscrevendo os educandos com deficiência em projetos da FAPEAM, contou informalmente a Presidente da APMC de Curimatá durante a coleta de dados.

A profissional entrevistada ainda acrescentou que:

[...] a situação dos educandos municipais é grave, pois, eles estão nas escolas convencionais sem nenhum atendimento. Como o Secretário não tem parceria com o Estado e não tem sala de recurso na prefeitura, os alunos são os maiores prejudicados.

Tal situação reafirma o descaso não somente com a efetivação do direito à Educação para um segmento tão excluído socialmente, mas revela que os interesses individuais estão acima do bem da coletividade, aqui representada pela população de Curimatá.

Para Barreto e Vigevani (In: MARTINS, OLIVEIRA e BUENO, 2004), os Estados e Municípios só irão evoluir, saindo da condição de subalternidade quando mudarem a percepção que possuem de si mesmos. Se os agentes educacionais deixassem de lado as picuinhas pessoais e intrapartidárias, segundo Barreto e Vigevani (In: MARTINS, OLIVEIRA e BUENO, 2004, p.32) aumentaria a “[...] expectativa para que eles se transformem nos verdadeiros sujeitos do desenvolvimento econômico e social, o que depende, em grande parte, de suas capacidades de engendrar projetos coletivos a partir de seus territórios”.

Ao analisar tais situações, conclui-se que, enquanto as políticas públicas continuarem servindo aos interesses de pequenos grupos governamentais que

pretendem se perpetuar no poder, principalmente nos territórios mais vulneráveis, tais políticas não servirão ao bem coletivo rumo ao desenvolvimento, à emancipação social e à democracia.

FIGURA 17



Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Secretário Municipal de Educação de Sardinha, no dia da entrevista foi categórico ao afirmar: “Não há SRM’s para o atendimento de crianças com deficiência no município”.

A alegação desse Secretário Municipal de Educação é que o PME vai ser reformulado, mas ainda não tem previsão para que isso aconteça. Não há nenhum atendimento porque não há crianças com deficiência matriculadas na rede municipal.

Ao entrevistar o Coordenador da SEDUC de Sardinha, ele confirmou que, não há nenhuma política de inclusão, devido à falta de demanda. Tanto o Secretário Municipal de Educação quanto o Coordenador da SEDUC disseram que não há nenhuma preocupação em tornar as escolas acessíveis, nem na aquisição de materiais didático-adaptados, pois, à medida em que os educandos com deficiência forem matriculados, será articulado um planejamento mais específico.

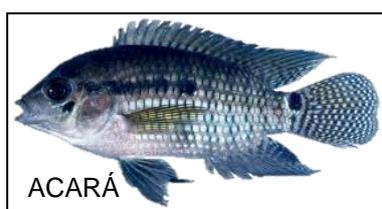
Difícil é aceitar com naturalidade que as políticas públicas não estão sendo efetivadas neste município. Grande parcela da população não faz a mínima ideia que os direitos são vilipendiados sempre que a Lei não é cumprida. Por tais motivos, considera-se imprescindível que as massas excluídas aprendam a conhecer os direitos para que, participando das decisões tomadas pelos dirigentes municipais, possam exigir as melhorias necessárias para todos.

Pesquisas de Fonseca (2003) rememoram, ao enfatizar que o povo exerce diretamente o poder, a CF (1988) não contrapõe o exercício representativo do poder ao exercício direto, mas possibilitando o povo tornar-se membro efetivo do controle social da administração pública, como reflete Carrion (1997, p. 83-84) ao afirmar:

[...] quando se fala em controle social da administração pública, procura-se sugerir a ideia de um controle ao mesmo tempo político e social. Não apenas um controle de legalidade, mas principalmente um controle de mérito, de eficácia, de conveniência e de oportunidade do ato administrativo.

Conforme relembra Fonseca (2003), a CF (1988), no art. 1º, garante a participação popular como princípio constitucional e, em vários outros dispositivos, disciplina, resguarda e regulamenta essa legítima participação dos membros da comunidade nas decisões político-administrativas do município em que residem.

FIGURA 18



Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Secretário Municipal de Educação do município de Acará respondeu que:

Como não há SRM nas escolas da rede municipal, há uma sala de AEE (organizada pelo próprio município), em que as crianças com Déficit de Atenção, Síndrome de Down, essas coisas, são atendidas no mesmo turno por uma professora que as auxilia, retirando-as da sala comum quando apresentam dificuldades.

Segundo o próprio Secretário Municipal de Educação, Acará enfrenta inúmeras dificuldades para implementar o que prevê o PNE (2014/2024), pois, “[...] além de não receber o apoio da rede estadual, não tem SRM devido a ausência dos laudos para enviar ao Censo Escolar”.

A impressão que se tem é que os órgãos nacionais que coordenam as informações educacionais no país não dialogam entre si, porque, desde 2014, depois da publicação da Nota Técnica nº. 4 da SECADI/MEC (2014), a apresentação do laudo médico não é mais obrigatória para a matrícula de um educando com deficiência em uma SRM. Desse modo, não se compreende a razão da exigência do laudo por parte do Censo Escolar do INEP/MEC ainda em 2019. Para além disso, desse cômputo de matrículas dos educandos com deficiência ou não, dependerá a implantação de novas salas de recursos multifuncionais.

Assim, vê-se com preocupação essa questão, uma vez que, a implantação e

implementação de SRM's deveria ocorrer nas localidades mais carentes, o que se apresenta no caso do município de Acará.

Acrescenta ainda o Secretário Municipal de Educação: “Mesmo que não tenhamos a estrutura necessária para esse atendimento, procuramos não permitir que nenhuma criança fique fora da escola” e complementa: “Os recursos são poucos, não temos APAE, nem apoio de ninguém. Temos 32 comunidades rurais extremamente carentes de quase tudo, mas estamos na luta e não se pode perder a esperança”.

A Educação, em meio à realidade Amazônica, enfrenta desafios que se diferenciam em parte dos outros Estados da Federação. Além do desafio constante proporcionado pela hidrografia, condições climáticas e geográficas, a maioria dos municípios amazonenses, especialmente aqueles mais distantes da capital, enfrentam o ínfimo investimento educacional e as consequências devastadoras da fome, da violência, do narcotráfico, da exploração sexual, da degradação ambiental, do desemprego e da falta de esperança.

Questões essas agravadas e sustentadas por cartéis, empresas do agronegócio, donos de garimpos, mineradoras, madeireiras e acordos políticos criminosos, presentes dentro e fora do país. Um triste retrato sócio-histórico que necessita de uma transformação urgente das políticas públicas para milhões de brasileiros que residem na Região Norte do Brasil.

Assim, a Educação em meio às diferenças também pode ser libertadora, como reflete criticamente Adorno (1995, p. 141) quando diz:

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar 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.

A fala de Adorno (1995) descreve a Educação não como algo obsoleto ou, como costuma afirmar o senso comum, uma instituição falida e ultrapassada. Na perspectiva do autor e de muitos pesquisadores da área, a Educação não é “letra morta”, mas repleta de sentidos e significados. Na contramão do que demanda a

lógica do mercado, a educação resiste e continua lutando para desempenhar a função de libertar as massas, para que, conscientizando-as do papel de sujeitos, possam, enfim, se tornarem emancipadas.

A seguir, como apresentado por vários Municípios, a presença das instituições público-privadas é constante e, em alguns casos, determinante para o AEE. A exemplo disso apresenta-se no Quadro 2 as instituições presentes nos Municípios elencados para a pesquisa.

QUADRO 3

QUADRO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICO PRIVADAS QUE ATENDEM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MUNICÍPIOS DO AMAZONAS

MUNICÍPIOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA	INSTITUIÇÕES PÚBLICO PRIVADAS PRESENTES NOS MUNICÍPIOS	FINANCIAMENTO
ATALAIA DO NORTE		
TONANTINS	PESTALOZZI	Conveniada com a SEDUC E SEMED sendo as responsabilidades de financiamento, recursos materiais e recursos humanos divididos igualmente entre Prefeitura e Estado.
JURUÁ	Não tem	Os educandos são atendidos nas escolas públicas
TEFÉ	APAE	Recebe da prefeitura a merenda escolar e os profissionais disponibilizados pela prefeitura para os atendimentos.
BOCA DO ACRE	Não tem	
PAUINI	Não tem	
CARAUARI	Não tem	
ITAMARATI	Não tem	
BORBA	Não tem	Os educandos são atendidos nas escolas públicas
MANICORÉ	PESTALOZZI	Financiada em parte pela Prefeitura e em parte pelo Estado.
SÃO G. DA CACHOEIRA	Não tem	
ST ^a . I. DO RIO NEGRO	Não tem	Os educandos são atendidos nas escolas públicas
CAAPIRANGA	APAE	Totalmente financiada pela prefeitura
MANAUS	APAE E PESTALOZZI	
PARINTINS	APAE e PESTALOZZI	As duas Instituições são financiadas pela SEDUC e SEMED que compartilham as responsabilidades. A SEMED também ajuda com profissionais cedidos, merenda escolar, transporte e recursos didáticos.
SÃO S. DO UATUMA	Não tem	
ITAPIRANGA	Não informado	
SILVES	ADEF ⁵⁹	Recebe financiamento do Estado; tem \pm

⁵⁹ Associação dos Deficientes Físicos do Município de Silves.

		148 pessoas com algum tipo de deficiência cadastradas. Afirma que no Município há mais de 300 pessoas com algum tipo de deficiência.
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

QUESTÃO 6

Elenque quantas escolas Estaduais e Municipais possuem salas de recursos multifuncionais em funcionamento, identificando-as pelo nome?

As interlocuções realizadas entre as respostas das questões 6 e 7 do estudo proporcionaram o surgimento desta categoria:

Quantitativo de escolas que possuem salas de recursos multifuncionais no município.

QUADRO – 4

Quantitativo de escolas que possuem salas de recursos multifuncionais/IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental 2015

Município	Nº de SRMs	IDEB 2015-AI/AF ⁶⁰ (EF)
Jaraqui	2	4.7/3.5
Aruanã	3	3.5/3.2
Acará	Não tem	3.4/3.9
Pirapitinga	42	4.8/4.4
Tucunaré	Não tem	6.1/4.5
Pescada	Não tem	2.9/3.4
Matrinchã	2	4.9/4.2
Surubim	Não tem	3.5/3.0
Bodó	3	4.4/3.6
Dourado	1	4.9/4.3
Pirarara	18	5.4/4.6
Tambaqui	4	4.2/3.8
Peixe-boi	Não tem	4.2/4.2
Pacu	2	3.6/3.6
Pirarucu	2	4.5/4.1
Tambuatá	82	5.5/4.4
Curimatá	1	6.9/6.0
Sardinha	Não tem	4.0/4.0

Fonte: IBGE: Quadro elaborado pela autora (2019).

⁶⁰ AI – Anos Iniciais; AF – Anos Finais do Ensino Fundamental

Questão 7 – Haveria uma possibilidade de tirar fotos das salas de recursos multifuncionais?

Apresentam-se fotografias de Salas de Recursos Multifuncionais presentes nas escolas públicas Municipais e Estaduais, principalmente na sede dos Municípios elencados para o estudo. No meio rural, somente o Município de Tambuatá explicitou que existem SRM's nas escolas municipais. Na foto 1 apresenta-se uma escola que caracteriza grande parte das escolas presentes no meio rural. Nas fotos de 2 a 12 apresenta-se o interior das Salas de Recursos das escolas visitadas durante a pesquisa.

Observando o Quadro 3 da Questão 6 é possível perceber que os municípios de Acará, Tucunaré, Pescada, Surubim, Peixe-Boi e Sardinha afirmam não possuir Salas de Recursos Multifuncionais.

Verificando o Quadro 3 da Questão 6, ao tentar estabelecer uma relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2015) e a criação de Salas de Recursos Multifuncionais importa salientar que o município de Pescada apresenta o menor IDEB (2,9) no Ensino Fundamental 1, impactando não apenas no fato de não existir nenhuma Sala de Recursos Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado, mas, na implementação de qualquer política pública educacional no Município.

O município de Tucunaré apresenta uma realidade diferente, pois mesmo não tendo Salas de Recursos Multifuncionais, o IDEB no Ensino Fundamental 1 atingiu (6.1), superando as expectativas para 2015.

O Município de Curimatá, dos 18 municípios pesquisados é o que apresenta o maior IDEB no Ensino Fundamental 1 (6.9), no entanto apresenta somente 1 Sala de Recursos Multifuncional, sediada em uma escola estadual do perímetro urbano. Como não existe cooperação técnica entre as ações da SEMED e SEDUC, em Curimatá, os educandos das escolas municipais não participam do Atendimento Educacional Especializado.

Foto 2: Escola do meio rural



Fonte:Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 3: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 4: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto5: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 6: Sala de Recurso Multifuncional



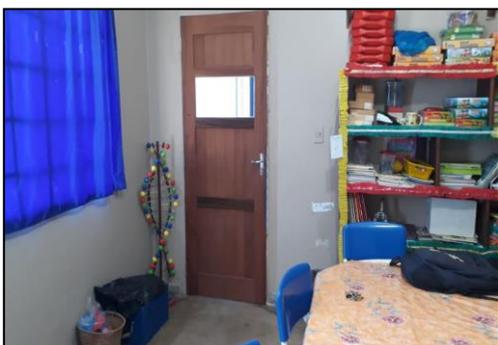
Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019)

Foto 7: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019)

Foto 8: Sala de Recurso de Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 9: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 10: Sala de Recurso Multifuncional



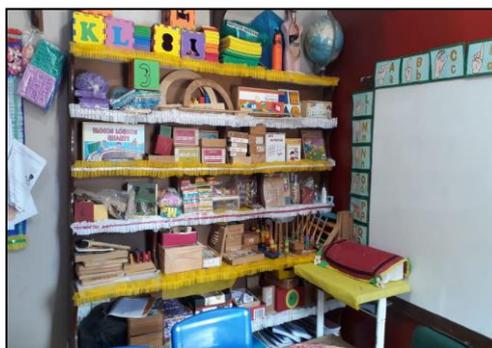
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 12: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 11: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Foto 13: Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

QUESTÃO 8

O Senhor (a) poderia indicar o total de educandos matriculados? Deste quantitativo, poderia indicar o total de educandos com deficiência matriculados nos anos de 2018 e 2019?

A análise das respostas dos sujeitos da pesquisa construiu a seguinte categoria:

Matrículas dos educandos com deficiência no município.

Em conformidade com a análise sobre as matrículas realizadas entre os anos de 2018 e 2019, observou-se que:

Os municípios de Bodó, Pacu e Pirarara não apresentam dados fornecidos pelos Secretários Municipais de Educação devido à desistência de 2 Secretários que iriam participar da pesquisa. Em Pirarara, mesmo depois de 9 meses de coleta de dados e procura do Secretário Municipal de Educação, não foi possível encontrá-lo.

Também se percebeu certa disparidade entre os dados encontrados no Censo Escolar e os dados apresentados pelos agentes educacionais nos municípios de Tambaqui e Pirarucu.

O contraste entre as informações concedidas pelo município e as informações apresentadas pelo Censo Escolar se justifica somente em Pacu e Bodó, pois, devido não se ter o acesso aos dados completos da Secretaria Municipal, o Coordenador da SEDUC de Pacu forneceu os dados de 2 escolas estaduais que possuem salas de recursos multifuncionais e a Presidente da APMC de Bodó forneceu os dados de 2 escolas municipais que possuem a SRM em funcionamento na sede do município.

O Presidente da APMC de Pirarara forneceu os dados das escolas municipais que ele coletou na própria SEMED desse município.

Acerca das disparidades do número insuficiente de matrículas para a população de 4 a 17 anos que apresenta deficiência no ensino público convencional, foi perceptível que o quantitativo apresentado pelos municípios não condiz com os números apresentados pelo Censo Escolar (2018).

Destaca-se como um dado alarmante a diferença encontrada em Tambaqui. Em 2018, o Secretário Municipal de Educação informou ter matriculado 1.432 educandos e o Presidente da APMC do município informou que o município havia matriculado 9.703 educandos, dado similar ao do Censo Escolar (2018). Deste quantitativo geral de matrículas, chamou também a atenção o quantitativo de educandos com deficiência matriculados em 2018.

O Secretário Municipal de Educação informou 14 matrículas de educandos com deficiência e o Presidente da APMC informou 120 estudantes com deficiência. O Censo Escolar (2018) informou o número de 53 matrículas de educandos com deficiência nas escolas municipais. Mesmo que a estas fossem somadas às matrículas das escolas estaduais que totalizaram 40 matrículas de estudantes com deficiência, o resultado seria 93 matrículas, de acordo com esse Censo.

Analisando tais resultados, constata-se que, ou os municípios estão informando outros dados ao Censo Escolar ou os dados apresentados não condizem com a realidade. O preocupante é perceber que, mesmo dentro do próprio município, as informações não apresentam um consenso.

Percebeu-se que essa disparidade entre os dados do Censo Escolar INEP/MEC (2018) e os dados fornecidos pelos Municípios são um reflexo da

desarticulação entre a intencionalidade de implementação das políticas públicas frente à realidade encontrada nos municípios brasileiros. Desse modo alerta-se para futuros pesquisadores que pretendam investigar os porquês de tal disparidade.

O Secretário Municipal de Educação e o Coordenador da SEDUC de Sardinha alegaram que não houve, em 2018, nenhum estudante com deficiência matriculado, nem nas escolas municipais, nem nas escolas estaduais. Os dados apresentados por Sardinha também se contrapõem aos dados apresentados pelo Censo Escolar INEP/MEC (2018) quando apontam que, no município de Sardinha em 2018 foram matriculados 6 educandos com deficiência nas escolas municipais e 23 nas escolas estaduais. No ano de 2019, não foram detectados dados, nem por parte do município, nem disponibilizados pelo Censo Escolar INEP/MEC (2019).

Observa-se que a dissonância entre os dados apresentados pode ocasionar confusas interpretações acerca do quantitativo verídico de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas no estado do Amazonas.

Conforme publicado no Jornal D24 – AM 24h interagindo com a notícia do dia 8 de junho de 2018.

No Brasil, o Estado com maior número de crianças e adolescentes fora da escola é o Amazonas. Isso foi o que apontou o relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/PNE (2014/2024), divulgado nesta quinta-feira, 7/6/2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP.

Ainda segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas e Estratégias do PNE (2014/2024), dos 82,5% de educandos com deficiência matriculados no Brasil, o Amazonas apontou apenas 75,5% de estudantes com algum tipo de deficiência que frequentavam a escola.

A notícia divulgada é mais um alerta de que a Educação no Estado do Amazonas necessita de maior atenção por parte tanto do poder público quanto dos órgãos de controle e fiscalização, das políticas educacionais e dos quais toda a sociedade deve desempenhar um papel imprescindível, pois, ainda há negligência, exclusão, descaso e alijamento dos estudantes com deficiência que permanecem à margem dos processos e das oportunidades educacionais em terras amazônicas.

Quando se analisa o quantitativo de educandos matriculados e o quantitativo dos educandos com deficiência matriculados que frequentam a escola, é possível perceber uma ínfima participação desses estudantes na escola pública, seja municipal, seja estadual.

Decorre desse fato, as dificuldades de acesso aos edifícios escolares, as distâncias territoriais, a carência de todas as ordens, entre outros fatores que impactam no sucesso dessa parcela da população no campo educacional.

Revelou-se, por meio das entrevistas que, em alguns municípios, como: Aruanã, Acará, Surubim, Matrinxã e Bodó, no meio rural ocorre a prevalência de turmas multisseriadas⁶¹ acolhendo pessoas com idades e ritmos diferentes de aprendizagem, escolas indígenas com culturas, currículos e singularidades étnicas diversas, além da presença dos estudantes oriundos da miscigenação gerada pela imigração, apresentando as mesmas necessidades de se sentirem sujeitos nos processos educacionais inclusivos.

De acordo com Galvão, (2009), os estabelecimentos de ensino existentes em comunidades rurais e ribeirinhas, no interior do Brasil, encontram-se relegadas ao abandono, fluindo “rios” de exclusão e desigualdades socioeducacionais.

Estigmatizadas pelo nome de escolas isoladas encontram-se sem perspectivas de transformação, talvez, por situarem-se distantes não só pelas condições geográficas, mas por estarem distantes de serem contempladas pelas políticas que não condizem com tal realidade.

Outra informação coletada foi a mudança do perfil dos professores que atuam nas escolas do meio rural. Quanto à formação, a maioria já possui nível superior, com destaque para a presença atuante da UFAM, UEA e IFAM na maioria dos municípios do estado do Amazonas, embora, muitas vezes, esta formação não seja específica para atender as demandas mencionadas.

Concluiu-se, de maneira provisória este estudo inicial, preliminar e em constante movimento sobre a implementação das políticas públicas de inclusão presentes nos 18 planos municipais de educação investigados como amostra da pesquisa no Estado do Amazonas.

Com essa intencionalidade, não foi uma pretensão do estudo apresentar, de uma forma ingênua ou fantasiosa a realidade educacional nestes territórios

⁶¹ A esse respeito, conferir Arroyo e Fernandes(1999), Hagge (2005), Galvão (2009), Borges (2015), Souza (2015), Almeida (2018) e outros.

ameríndios, mas, descortinar os anseios, necessidades, frustrações e carências de populações excluídas de qualquer tipo de emancipação, seja educacional, seja social.

Ao analisar as questões formuladas para a entrevista, percebeu-se que, à medida em que o estudo ia avançando, tornou-se possível o surgimento de 7 categorias, tais como:

1. O conhecimento dos participantes sobre a Meta 4 do PNE vigente no Brasil;
2. A implementação do Plano Municipal de Educação nos municípios pesquisados;
3. Ações realizadas nos municípios para a devida operacionalização do PNE (2014/2024);
4. Os principais desafios enfrentados pelo município;
5. Como acontece o AEE no município;
6. Quantitativo de escolas que possuem salas de recursos multifuncionais no município;
7. Matrículas dos educandos com deficiência no município.

Cada categoria apontou a necessidade do AEE nas escolas, principalmente as mais distantes dos grandes centros urbanos. Outro ponto a ser levado em consideração, foi a formação insuficiente de professores que não é trabalhada como um processo de reflexão crítica de quem aceita mudar a própria maneira de construção do conhecimento a partir de si mesmo.

Apontou também para a ausência no cumprimento das políticas de inclusão quando a escola recusa a matrícula dos educandos por motivo de deficiência, as falhas ou ausência de acessibilidade, a falta de informação por parte das famílias e os baixos investimentos financeiros em Educação Inclusiva.

A Tese visou descobrir se a política de inclusão está sendo cumprida, ao mesmo tempo em que tentou proporcionar aos gestores educacionais nos municípios a adquirirem uma nova concepção acerca das políticas públicas. Para isso os atores educacionais e gestores municipais não podem perder de vista que se faz necessário solicitar a colaboração das universidades e dos órgãos de controle e fiscalização para que juntos, em regime de colaboração, possam consolidar a devida implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024) nos municípios brasileiros.

Atravessa-se, por assim dizer, um tempo em que, é tornado a cada dia tenebroso e sombrio, onde se mata ou se morre, de fome ou de frio e onde a esperança ainda dorme, naquele que um dia sorriu. Acredita-se, portanto, que a luta é de muitos, mas, a resistência continua sendo de todos que não desistem de concretizar sonhos, planos, objetivos e projetos que respeitem a vida de todos os seres.

Urge, enfim, ao contemplar a diversidade amazônica, não cansar de lutar pela garantia dos direitos daqueles e daquelas que ainda não aprenderam a falar por si mesmos.

É inadiável não perder de vista que o cumprimento das políticas públicas educacionais de inclusão, nas mais longínquas localidades da Amazônia se faz necessário e preponderante, pois o projeto de sociedade que se defende, é que o direito à educação deve ser para pobres e ricos, negros e brancos, aprendizes e sábios, loucos e poetas, independentemente de tudo o que se é ou no que se pode transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, nos empenhamos em compreender e evidenciar as múltiplas relações e determinações do trabalho iniciado em 2016, com as primeiras aulas, disciplinas e ensinamentos proporcionados pelo Curso de Doutorado em Educação do PPGE/FACED da Universidade Federal do Amazonas. Com esse estudo, identificamos em um contexto geral a necessidade da implementação das políticas públicas e, um contexto específico a universalização do ensino para os educandos com deficiência.

Ao perceber o que está nas entrelinhas das políticas educacionais vigentes em cada município amazonense esperamos, por meio deste estudo, promover uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos, na perspectiva de uma formação crítico-reflexiva, ética, humana, dialética, política e de fato inclusiva.

Pesquisando sobre as contradições e convergências presentes entre banzeiros e remansos que constroem o tecido das políticas públicas educacionais de inclusão no Estado do Amazonas, o método dialético foi o que melhor traduziu

nossas expectativas, uma vez que procura analisar os fatos históricos com maior clareza, provocando reflexão crítica, na qual precisamos assumir uma postura responsável perante a nossa vida, nossos sonhos e projetos de sociedade.

Se, para Frigotto, (In: FAZENDA, 2004 p.77), “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”, não há como se desvincular o conhecimento da realidade da intervenção na vida prática da humanidade, como aponta Gramsci (1999) quando acredita que as problemáticas surgem para incentivar os homens a criarem modos de pensar a realidade concreta intervindo dialeticamente em sua transformação.

Para atingirmos o 1º objetivo específico que originou o Capítulo I buscamos, por meio das problemáticas que interligam o conhecimento e a ciência, identificar os subsídios teóricos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI (2008) e a Meta 4 do PNE (2014/2024) como norteadoras da responsabilidade municipal.

Neste sentido, iniciamos a pesquisa partindo da categoria da totalidade quando visamos um estudo das políticas públicas, políticas públicas educacionais na imbricada relação com as políticas de inclusão, culminando na responsabilidade municipal com a Educação Inclusiva. Assim, a análise foi realizada percorrendo cada parte do capítulo, selecionando os trechos analisados à luz da Pedagogia Crítica e pressupostos dialéticos, quando pensam na condição histórico-concreta de um homem comum que, ao enfrentar as problemáticas do cotidiano, adquire o conhecimento e se instrumentaliza para superá-las constantemente. Desse modo, aprendemos com os pressupostos das políticas públicas contidas em autores como: Cury (2002), Palma Filho (2005), Saviani (2011) e documentos legislativos oficiais, ao longo de todo o texto.

No que abrangeu as políticas públicas educacionais e a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, entrelaçadas com a Educação em Direitos Humanos rumo à cidadania emancipatória e libertadora das massas excluídas, embasamo-nos em Glat (1988; 1991; 1995), Sassaki (1997), Freire (1979; 1989; 1996), Matos (2013; 2014), Costa (2018) e documentos oficiais.

A respeito da responsabilidade assumida pela política municipal, os estudos se apoiaram em Gadotti e Romão (1993), Verza (2000), Monlevade (2002) e Souza (2015).

Ao finalizar o capítulo I, percebemos que o objetivo foi alcançado ao aprendermos com esses e demais autores que o conhecimento só se torna fruto do real concreto quando é referendado do todo para as partes e vice-versa, em um constante movimento de ser, não ser e vir a ser, como se referem Frigotto (In: FAZENDA, 2004), Gramsci (2006b), Sánchez Gamboa (2008) e Semeraro (2011).

Para alcançar o 2º objetivo específico, que construiu o Capítulo II, utilizamos como alicerce teórico a política da igualdade/diferença com a finalidade de identificar nos PME's do Amazonas as ações para a operacionalização do PNE (2014/2024).

Refletindo sobre o planejamento, plano e conselhos de educação, fortalecemos as discussões acerca do PNE (2014/2024), apoiados nos estudos de Cury (2002), Saviani (2011), Dourado (2012; 2016) e a análise crítica de 18 planos municipais de educação do Amazonas.

Para analisar esse capítulo, utilizamos como referencial o conhecimento dos homens como seres históricos da elaboração científica, situados no tempo, no espaço e na realidade concreta da qual são parte integrante e a qual podem transformar a partir de si mesmos.

Nesse contexto, partimos mais uma vez da totalidade quando analisamos o PNE vigente no Brasil, o PEE/AM (2008/2018), o PEE/AM (2015/2025) e os 18 PME's dos municípios elencados para o desenvolvimento do estudo, que nas suas particularidades apontaram questões universais a todos, evidenciando que, embora sejam os municípios, universos contidos em si mesmos, apresentam pontos aos quais se alinham ou se opõem ao devido cumprimento das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva.

Desse modo, observamos que, de uma maneira dinâmica, ao analisarmos cada plano, características se ressaltaram apresentando-se ora consonantes ora dissonantes ao PNE (2014/2024), revelando assim o alcance do objetivo proposto quando entendemos que é imprescindível para todos nós compreendermos a quais interesses as políticas públicas estão a serviço e não nos omitirmos perante a violação dos direitos dos mais vulneráveis dessa dada sociedade de classes.

Visando cumprir o 3º objetivo específico, na tessitura do Capítulo III, tentamos traçar uma interlocução entre as entrevistas com os sujeitos do estudo, os planos municipais de educação e a criação de salas de recursos multifuncionais como parte da política educacional para a efetivação do PNE (2014/2024).

A análise foi realizada levando em consideração os critérios de seleção dos participantes:

- Aceite da participação mediante TCLE e sigilo das informações;
- Realização da entrevista semiestruturada com o auxílio de um roteiro;
- Coleta e organização de dados;
- Análise propriamente dita dos contrastes e semelhanças entre os dados coletados;
- Identificação das palavras mais frequentes nas entrevistas;
- Organização dos resultados em categorias para melhor visualização da exposição dos resultados da pesquisa.

Quanto ao método Dialético, nossos autores foram Gramsci (2006b; 2007) e Sánchez Gamboa (2008).

Esse conjunto de teóricos nos ajudaram a construir pontes consistentes rumo à consolidação desse trabalho, em constante germinação e florescimento.

A partir de um estudo detalhado da Meta 4 dos 18 Planos Municipais de Educação do estado do Amazonas, conhecemos as ações previstas no que se referia à Educação Inclusiva.

À luz da análise de dados, obtidos por meio das entrevistas com os participantes do estudo, tornamos viável a interação entre a previsão dos planos municipais de educação e as ações implementadas ou não em cada município investigado. Dessas interlocuções buscamos identificar em quais pontos ocorreram convergências ou em quais pontos se evidenciaram contradições.

Estas questões alertam à sociedade suscitando reflexões e, em dado momento, incentivando-a a lidar com a inclusão de uma forma diferente da qual lidava no passado, porque não se trata mais de uma ação assistencialista, mas de promover a igualdade de direitos. Por isso, pode-se pensar que as mudanças que começam no plano social podem ser decisivas para a transformação pessoal.

Aprendemos com este estudo que mesmo que o poder público (donos dos meios de produção) se recuse a enxergar as necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estas não são invisíveis e, reunidas em movimentos

sociais e coletivos diversos cada vez mais organizados, continuam lançando ao mundo o desafio de serem simplesmente diferentes, pois não é mais admissível:

1. Crianças e adolescentes com deficiência fora das escolas, relegados à própria sorte, subutilizadas como simples massa de manobra;
2. Escolas sem acessibilidade, sem materiais adaptados, sem um currículo com metodologias diversificadas;
3. Uma formação Continuada Docente incipiente e aligeirada que não desenvolva nos educadores a sensibilidade necessária para receber e atender educandos com deficiência;
4. Recursos financeiros que não são implementados para uma política educacional que não viole os direitos fundamentais do homem, dentre eles, o direito intransferível e incontestável à educação.

Essa pesquisa emergiu para não esquecermos que a luta pelos nossos direitos sociais é constante e, ao não nos rendermos à lógica do capital, engendramos novas maneiras de superarmos as culturas da morte, da violência e do ódio pela humanidade.

Notoriamente, é importante ressaltar que, nem todos em condição de deficiência, aprendem a lidar e a aceitar as diferenças alheias, construindo com o mundo uma relação de desconfiança, repleta de medos e frustrações pessoais.

Ainda carregamos marcas da exclusão, do alijamento, das portas fechadas, da falta de vagas, das escolas nunca estarem preparadas para nos receber, por isso, talvez, muitos de nós ainda não tenham superado os próprios medos.

A este respeito, Semeraro (2011, p. 89) acrescenta que: “A realidade, de fato, é um processo incessante e inseparável de ser, não-ser e de vir a ser. E, se isso gera insegurança e dramaticidade na vida das pessoas, representa também a possibilidade de superar a estagnação e criar novas situações” complexas de transformações sociais dessa dada realidade por cada sujeito histórico, como complementam Sanfelice (2006), Gramsci (2006b), Sánchez Gamboa (2008), entre outros.

Ao concordar com os autores acreditamos que, somente a partir dessa relação dualizante e controversa com o mundo real, marcado por heterogeneidades e complexas trocas interculturais, será possível, para as pessoas com deficiência, a

partir das próprias histórias, transformarem concepções, atitudes e comportamentos, desmistificando a ideia de isonomia que nos impuseram.

Envolvidos neste processo emancipatório, aprendemos que se faz necessária a presença das pessoas com deficiência na escola, no trabalho, na praça e na comunidade para que a sociedade compreenda e aprenda a lidar com as singularidades de cada pessoa.

Nesse contexto, a Educação surge no cenário das escolas públicas amazonenses não como a única solução miraculosa possível que proporcione a emancipação humana, mas, como uma alternativa viável para a superação da cultura do individualismo, no combate ao preconceito e à barbárie, males que impedem as atitudes humanísticas em prol da vida digna e solidária para todos os homens, povos e nações.

Aprendemos também que, nós, os educadores não podemos nos omitir e precisamos continuar lutando para que a dignidade humana se antecipe à barbárie, parafraseando Adorno (1995) e Freire (1996).

No cenário das florestas não há lugar para políticas, projetos e programas de governo que desrespeitem as nossas especificidades, nossas culturas, credos, crenças e costumes, no jeito simples de um povo que só vive porque a vida se renova junto com a mata, as águas, os animais e a natureza.

Sobre essa reflexão, pensa Freire (apud GADOTTI, 2008, p.66):

Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário, e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas, destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves.

Como explica o autor, nosso discurso precisa estar afinado com o que somos e com as práticas que defendemos. Se assim não for, nossas palavras bonitas esvaziam-se de sentido.

Perante todos os resultados obtidos entre o debate estabelecido dos documentos oficiais e as entrevistas com os participantes do estudo, foi possível atingir os objetivos propostos e responder a tese que nos inquietou ao longo de toda a pesquisa.

Neste contexto, repleto de expectativas, contradições e convergências, entre as confluências e sinuosidades dos rios barrentos e negros, **confirmamos a tese de**

que os Planos municipais de Educação dos 18 municípios do Amazonas estão negligenciando o devido cumprimento da Meta 4 do PNE (2014/2024) no que é concernente aos pressupostos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O estudo mostra que há uma tendência de negligência do PNE vigente em diversos aspectos apontados pelos resultados da tese.

É importante salientar que, muito já avançamos nos últimos 20 anos em relação à inclusão, seja social, seja educacional com as crianças, adolescentes, jovens ou adultos com deficiência, mas muito temos que caminhar para que, um dia, todos se tornem, de fato, cidadãos emancipados em nosso país, pois, como expressa o dizer de Freire (1979, p.16): “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

Com essa expectativa, o nosso papel no mundo é continuar lutando para que mais pessoas com ou sem deficiência possam, a despeito de qualquer limitação, acreditar que são capazes de chegar onde limite algum as paralise.

Que a luz e inspiração de Freire (1996, p. 53), continue nos comprometendo com o projeto de uma nova sociedade mais humana e mais ética para todas as pessoas, pois, o

[...] fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Para além disso, é não cansar de quebrar barreiras, superar preconceitos e os próprios limites. É continuar aprendendo mediatizados pelo mundo e não perder nunca o gosto pela leitura, pela escrita e por novos conhecimentos.

É continuar assumindo um compromisso social e político, como lembra Gramsci (2007), que tem a ver com o fato de estar liberada por 4 anos das atividades de trabalho, por meio do Projeto Qualifica da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus, para a realização do Curso de Doutorado. Igualmente, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas/FAPEAM, que possibilitou a concessão de bolsa de estudo por 36 meses. Ambas, instituições públicas e, portanto, mantidas com recursos públicos que provêm dos impostos

pagos pela população, o que nos motiva ainda mais a lutar pela defesa e manutenção das instituições públicas, para que mais pessoas com ou sem deficiência possam usufruir desse direito, negado por tanto tempo, mas, que agora, vislumbra novos horizontes.

É continuar socializando os conhecimentos adquiridos, também com um compromisso assumido com a Universidade Federal do Amazonas, na divulgação do resultado desta pesquisa e de muitas outras que surgirão, com a produção científica, na tessitura de artigos para revistas e periódicos, a princípio, por 5 anos. Embora, acreditemos que a aprendizagem e o aprimoramento do professor-pesquisador que desejamos nos tornar, seja por toda a vida.

Envolvidos com o compromisso junto à UFAM, nossa casa desde 2000, pretendemos continuar contribuindo com as pesquisas no NEPPD, núcleo que tanto contribui para a nossa formação.

Esperamos devolver à Secretaria Municipal de Educação todo o resultado desse e de outros conhecimentos adquiridos. Nos comprometemos também em auxiliar os municípios pesquisados com subsídios teóricos sobre a educação inclusiva, oferecendo formações continuadas, palestras ou seminários já solicitados por estes Municípios.

Portanto, iniciamos um estudo instigador que não pretendeu responder a todos os questionamentos que nos inquietaram, mas suscitou uma curiosidade epistemológica para continuar desvelando novos dados e resultados posteriores.

Esperamos que este trabalho também possa despertar em outros pesquisadores, educadores, estudantes, gestores públicos e demais interessados novos pontos de reflexão, debates e investigações científicas.

Pensamos, enfim, que educar é amar profundamente as gentes e que quaisquer tipos de gentes são dignas de afeto e tolerância. Por isso, a luta pela dignidade e defesa dos direitos apenas se inicia quando entendemos que as políticas públicas devem atender a todos, principalmente àquelas pessoas que ainda não aprenderam que no mundo há lugar para todos independente da cor de pele, credo, crenças, raça ou condição física. Todos somos humanos e merecemos ter uma vida repleta de sonhos realizados, porque acreditamos que estamos no mundo para sermos felizes e para fazer felizes quem vive ao nosso redor.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS – ABL. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**, 5ª ED. 2009 – Disponível em: <<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 23 1 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Sérgio. **História e desventura**: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Novos Estudos Cebrap, São Paulo: n.º. 86, p. 5-20, março de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3002010000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2015.

AGÊNCIA BRASIL. Por Kelly Oliveira - Repórter da Agência Brasil Brasília. PIB Tesouro Pisa desempenho escolar investimento em educação OCDE. **Relatório Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**, divulgado hoje (6) pela Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda. Publicado em 06/07/2018 – 10:22 – Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim>>. Acesso em: 25 10 2019.

ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Educação Inclusiva no Campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação/PPGE da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. 2018.

ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, B. T. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar, 2017.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário da língua Portuguesa**. 20 ed (revisada e atualizada conforme a nova regra). São Paulo: Saraiva, 2014.

AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014–2024**: a gestão democrática da escola na política pública. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 251.f, 2015.

ARELARO, Lisete R.G. É possível implantar, em curto prazo, um Sistema Nacional de Educação no Brasil? In: **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: livro 1: CONAE Paraná: reflexões e provocação. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, PR, 2009.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, s/d.

ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.

_____; _____. (1983). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P, de La segunda edición de Educational psychology: a cognitive view.

BALANÇO/2019 / **Plano Nacional de Educação**/Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018) realizado pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná/UFPR com base no Censo Escolar (2017) Documento disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/nota-tecnica-conle-prazos-pne-2014-2024>> Acesso em 10 10 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, Maria Inês e VIGEVANI, Tullo. Cenário global e o espaço de intervenção dos governos locais, In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de e BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: Problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BATISTA, Karla da Silva Costa. Município. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs) **Dicionário de Políticas Públicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais Campus Belo Horizonte Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” Eduemg. Barbacena, 2012.

BENTES, Rosineide. **A intervenção do ambientalismo internacional na Amazônia**. Estudos Avancados, 2005.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 9. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997, 2 v.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal do Amazonas Manaus: UFAM – PPGE, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura, culturas, cultura popular e educação**: entrevista concedida em 01.10.2007. Disponível em:

<<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/carlos-rodrigues-brandao>>

Acesso em: 10 9 2019.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v, 41, n. 142, p. 20-54, 2011a.

CARRION, Eduardo Kroeff. Machado. **Apontamentos de direito constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação cidadã à distância**: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento Educacional. In: **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente** Ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, v.1, 2010.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. **História das Ideias Políticas**. [Trad. Carlos Nelson Coutinho] 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Educação Inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, Valdelúcia Alves da; SEGURA, Raul Vargas. (Org.). **Educação Inclusiva na América Latina**: políticas, pesquisas e experiências. Niterói: Intertexto, 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação, Inclusão e Educação em Direitos Humanos no Brasil: Desafios e perspectivas. In COSTA, Valdelúcia Alves da; SEGURA, Raul Vargas. (Org.). **Educação em direitos humanos: formação e inclusão no Brasil e México**. Niterói: Intertexto; México: CAPUB, 2018.

CRITELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

CROCHIK, J. L. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR), 2011.

_____. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**. Adorno Pensa a Educação. São Paulo, Segmento, Ano II, nº 10, p. 160-25, 2009.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito á educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

_____. "O país precisa de uma lei de responsabilidade educacional". In: **NOVA ESCOLA**. Edição 232, Maio 2010. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/pne-2011-2020-nova-chance-velhas-necessidades-621968.shtml?page=1DIS>> Acesso em: 9 2 2016.

_____. Da educação especial. In: MILETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs). **Políticas Públicas, escolarização de alunos com Deficiência e a pesquisa educacional**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 17-24.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da Injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Copyright 0 Editions du Seuil, 1999.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

DISCHINGER, Marta. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escola: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DOMINGUES, João Benito Maica. **Diversidade Biológica de Roraima: Controle de acesso ao patrimônio genético**. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Política e gestão da educação no Brasil: Novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **Gestão da educação escolar**. 4 ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso: Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: INEP/MEC, 2016. (Série PNE em Movimento, 1).

DUARTE, C. S. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**. v.28, nº100. Campinas: Out, 2007.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed./edição do material. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. 1984.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação (2004), 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 8ª Ed Ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, Gilberto Nardi. **A participação popular na administração pública**. Audiências públicas na elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos dos municípios. Brasília, DF: a. 40 n.160, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez. 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Os amazônidas contam sua história: territórios, povos e populações. In: SCHERE; OLIVEIRA (Orgs). **Amazônia, território, povos tradicionais e ambiente.** Manaus: Ed. Da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, IPEA, n. 21, jun, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Cortez, 9ª. Ed. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____; ROMÃO, José F. (Orgs) **Município e Educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: DF, 1993.

_____; _____. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil; 23 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação Rural na Amazônia:** Turma Multisseriada na Perspectiva da Inclusão, no Município de Manacapuru/AM. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Amazonas/ UFAM, Manaus/AM, 2009.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de, (s/d). **O planejamento no contexto escolar.** Disponível em:

<<https://www.bing.com/search?q=autores+que+falam+de+plano+e+planejamento&q&form=QBRE&sp=-1&pq=autores+que+falam+de+plano+e+planejamento&sc=0-41&sk=&cvid=D9B3761DB6844E3BB7691198E0DAB38D>>. Acesso em: 5 5 2019

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 401. Acesso em: 10 8 2019.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação** 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais e educação).

GLAT, R. **Integração do excepcional: realidade ou mito?** Mensagem da APAE, XV (49), 1988, 11-14.

_____. **Somos Iguais a Você: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **A integração dos excepcionais**. Impulso 5, 1991. (10), 7-22.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____. Inclusão Total: Mais uma Utopia? **Revista Integração**. Brasília: v. 8, n.º 20, 1998.

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere: O Princípio Educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. II.

_____. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e política**. 3a. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 3, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: Alternativas de mudança**. 54. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; MACEDO, Natália Neves; CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da. Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: Qual o papel da escola regular e da escola especial? In: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, PR – ISSN 2175-960X, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: _____. (org.) **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, nov, 2001

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

JUSTAMAND, Michel. **Neoliberalismo**: a máscara atual do capital. São Paulo: Alexa Cultural, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 20.^a ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos – vol. 23), 1989.

LAPLANE, Adriana Lia F.; PRIETO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 919-938, Jul/set, 2010.

LASWELL, H.D. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books, 1936/1958.

LEMOS, Cátia de. **Formação e Práxis do Professor Cego ou com Baixa Visão de Manaus**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Amazonas/ UFAM, Manaus/AM, 2008.

_____, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Implementação das políticas públicas educacionais de inclusão no contexto amazônico. **Anais da XVI Jornada de Educação Especial**, Marília - SP, 2018a. p. 280-287. ISSN 2177- 4013. Disponível em: <<http://ocs-jee.marilia.unesp.br/index.php/JEE>>. Acesso em 24 10 2019.

_____, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Souza; BATISTA, Claudenilson Pereira. Os Planos de Educação do Amazonas e a Implementação das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos – SP, 2018b. Anais eletrônicos. GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/os-planos-de-educacao-do-amazonas-e-a-implementacao-das-politicas-publicas-educacionais-de-inclusao>>. Acesso em: 05 05 2019.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis.** Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação & Realidade.** (34(2) pp. 153-169, maio/agosto, 2009.

LOPES, A. S. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, pp. 737-750, set./dez, 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.5902/1984686X13355>>. Acesso em: 12 12 2018.

LOUREIRO, Joao de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Cultural Brasil, 2015.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, pp. 1283-1302. Out./nov, 2018.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar.** Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, S/D. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 24 6 2017.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama.** Suplemento. v.10, n. 1. p. 31-36, 2005.

_____. CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

_____. Acessibilidade: Um Aporte na Legislação para o Aprofundamento do Tema na Área da Educação. In.: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais.** Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARTINS, Paulo de Sena. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, n. 39, jan/abr, 2010.

MARX, K. ENGELS, F.: **História**. Tradução de Florestan Fernandes et al. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. Manaus/AM: Edua, 2013.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.) **Educação e Política**: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia. Manaus/AM: Ed Vitória, 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEAD, L. M. “**Public Policy**: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4, 1995.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Municipal Brasileiro**. 9 Ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELETTI, Sílvia M. F.; BUENO, José G. S (Orgs.). **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

_____; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, pp. 175-189, maio-ago, 2014 187 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 03 2018.

MENDES, Maria de Fátima. **Plano Municipal de Educação**: implementação e participação social – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG: Juiz de Fora, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, pp. 53-64, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** Currículo e Área-Aula. 11º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2001.

MÉSZARÓS, István. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: BoiTempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sílvia C.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar** (UEPA), v. 6, n. 11, pp. 17-28, 2012.

MONLEVADE, J. A. C. **Plano municipal da educação: fazer para acontecer**. Brasília, DF: Idéa, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, pp. 353-368, jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 2 2019.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Coleção Desenvolvimento Social nº 3, Pelotas: EDUCAT, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação, Desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A Construção de uma Identidade Docente Inclusiva e os Desafios ao Professor-Formador. In: **ANPED**, 2011, Natal/RN: Educação e Justiça Social, 2011.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina, ALMEIDA, Maria Amélia, TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina, São Paulo: UEL, 2001.

PADILHA, A. M. L; OLIVEIRA, I. M. de. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PALHETA, Francisco. **Avaliador da SASE no Amazonas**. Entrevistado (informalmente) pela pesquisadora. SEDUC/SASE/AM, em 4 2 2018.

_____. **Avaliador da SASE no Amazonas**. Entrevistado (informalmente) pela pesquisadora. SEDUC/SASE/AM, em 4 2 2019.

PALMA FILHO J. C. **Cadernos de Pesquisa** v.35, número 24, jan/ago, 2005.

_____. A política educacional do Estado de São Paulo – 1985-2008. **Cadernos ANPAE**, v. único, pp. 01-17, 2010.

PANSINI, Flávia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A política de inclusão e seus efeitos na educação escolar: uma análise a partir do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. In; **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Ano 20 nº 1, jan/jun/2015 – Manaus/AM: Editora da Universidade do Amazonas, 2015.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

PEREIRA, Gilson M. O. **Biblioteca Braille do Amazonas**. Entrevistado (informalmente) pela pesquisadora. braille@cultura.am.gov.br em 07 06 2019.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel. (Orgs.) **Políticas Públicas, Educação Básica e Desafios Amazônicos**. Manaus/AM: EDUA, 2016.

PRAIA, Gilson. No município de Pacu. SIGEAM. Informação verbal. Disponível em: <<https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp>> Acesso em: 6 11 2019.

RAGAZZI, José Luiz; ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção Constitucional das pessoas portadoras de deficiência. **Revista do Advogado**, São Paulo, v. 27, n. 95 pp. 43-44, dez, 2007.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia da. **A política de Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores**. ARECÊ – Direitos Humanos em Revista, ano 2, n.2 – maio, 2015.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo, Cortez, 1999.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (Org). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação á sociedade**. Porto, 2006

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza – Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. B. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.10-46, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis, 1998

_____. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANFELICE, José Luis. Inclusão Educacional no Brasil: Limites e Possibilidades. In: **Revista de Educação PUC**, Campinas: n. 21, pp. 29-40, novembro, 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Inclusão: da concepção à ação**. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SAUL, Ana M. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: **Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino**, 2012, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4ª ed. Ver. Campinas, São Paulo: autores associados, 2011.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. Em, G. Velho (Org.). **Desvio e Divergência: uma Crítica da Patologia Social** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à Educação Inclusiva: um direito a todos**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Verbatim, 2013.

SEMERARO, Giovanni. **O pensamento moderno**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, v. 2. (Coleção Saber-Fazer Filosofia), 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo, Tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Org). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH (2007) do Brasil: suas contribuições à inclusão e à formação. In: COSTA, Valdelúcia Alves da; SEGURA, Raúl Vargas (Orgs). **Direitos Humanos em Educação: Formação e Inclusão no Brasil e México = Educación en derechos humanos: formación e inclusión en Brasil y México**. Niterói: Intertexto; México: CAPUB, 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. 25 Ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16 jul/dez, pp.20-45, 2006.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise progressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2010.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals. O Conselho Municipal de Educação: instrumento para a democratização e participação da sociedade civil na organização do ensino em Breves. In: **Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação – Jundiá – SP: Paco Editorial, 2015.**

SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e Inclusão de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na Escola Pública.** Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação – PPGE da Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus/AM, 2017.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. Porto Alegre: UFRGS. **Revista educação e realidade**, v 33 n. 2 jul/dez, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065>>. Acesso em: 15 1 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELFORD, C. W; SAWREY, J. M. **O Indivíduo Excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

TORRES, Carlos Alberto. **Entrevista concedida à revista Nova Escola**, pp. 26-30, ano XXIII, n.º 212, maio de 2008.

TRAMUJAS Assad, Alessandro. **O Poder da União na Amazônia e a sua hipertrofia no espaço territorial de Roraima: de Vargas a Lula.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

TRAN THONG. **Stads et concept de stade de développepement dans.** La psychologie contemporaine. Paris, Libaine Philosophique/J. Vrin, 1986.

VASCONCELOS, Maria Goreth *et al.* Aprendendo e ensinando sobre inclusão. **Revista Amazônica**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 20, nº 1, jan/jun, 2015. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2015.

VERZA, Severino Batista. **As políticas públicas de Educação no Município.** Ed. UNIJUÍ, (Coleção Educação), Ijuí, Rio Grande do Sul, 2000.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** In: JANUS, Lorena. Ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006 – Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em: 05 05 2017.

VINENTE, Samuel da Silva Junior; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Retrospecto da Lei nº 9.394/1996 à Lei nº 12.796/2013: um estudo sobre as políticas e inclusão

In: MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.) **Educação e Política**: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia. Manaus, AM: Ed Vitória, 2014.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WOOD Jr., Thomaz. **Capitalismo selvagem**: crônicas da vida corporativa e do trabalho. 1 Ed. São Paulo: Edição do Autor, 2013.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e Gestão dos sistemas de ensino no Brasil In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréia Barbosa; TAVARES, Tais Moura (Orgs). **Políticas Educacionais**: Conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2016.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: 3 Ed. 2015.

AMAZONAS. **IV Conferência Estadual de Educação**. O evento precede a Conferência Nacional de Educação/CONAE/2018 realizada no período de 28 a 30 de agosto de 2018 na capital amazonense. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/event/am-conferencia-estadual-manaus/>>. Acesso em: 22 10 2019.

_____. **Conselho Estadual de Educação do Amazonas**. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=182>. Acesso em: 01 09 2019.

_____. **D24/AM 24h interagindo com a notícia**. O Amazonas é o Estado com pior índice de inclusão de criança deficiente na escola. Os dados constam do último relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao ano de 2010. Publicado em 8/06/2018. Disponível em: [Redação /redacao@diarioam.com.br](mailto:redacao@diarioam.com.br) - Acesso em: 04 07 2018.

_____. **Plano Estadual de Educação/PEE/AM – (2008/2018)**: Uma Construção da Sociedade Amazonense/2008 – Governo de Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Conselho Estadual de Educação: aprovado pela Lei 3.268/08 Manaus, abril de 2008. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2502-observatorio-da-educacao>>. Acesso em 9 1 2016.

_____. Plano Estadual de Educação/ **PEE/AM (2015/2025)**. Documento base do plano estadual de educação do Amazonas. Governo do estado do Amazonas. Gabinete do governador. Manaus, abril de 2015.

ATALAIA DO NORTE/AM. **PME/ATALAIA DO NORTE/AM (2015/2025)**. Lei Municipal nº 157/2015-GP/PMATN, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano

Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Publicado no Serviço de Portaria da Prefeitura Municipal de Atalaia do Norte.

BALANÇO/2019. **Plano Nacional de Educação**/Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018). Documento disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/nota-tecnica-conle-prazos-pne-2014-2024>>. Acesso em: 10 9 2019.

BOCA DO ACRE/AM. **PME/BOCA DO ACRE/AM (2015/2025)**. Lei nº 247/2015, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. e-mail: gabinete.gabinete@bol.com.br

BORBA – AM. **PME/BORBA/AM (2015/2025)**. Lei Municipal nº 150/2015-GPMB, de 22 de junho de 2015 aprova o Plano Municipal de Educação. Publicado por: Júlio José Campos Gonzaga Código Identificador: C255140B.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos – DOU de 24 2 1891.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos – DOU de 16.7.1934 - Suplemento e republicado em 191 2 1935.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos – Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946 – DOU – Seção 1 de 19 09 1946.

_____. **Constituição Brasileira de 1967**. Promulgada em 24 de janeiro de 1967, Editada pela Emenda Constitucional nº 1, de 1969. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 24 1 1967.

_____. **Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil de 1988** . Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos – DOU de 5.10.1988 – Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **LEI 4.024/1961/LDBEN** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em: 7 10 2018.

_____. **LEI 5.692/1971/CORDE**. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 8 7 2017.

_____. **LEI 5.692/1972/LDBEN**. Foi abolida, aprovando a Lei 7.044/82 de 18 de outubro de 1982, uma emenda da Lei 5.692/72. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1972.

_____. **LEI 7.853/1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, DOU de 25 10 1989.

_____. **LEI 8.069/1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, DOU 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990. Lei publicada no DOU de 16 de julho de 1990 – Câmara dos Deputados.

_____. **LEI 9.394/1996/LDBEN.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dá Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC. SEESP, DOU de 23.12.1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e atualizada em abril de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013.

_____. **LEI 10.048/2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Presidência da República, DOU de 9.11.2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 7 2 2019.

_____. **LEI 10.098/2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. DOU de 20.12.2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 7 2 2019.

_____. **LEI ORDINÁRIA 12.764/2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. DOU de 28.12.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 10 10 2019.

_____. **LEI 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 26.6.2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 11 2019.

_____. **LEI 13.146/2015.** Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 7.7.2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 5 7 2017.

_____. **Decreto legislativo nº 6, de 1935.** Emenda à Constituição Federal (1934). Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 1935. Diário da Câmara dos Deputados – 19.12.1935, Página 9.272 (Publicação Original). Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1930-1939/decretolegislativo-6-18-dezembro-1935-532805-norma-pl.html>. Acesso em 12 9 2019.

_____. **Decreto 72.425/1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 9 2019.

_____. **Decreto 3.321/1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm>. Acesso em: 16 10.2019

_____. **Decreto 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 5 7 2017.

_____. **Decreto 6.571/2008**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília; MEC, 2008.

_____. **Decreto 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 1 16.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança (1959)**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

_____. **Declaração de Jomtien (1990)**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Março de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca (1994)** Procedimentos das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2008. A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia-Geral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> – Acesso em: 2 9 2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Edita o novo texto da

Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. DOU de 20.10.1969, retificado em 21.10.1969 e republicado em 30 10 1969.

_____. **Emenda Constitucional nº 53 de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU 20 12 006.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU 12 11 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001/MEC**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. DOU, Brasília-DF: 14 de setembro de 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4 de 5 de outubro de 2009/MEC**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – Diário Oficial da União, Brasília-DF: Seção 1, p. 17 de 5 de outubro de 2009.

_____. **Resolução FNDE/MEC Nº 27 de 19 de abril de 2011**, do Conselho Deliberativo do FNDE. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011.

_____. **Conferência Nacional de Educação/CONAE**: Brasília/DF: 2018. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 5 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72** sobre educação de excepcionais, Brasília, 10 de agosto de 1972.

_____. Convenção sobre os Direitos da Criança – UNICEF 2002 adotada pela **Assembleia Geral Das Nações Unidas** em 20 de novembro de 1989, passando a vigorar em 2002. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 02 11 2019

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU/2006/2007. Ratificada no Brasil pelo **Decreto 6.949/2009** que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial** – para integração dos portadores de deficiência. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, V.1. PNE da Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos – 1994.

_____. **PNEEPEI/Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008**. Brasília-DF: janeiro/2008.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993 – versão acrescida. Brasília: MEC. 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH/2007/** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **PNE/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-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. “Atualizada em: 1/12/2014”. ISBN 978-85-402-0245-0.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Aprovado pelo Decreto 7.037/2009./ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. **Programa Escola Acessível/2013.** MEC – Ministério da Educação. Promove condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Brasília/SECADI/2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>. Acesso em: 10 5 2019

_____. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/PNE/SIMEC/MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – 2018. 2. ed. – Brasília, DF: INEP, 2019. p 474: il. ISBN 978-65-81041-01-4 (on-line).

_____. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE,** 23 de janeiro de 2014: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

_____. **Observatório da educação/2010.** Situação do PNE nos Estados Brasileiros. . Publicado em Sex, 03 de dezembro de 2010, 15h38 pelo administrador. Disponível em: <<<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2502-observatorio-da-educacao>>>. Acesso em: 9 1 2016.

_____. **SASE/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/2011/ MEC** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase>>. Acessado em: 6 9 2019.

_____. SEDH/ITS Brasil. Direito a Educação, Direito ao Trabalho e à Seguridade Social (Módulo V). In: **Direitos Humanos e Mediação de Conflitos.** Brasília/DF: SEDH/ITS Brasil, 2008.

_____. SEESP/MEC/2004. **Educação inclusiva**: v. 2: o município/coordenação geral SEESP/MEC; organização – Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

CAAPIRANGA/AM. **PME/CAAPIRANGA/AM (2015/2025)**. LEI Nº 005/2015/GP/PMC. Gabinete do Prefeito Municipal de Caapiranga, Município do Estado do Amazonas, aos 24 dias do mês de junho do ano de 2015.

CARAUARI/AM. **PME/CARAUARI – AM (2015/2025)**. SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.diariomunicipal.com.br/aam/materia/2024101>> Acesso em: 10 09 2019.

CENSO ESCOLAR (2017). Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 9 2019.

CENSO ESCOLAR (INEP/MEC (2018)). **Os dados finais das escolas públicas brasileiras, coletados pelo Censo Escolar, foram publicados no DOU**. Brasília, portal.inep.gov.br. 21 de dez de 2018.

CENSO ESCOLAR (INEP/MEC (2019)). **Os dados finais das escolas públicas brasileiras, terão até 31 de outubro de 2019 para ratificar e reenviar ao INEP a conferência dos dados**. DOU. Brasília, portal.inep.gov.br. 2 de outubro de 2019.

CEP/UFAM/CAAE nº 0102229018.1.0000.5020 – **Comitê de Ética e Pesquisa** da Universidade Federal do Amazonas, 12/11/2018. (Anexo 1).

CIDADES/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística v4.3.33 – 2017 – Acesso em: 10 10 19. < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/atalaia-do-norte/panorama>>. Acesso em 8 11 2019.

IBGE. **Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018**. Disponível em: <<http://d24am.com/amazonas/amazonas-e-o-estado-com-pior-indice-de-inclusao-de-crianca-deficiente-na-escola/>>. Acessado em 4 3 2019.

IBGE. **Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/atalaia-do-norte/panorama>>. Acesso em 8 11 2019.

IDEB. INEP/2015 – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Resultados e Metas** – Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 6 2017.

INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 8 11 2019.

ITAMARATI/AM. **PME/ITAMARATI/AM (2015/2025)**. Lei Municipal nº 507 de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.

ITAPIRANGA/AM. **PME/ITAPIRANGA/AM (2015/2025)**. Lei nº 248/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Itapiranga, 24 de junho de 2015.

JURUÁ/AM. **PME/JURUÁ/AM (2015/2025)**. **Lei municipal nº 418**, de 29 de junho de 2015 do município de Juruá – secretaria municipal de educação, cultura, desporto e lazer. Aprova O Plano Municipal de Educação/PME e dá outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas , 30 de Junho de 2015 Ano VI nº 1382 p.23 Disponível em: <www.diariomunicipal.com.br/aam>. Acessado em: 10 10 2019.

MANAUS/AM. **PME/Documento/Base (2015/2025)** Prefeitura Municipal de Manaus. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Diário Oficial do município de Manaus de 24 6 2015. Ano XVI, Edição 3674.

_____. **Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus)**, Lei Municipal nº. 377 de 18 de dezembro de 1996, com alterações pelas leis municipais nº. 528 de 07 de abril de 2000 e nº. 1.107 de 30 de março de 2007. p. 68

_____. **Conferência Municipal de Educação Manaus/Amazonas: 2018**. O evento precede a Conferência Estadual de Educação do Amazonas, realizada no mês de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/noticia/melhorias-educacao-sugeridas-conferencia/>>. Acesso em: 10 7 28.

_____. **RESOLUÇÃO nº. 011/CME/2016** – Diário Oficial do Município de Manaus; Ano XVII Edição 3929.

MANICORÉ/AM. **PME/ MANICORÉ/AM (2015/2025)**. LEI Nº 874/2015 de 29 de dezembro de 2015. Aprova do Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Esta Lei é de autoria do Poder executivo Municipal.

PARINTINS/AM. **PME/PARINTINS/AM (2015/2025)**. LEI Nº 615/2005-PGMP. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Procuradoria Geral do Município. procuradoriapin@gmail.com.

PAUINI/AM. **PME/PAUINI/AM (2015/2025)**. Lei Municipal Nº 248 de 14 de julho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Gabinete da Prefeita.

SANTA IZABEL DO RIO NEGRO/AM. **PME/SANTA IZABEL DO RIO NEGRO/AM (2015/2025)**. LEI nº 243 DE 19 DE JUNHO DE 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e Cultura – PME do Município de Santa Isabel do Rio Negro/AM, com duração decenal (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <www.diariomunicipal.com.br/aam> Acesso em 09 09 2019.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM. **PME/SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM (2015/2025)**. Projeto de LEI Nº/2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e

Cultura, com duração decenal (2015-2025) e dá outras providências. E-mail: semecdgcam@gmail.com.

SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ/AM. PME/SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ/AM (2015/2025). LEI Municipal nº 185 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação/PME e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto/SEMEC.

SILVES/AM. PME/SILVES/AM (2015/2025). Matéria publicada no Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas no dia 26/06/2015. Edição 1380 A verificação de autenticidade da matéria pode ser feita informando o código identificador no site: Disponível em: <<http://www.diariomunicipal.com.br/aam/>>. Acesso em: 09 09 2019.

TEFÉ/AM. PME/TEFÉ/AM (2015/2024). LEI nº 004/2015 de 16 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Tefé e dá outras providências.

TONANTINS/AM. PME/TONANTINS/AM (2015/2025). Lei Municipal nº 146/2015, de 19 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, e dá outras providências. Publicado no Serviço de Portaria desta Prefeitura em consonância com o artigo 42, inciso IV, da Lei Orgânica do Município de Tonantins - LOTON, em 19 de junho de 2015.

UNESCO. Planificação da Educação. Conferências promovidas pela Unesco – Um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O(a) senhor(a) conhece a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)?
2. Na sua análise, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, que trata da universalização do ensino para educandos com deficiência, está sendo implementada no seu município?
3. Em caso afirmativo, quais as ações já foram operacionalizadas para o cumprimento das estratégias propostas pelo Plano Municipal de Educação – PME no seu município?
4. Em sua opinião, quais os maiores desafios enfrentados para a operacionalização da Meta 4 no Município?
5. Como acontece o Atendimento Educacional Especializado que é operacionalizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no Município que o Senhor(a) representa?
6. Elenque quantas escolas Estaduais e Municipais possuem salas de recursos multifuncionais em funcionamento identificando-as pelo nome.
7. Haveria possibilidade de tirar fotos da sala de recurso multifuncional identificando a quais escolas pertencem?
8. QUESTÃO 8 – O(A) senhor(a) poderia indicar o total de alunos matriculados? Destes, indicar o total de alunos com deficiência matriculados nos anos de 2018 e 2019.

OBS.: NO CASO DE NÃO HAVER COOPERAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, ELENQUE SOMENTE AS MUNICIPAIS. SE POSSÍVEL

APÊNDICE 2: OS 18 MUNICÍPIOS DA PESQUISA SITUADOS NAS CALHAS DOS RIOS

CALHA	RIO	MUNICÍPIO
ALTO SOLIMÕES	SOLIMÕES	1. ATALAIA DO NORTE
		2. TONANTINS
MÉDIO SOLIMÕES	SOLIMÕES	1. JURUÁ
		2. TEFE
PURUS	PURUS	1. BOCA DO ACRE
		2. PAUINI
JURUÁ	JURUÁ	1. CARAUARI
		2. ITAMARATI
MADEIRA	MADEIRA	1. BORBA
		2. MANICORE
ALTO RIO NEGRO	RIO NEGRO	1. SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA
		2. SANTA ISABEL DO RIO NEGRO
NEGRO SOLIMÕES	SOLIMÕES	1. CAAPIRANGA
		2. MANAUS
BAIXO AMAZONAS	AMAZONAS	1. PARINTINS
		2. SÃO SEBASTIÃO. DO UATUMA
MÉDIO AMAZONAS	AMAZONAS	1. ITAPIRANGA
		2. SILVES

Fonte: Elaborado pela Autora (2019)

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Implementação das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão nos Planos Municipais de Educação dos 62 Municípios do Amazonas

Pesquisador: CÁTIA DE LEMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02229018.1.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.016.627

Recomendações:

Em caso de dúvidas, recomendamos consultar Resoluções 466/12 e 510 de 7 de abril de 2016/CNS e Norma Operacional 001/CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória acima mencionados.

ANEXO 2: LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- 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 da educação;
- 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, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

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

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

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

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

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

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo

menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º .

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º , poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

ANEXO 3: META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) E AS 19 ESTRATÉGIAS

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

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 ;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos

(as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo

ANEXO 4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**UFAM**

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

Convidamos o(a) Sr(a) para participar, de forma voluntária, do Projeto de Pesquisa intitulado **“A implementação das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão nos Planos Municipais de Educação dos 62 Municípios do Amazonas”**, orientado pela Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, com efetiva participação da Doutoranda em Educação Cátia de Lemos. O objetivo geral deste estudo é analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), considerando o IDEB no que se refere a compromissos com a Educação Inclusiva nos 62 municípios do Amazonas. A referente pesquisa tem como benefício esclarecer os interessados a respeito das ações implementadas pelos Planos Municipais de Educação; construir uma reflexão e uma análise da operacionalização do Plano Nacional de Educação (2014-2014) em cada município pesquisado; fomentar a produção teórica com dados da realidade prática local disponível a todos que se interessarem na leitura da Tese. Para que isso seja possível, faz-se necessário sua participação. É importante informar que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos. Quanto aos possíveis riscos resultantes de sua participação, antecipamos que, se houver, em algum momento da entrevista, a sensação de constrangimento ou desconforto, estaremos disponíveis para ouvi-lo(a) e atendê-lo(a) em qualquer necessidade. Tentaremos deixá-lo(a) o mais confortável possível, criando um clima agradável, empático e de colaboração. Além disso, você goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para desistir da mesma a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus. Esclarecemos que, havendo necessidade, prestaremos atendimento integral, sem

nenhum ônus para os participantes, encaminhando, se assim o desejarem, aos serviços de assistência que forem necessários para cada caso, pelo tempo que for necessário, na Universidade Federal do Amazonas. Em caso de desconforto, problemas psicológicos ou sociais, o senhor(a) poderá ser encaminhado(a) para o atendimento nos laboratórios de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Se houver problemas físicos de saúde, podemos encaminhá-lo(a) para o Hospital Universitário Getúlio Vargas da Universidade Federal do Amazonas. Responsabilizamos-nos por acompanhar o tratamento até o final.

Salientamos que, apesar da pesquisa ser realizada no horário e ambiente de trabalho, caso haja, em qualquer fase, alguma despesa (transporte, alimentação ou outra que surgir, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g) em decorrência da pesquisa que incida na participação dos sujeitos e seu(s) acompanhante(s), se houver, estes serão ressarcidos integralmente, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19 § 2º.

Os participantes também terão assegurados o direito de indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, caso venha a ocorrer, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Esclarecemos que: 1º) o senhor(a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não sofrerá ônus ou recompensa financeira por participação na pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola e dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir ou de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa; 6º) o(a) senhor(a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, o(a) senhor(a) poderá se comunicar com as pesquisadoras Cátia de Lemos e/ou Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, pelos dos telefones: (92) 98189-9013, (92) 99122-1613 ou pelos e-mails: catia_lemos77@hotmail.com, profalmerinda@hotmail.com ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroadó / Setor Norte. Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br, cep.ufam@gmail.com.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto,

sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.

Assinatura do participante
Carimbo de Instituição

- - -
Data

Pesquisadora Responsável

- - -
Data