

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA NILCE FERREIRA COUTO

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO:
uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de
Manaus/AM**

**MANAUS – AM
2020**

MARIA NILCE FERREIRA COUTO

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO:
uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de
Manaus/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Pesquisa desenvolvida sob a égide do Convênio nº 01/2018, celebrado entre o Estado do Amazonas por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC/AM e a Fundação Universidade do Amazonas – UFAM.

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

MANAUS – AM

2020

Ficha Catalográfica

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

C871a Couto, Maria Nilce Ferreira
Aluno com deficiência intelectual no ensino médio : uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM / Maria Nilce Ferreira Couto . 2020
131 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Deficiência intelectual. 2. Educação especial. 3. Ensino médio. 4. Políticas educacionais inclusivas. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIA NILCE FERREIRA COUTO

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO:
uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de
Manaus/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Aprovado em 05 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco
Instituto Federal do Amazonas
IFAM

MANAUS – AM
2020

A **DEUS**, dedico esta conquista. As minhas dificuldades, nesse processo, foram superadas porque acredito nessa Força Divina.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ouvir as minhas preces nos momentos de aflição.

Aos meus filhos Dinho Neto, Rodrigo e Amanda; netos Mateus, Miguel e Luísa; noras Raquel e Tatiana; e o amigão R. Alves pelo incentivo. Agradecimento especial ao meu filho Rodrigo Couto Alves que não mediu esforços em ajudar nesse processo de Mestrado. Obrigada meu filho, sem a sua ajuda teria sido mais difícil concluir essa etapa acadêmica.

A minha irmã Nilba Couto que vibrou e acreditou nessa conquista. O seu incentivo, nos momentos difíceis, foi decisivo na continuidade dos estudos.

A minha mãe Dulcília Ferreira e a minha neta Luísa Alves que passaram muitas horas ao meu lado enquanto se construía este trabalho acadêmico. Com vocês, uma anciã e um bebê, foram horas difíceis, mas sem vocês não teria valido a pena. Obrigada mãe e Lu pela companhia.

A minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Almerinda Matos que acreditou em mim, desde a seleção final do certame. Obrigada professora pela oportunidade, ensinamentos, apoio, incentivo e confiança. Gratidão eterna.

Aos professores do Mestrado pelos ensinamentos. As suas aulas contribuíram muito com novos conhecimentos, que influenciaram para melhorar o meu desempenho.

As professoras doutoras que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, Wânia Fernandes e Maria Lucia Tinoco. Suas contribuições fizeram a diferença no trabalho final.

A todos os colegas do mestrado e doutorado vinculados à Linha 4 - Educação Especial; a equipe NEPPD-UFAM; e a todos os colegas do Mestrado – Turma 2018, que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

A UFAM e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM.

A CAPES e FAPEAM como instituições mantenedoras do PPGE/UFAM.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM. Especificamente, objetivou-se: contextualizar o ensino médio no Brasil, evidenciando as políticas públicas educacionais e inclusivas para essa etapa de ensino; descrever sobre Deficiência Intelectual (DI) e subsídios jurídicos que sustentam a inclusão do aluno com DI nas classes comuns do ensino médio regular; e, discorrer sobre as políticas educacionais inclusivas e como elas alcançam o aluno do ensino médio com deficiência intelectual em escolas da SEDUC/AM, tomando como referência sua implementação a partir das escolas investigadas. Metodologicamente, o estudo tem natureza qualitativa de análise documental, bibliográfica e de campo, com enfoque no método dialético, e para sua realização fizemos uso da entrevista semiestruturada. Inicialmente foram criadas categorias que, posteriormente, foram analisadas a partir das respostas extraídas no roteiro de entrevista utilizando a análise de conteúdo de Bardin (1977; 2011). Participaram do estudo os gestores institucionais que, dentro de suas funções, organizam, delegam e colaboram na implementação dos programas, projetos e ações, de competência federal ou estadual, nas escolas estaduais de ensino médio. O Ensino no Médio no Brasil, nas últimas décadas, passou por mudanças em sua estrutura com diferentes reformas, contudo, observou-se maior investimento de recursos através de políticas educacionais nos governos Lula e Dilma, principalmente com a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo foco era a educação básica e a educação especial. Sobre os subsídios jurídicos de sustentação inclusiva para os alunos com DI, verificou-se a relevância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015) garantindo a esses alunos que as barreiras de acessibilidade no acesso e permanência em escolas comuns, sejam eliminadas. Como principais resultados verificamos que as políticas educacionais, através de programas, projetos e ações, desenvolvidos para o público do Ensino Médio, em Manaus/AM, estão chegando às escolas para atender todos os alunos, o que não significa se estão alcançando o aluno com DI e promovendo mudanças significativas no seu processo de escolarização. O desafio da escola está no cumprimento dos princípios da inclusão evitando a manutenção da prática pedagógica homogênea, enquadrando o aluno com DI em procedimentos didáticos universais, desconsiderando as diferenças. Especificamente, através do Programa Escola Acessível (PEA), de competência federal, está sendo possível reestruturar as escolas que aderem ao PEA em infraestrutura, com recursos disponibilizados às contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com DI ou outras deficiências. Por fim, a inquietude presente na fala dos agentes participantes da pesquisa na lenta efetivação das políticas inclusivas para esse público, principalmente pela necessidade de AEE; da implantação de novas SRM; e na imprescindível formação continuada dos professores das classes comuns, com foco em propostas inclusivas, envolve o complexo binômio Deficiência Intelectual e Ensino Médio.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação especial. Ensino médio. Políticas educacionais inclusivas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze public educational policies in an inclusive context for students with intellectual disabilities in high school in state schools in the city of Manaus / AM. Specifically, it aimed to: contextualize secondary education in Brazil, showing public educational and inclusive policies for this stage of teaching; describe about Intellectual Disability (ID) and legal subsidies that support the inclusion of students with ID in the regular classes of regular high school; and, to talk about inclusive educational policies and how they reach high school students with intellectual disabilities in SEDUC / AM schools, taking as reference their implementation from the schools investigated. Methodologically, the study has a qualitative nature of documentary, bibliographic and field analysis, focusing on the dialectical method, and for its realization we used the semi-structured interview. Initially, categories were created, which were subsequently analyzed based on the responses extracted from the interview script using Bardin's content analysis (1977; 2011). Institutional managers who, within their functions, organize, delegate and collaborate in the implementation of programs, projects and actions, of federal or state competence, in state high schools participated in the study. Secondary education in Brazil, in the last decades, has undergone changes in its structure with different reforms, however, greater investment of resources was observed through educational policies in the Lula and Dilma governments, mainly with the creation of the Educational Development Program (EDP), which focused on basic education and special education. Regarding the legal support of inclusive support for students with ID, the relevance of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and the Brazilian Inclusion Law (2015) was verified, guaranteeing these students that the accessibility barriers access and permanence in ordinary schools, be eliminated. As main results we verify that the educational policies, through programs, projects and actions, developed for the public of the High School, in Manaus / AM, are arriving at the schools to attend all the students, what does not mean if they are reaching the student with ID and promoting significant changes in their schooling process. The school's challenge is to comply with the principles of inclusion, avoiding the maintenance of homogeneous pedagogical practice, framing the student with ID in universal didactic procedures, disregarding the differences. Specifically, through the Federal Accessible School Program (FASP), it is being possible to restructure schools that adhere to the FASP in infrastructure, with resources available to those contemplated by the Program for the Implementation of Multifunctional Resource Rooms (MRR) and Specialized Educational Services (SES) to students with ID or other disabilities. Finally, the restlessness present in the speech of the agents participating in the research in the slow implementation of inclusive policies for this public, mainly due to the need for SES; the implementation of new MRR; and in the essential continuing education of teachers of the common classes, with a focus on inclusive proposals, involving the complex binomial Intellectual Disability and High School.

Keywords: *Intellectual disability. Special education. High school. Inclusive educational policies.*

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Evolução de matrículas de alunos da educação especial no Ensino Médio– Brasil – 2009-2018..... | 55 |
|--|----|

LISTAS DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Matrículas de alunos com DI em Classes Comuns – Escolas Estaduais – Manaus (2001-2018) | 62 |
| Tabela 2. Evolução das matrículas de alunos com DI em Classes Comuns do Ensino Médio, em Manaus (2014-2018)..... | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Ensino Médio - Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-2019)..... | 47 |
| Quadro 2. Caracterização dos entrevistados – SEDUC/AM – 2020..... | 81 |
| Quadro 3. Programas e Projetos em execução na SEDUC/AM - Ensino Médio regular (2014-2018)..... | 91 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AAIDD | Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento |
| ABEB | Anuário Brasileiro de Educação Básica |
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCC-EM | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio |
| CEA | Constituição do Estado do Amazonas |
| CEE | Coordenadoria de Educação Especial |
| CEE-AM | Conselho Nacional de Educação do Amazonas |
| CDE | Coordenadoria Distrital de Educação |
| CEM | Coordenadoria do Ensino Médio |
| CETAM | Centro de Educação Tecnológica do Amazonas |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CETRIDE | Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional |
| CRFB | Constituição da República Federativa do Brasil |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| DCNG-EB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica |
| DEGESC | Departamento de Gestão Escolar |
| DEPPE | Departamento de Política e Programas Educacionais |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DNEE-EB | Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica |
| DSM-5 | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental |
| EC | Emenda Constitucional |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMTI | Ensino Médio de Tempo Integral |
| ENEM | Exame Nacional de Ensino Médio |
| ENEM-PPL | Exame Nacional de Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |

| | |
|----------|---|
| FUNDEB | Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GAEED | Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade |
| GER | Gerência de Ensino Regular |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFAM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| ODGE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PcD | Pessoas com Deficiência |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PEA | Programa Escola Acessível |
| PEE-AM | Plano Estadual de Educação do Amazonas |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEEPEI | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PNJ | Política Nacional da Juventude |
| PNLD | Programa do Livro e do Material Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| ProBNCC | Programa de Apoio a Base Nacional Comum Curricular |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| ProNem | Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio |

| | |
|--------|---|
| ProUni | Programa Universidade para Todos |
| PSC | Processo Seletivo Contínuo |
| QI | Quociente de Inteligência |
| SAEB | Sistema de Avaliação para a Educação Básica |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão |
| SEDUC | Secretaria de Estado da Educação e Desporto |
| SEJEL | Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer |
| SEMESP | Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação |
| SIGEAM | Sistema Integrado de Gestão do Amazonas |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle |
| SIS | Sistema de Ingresso Seriado |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UEA | Universidade do Estado do Amazonas |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1. Justificativa | 19 |
| 1.2. Objetivos | 21 |
| 2. METODOLOGIA | 22 |
| 2.1. Classificação da Pesquisa..... | 22 |
| 2.2. Área de Estudo..... | 23 |
| 2.3. Sujeitos da Pesquisa..... | 24 |
| 2.4. Procedimentos Metodológicos dos objetivos | 24 |
| 2.4.1. Objetivo Específico 1..... | 24 |
| 2.4.2. Objetivo Específico II..... | 25 |
| 2.4.3. Objetivo Específico III..... | 25 |
| 2.5. Procedimentos para a visita..... | 26 |
| 2.6. Coleta, Tratamento e Análise dos dados | 26 |
| 2.7. Procedimentos Éticos..... | 28 |
| 3. CAPÍTULO I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL..... | 29 |
| 3.1. Ensino Médio e a Juventude..... | 29 |
| 3.2. A Evolução das Políticas Educacionais para o Ensino Médio | 35 |
| 3.3. O Ensino Médio da LDBEN de 1996 aos dias atuais | 40 |
| 4. CAPÍTULO II – SUBSÍDIOS JURÍDICOS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DI NO ENSINO MÉDIO | 49 |
| 4.1. O movimento da educação especial/inclusiva no cenário brasileiro | 49 |
| 4.2. O movimento da educação especial/inclusiva no Amazonas | 58 |
| 4.3. Deficiência Intelectual no contexto das Deficiências..... | 64 |
| 4.3.1. Deficiência Intelectual no Ensino Médio | 69 |
| 5. CAPÍTULO III – O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/AM | 74 |
| 5.1. Caracterizando a SEDUC/AM | 74 |
| 5.2. SEDUC/AM alinhando a educação inclusiva..... | 77 |
| 5.3. Como os gestores institucionais percebem o aluno com DI no ensino médio | 80 |
| 5.3.1. Programas, projetos, ações e serviços pedagógicos inclusivos..... | 82 |
| 5.3.2. Recursos Pedagógicos, Adaptações, Acessibilidade e Formação continuada | 94 |
| 5.3.3. Inclusão escolar do aluno com DI no Ensino Médio | 97 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| APÊNDICE A | 123 |
| APÊNDICE B | 124 |
| APÊNDICE C | 125 |
| APÊNDICE D | 126 |
| APÊNDICE E | 127 |
| APÊNDICE F | 130 |
| APÊNDICE G..... | 131 |

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está apoiada em um estudo sobre as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiências intelectual (DI) no ensino médio regular nas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM. Seu objeto de estudo, alicerçado na legislação nacional e estadual, é sobre a implementação das políticas inclusivas, através dos programas, projetos, ações e serviços, que estão alcançando o aluno com deficiência intelectual nas escolas de ensino médio da SEDUC/AM.

No final do século XX, conquistas foram registradas no campo dos direitos humanos de pessoas com deficiência que lutaram por décadas pelo reconhecimento de seus direitos e cidadania. No aspecto legal, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) define, em seus artigos 205 e 208, respectivamente, que a educação é um direito de todos, estabelecendo como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garante que o Estado ofereça o atendimento educacional especializado para o público da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reserva um capítulo para a educação especial. No artigo 59, define e assegura currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades o público dessa modalidade. No início do século seguinte, com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os sistemas de ensino, por força de lei, deveriam matricular todos os alunos com Deficiência nas escolas comuns, de modo a garantirem o acesso e a permanência desses alunos no ambiente escolar, bem como desenvolver o potencial educativo dessas pessoas.

O direito de todos à educação está evidenciado nos princípios constitucionais e somente se efetivará em um sistema educacional inclusivo com medidas que ofereçam recursos de acessibilidade na eliminação de barreiras, considerando que as escolas comuns com orientação inclusiva são os meios mais eficazes no combate as atitudes discriminatórias e obtenção de uma real educação para todos (UNESCO, 1990; 1994; ONU, 1999; 2006; BRASIL, 2008; 2015).

Em 2017, com a publicação da Lei do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, que alterou a LDBEN/1996, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 3/2018, artigo 17, §

6º, ordena que o ensino médio deve assegurar sua função normativa para todos os estudantes, devendo ser observadas, para a educação especial, as respectivas diretrizes e normas nacionais.

Em vista disso, o interesse em pesquisar sobre a temática DI ocorreu mediante experiência profissional como pedagoga em uma escola de ensino médio da rede pública estadual que, a partir do ano de 2009, com o advento da educação especial na perspectiva inclusiva já em curso, me oportunizou vivenciar e participar do fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de alunos da educação especial que chegavam à escola, dentre os quais o aluno com Deficiência Intelectual.

Conforme destacam Dias e Oliveira (2012), de alguma forma, os alunos com DI estão influenciando, com a evidência de seus progressos, mudanças nas concepções acerca da deficiência e de si mesmos. O fato é que este acontecimento desencadeou preocupação com a escolarização desses alunos, uma vez que aflorou no ambiente escolar questionamentos sobre como se daria o acesso e a permanência desses alunos na escola de modo a não ser colocada nenhuma barreira e o acolhimento pedagógico fosse igual ao oferecido aos alunos sem deficiência.

A crescente demanda de matrículas para alunos com DI nos últimos anos na escola, provocou uma certa inquietude entre os professores pela inexperiência e o desconhecimento de práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem dos alunos com DI, recém-chegados. Implantado o desafio profissional em planejar e replanejar estratégias de ensino para atender esse grupo de alunos em igualdade de condições de aprendizagem aos alunos sem deficiência, constatou-se não somente a necessidade de conhecermos práticas didático-pedagógicas inovadoras e inclusivas de modo a darmos suporte pedagógico ao professor da sala de aula comum, bem como percorrer pelas Políticas Educacionais Inclusivas que estão sendo implementadas pela SEDUC/AM nas escolas da rede pública estadual, na cidade de Manaus/AM, em especial, no atendimento do aluno com DI no Ensino Médio.

A pesquisa foi classificada metodologicamente, conforme Prodanov e Freitas (2013), como qualitativa quanto a abordagem, quanto aos procedimentos como documental, bibliográfico e de campo e com o enfoque no método dialético. Foram realizadas visitas técnicas para a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, sendo utilizada a análise de conteúdo para as categorias definidas.

O primeiro capítulo, intitula-se **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**, cujo desdobramento das seções descreve sobre o ensino médio

e a juventude; a evolução das políticas públicas educacionais para o ensino médio; o ensino médio da LDBEN de 1996 aos dias atuais. Foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental a respeito das legislações aplicáveis ao ensino médio, sequenciado pela apresentação da evolução histórica do ensino médio no Brasil e análise das principais contribuições dos últimos governos federais em relação as políticas educacionais e inclusivas. Como aporte teórico utilizamos a legislação específica, documentos oficiais, artigos científicos, livros, dentre outros. Apropriamo-nos para esse estudo das contribuições de Sposito (2005); Melucci (2007); Coffani e Gomes (2018); Barcelos *et al* (2018); Ribeiro e Macedo (2018); Simões (2014); Secchi (2013); Saviani (2008a; 2008b; 2016); Romanelli (2012); Carneiro (2015); Storck (2016); Cardoso & Rocha (2018); Cunha (2017); Motta & Frigotto (2017); Ferreti (2018), Tartuce *et al* (2018), entre outros.

O segundo capítulo denomina-se SUBSÍDIOS JURÍDICOS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DI NO ENSINO MÉDIO, de caráter documental e bibliográfico, apresenta discussão sobre a Deficiência Intelectual e como essa deficiência se apresenta historicamente no âmbito educacional. Analisou-se a legislação específica de cunho nacional e estadual, bem como documentos oficiais, artigos científicos, dentre outros. Foram selecionados para este estudo, os autores: Omote (2004); Mazzotta (2005); Marques (2010); Pletsh (2010); Pletsch *et al* (2016); Mantoan *et al* (2018) Mantoan (2015); Mantoan e Baptista (2007; 2018); Fernandes (2017); Matos (2008; 2013); Kassar & Rebelo (2018); Kassar *et al* (2019), que, entre outros, fazem parte do aporte teórico.

O terceiro capítulo denomina-se O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/AM. Neste capítulo é apresentado o panorama atual de Manaus/AM quanto às políticas educacionais inclusivas implementadas nas escolas de ensino médio regular para atender ao aluno com DI. São apresentados os resultados das categorias que foram selecionadas utilizando as entrevistas realizadas. Além da legislação e documentos oficiais que versam sobre os direitos do aluno com DI no Ensino Médio e pertinentes à análise, como aporte teórico utiliza-se de Matos (2008); Mantoan (2003; 2007; 2015); Libânio *et al* (2010); Bueno (2016); Dambros e Mori (2015); Santos *et al* (2017); Luck (2009); Veltrone, Mendes (2011); Pletsch, Glat (2012); Valentini, Gomes, Biso (2016); Pereira e Marques (2018); entre outros.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos (BRASIL, 2008, p. 10) e está alicerçada pela legislação

brasileira que é abundante, de qualidade, mas com pouca aplicabilidade na garantia dos direitos a escolarização com equidade dos alunos da educação especial, especificamente os com DI, que fazem parte do processo de superação da exclusão no ambiente escolar.

A partir dessas considerações, discorre-se sobre a pesquisa ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO MÉDIO: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM.

1.1. Justificativa

No âmbito da educação especial, cuja Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) específica ao público dessa modalidade de ensino – as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação – o motivo pelo qual se privilegiou, dentre outros tipos de deficiência, o estudo sobre os alunos com Deficiência Intelectual foi a experiência do fazer pedagógico com alunos com DI no processo de inclusão escolar nas classes comuns do ensino médio regular.

A experiência adquirida no atendimento pedagógico desses alunos é fruto de um percurso de insegurança dado a falta de habilidade específica com esse público. Essa inabilidade pode se justificar pelo despreparo profissional, pela falta de uma rede de apoio, bem como pela ausência de recursos da escola (CARVALHO & MUSIS, 2010, p. 208; AZEVEDO & CERQUEIRA, 2015, p. 36). O fato é que essa experiência pedagógica desencadeou atitudes desafiadoras em motivar a comunidade escolar interna e externa na construção, implementação e fidelização de uma proposta pedagógica efetiva para a escola, o que poderá refletir positivamente na vida dos alunos com DI e tornar a escola atrativa para todos, inovando-a.

Nesse sentido, o nosso fazer profissional nas escolas públicas estaduais, nos instiga a indagar em qual nível de aprendizagem os alunos com DI estão sendo promovidos para o ensino médio e como as escolas estão se preparando pedagogicamente para acolhê-los e oferecer a esses alunos uma escolarização que condiz com as suas especificidades em aprender, levando em consideração as políticas educacionais e inclusivas implementadas pela SEDUC/AM, nas escolas comuns de ensino médio regular.

Dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019) revelam que a maioria dos alunos com DI se concentra na educação infantil e no ensino fundamental, embora registram que, nos últimos anos, esses jovens têm avançado para o ensino

médio e que quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, observou-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram para o público da educação especial, aumentando para alunos com deficiência intelectual (INEP/MEC 2019). Na cidade de Manaus/AM, para essa categoria de deficiência, se evidencia, por dados do censo escolar – SEDUC/AM, esse crescimento nas matrículas nos anos de 2014 e 2018 com 32 e 241, respectivamente, para alunos com DI no ensino médio regular (AMAZONAS, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz como meta para o ensino médio universalizar o atendimento escolar na idade certa tornando-o comum a todos, o que significa a obrigatoriedade do Estado brasileiro em atender todos os estudantes dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), não somente a matrícula na idade certa, mas também a conclusão na idade recomendada. O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) 2015-2025, Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, repete a mesma intenção, mas registra que o ensino médio no estado representa maior desafio para melhoria do desempenho dos estudantes porque depende, dentre outros fatores, da aprendizagem das etapas anteriores.

Estudo sobre o ensino médio, realizado pelo movimento Todos pela Educação (2018), aponta que, pelo menos, 90% dos jovens de 19 anos terá concluído a educação básica até 2022. Revela o estudo que no Brasil, de cada 100 jovens de 16 anos, vinte e quatro não concluíram o ensino fundamental e de cada 100 jovens de 19 anos, trinta e seis ainda não concluíram o ensino médio. Sobre o aluno da educação especial, com Deficiência Intelectual, nessa etapa de ensino, o estudo não faz referência.

Dessa forma, apesar do estudo supracitado não fazer referência ao aluno com deficiência, se reconhece que o avanço de estudo do aluno com DI para o ensino médio está fluindo, mas tem seu grau de complexidade. Segundo Dias e Oliveira (2012), a deficiência intelectual geralmente não traz a marca corporal identificadora da diferença, o que leva a caracterizá-la pela invisibilidade. Essa afirmação dos autores nos faz refletir sobre a responsabilidade da escola no processo de inclusão desse grupo de alunos.

No cenário da educação inclusiva, a impossibilidade que permeia as práticas educativas e o processo de aceitação das diferenças pode se justificar pelo despreparo profissional e pela falta de políticas públicas educacionais consistentes. Nas palavras de Oliveira (2015, p. 123), o aluno com DI constitui um desafio porque desequilibra o ambiente escolar e provoca a necessidade de revisão das práticas pedagógicas convencionais, tendo em

vista a busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas, capazes de atingir o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças.

Considerando os direitos fundamentais do aluno com DI, urge a necessidade de analisar a implementação das políticas educacionais no Estado do Amazonas que promovem o direito à educação dos jovens com deficiência intelectual no ensino médio, em escolas regulares, na cidade de Manaus/AM. Desse entendimento, surge a questão norteadora que conduz nossa investigação: Quais as políticas públicas educacionais implementadas pela SEDUC/AM, em escolas de Manaus, na perspectiva da educação inclusiva, que efetivamente estão garantindo o processo de escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Médio regular?

1.2. Objetivos

O estudo teve como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM.

Especificamente, objetivou-se: i) Contextualizar o ensino médio no Brasil, evidenciando as políticas públicas educacionais e inclusivas para essa etapa de ensino; ii) Descrever sobre Deficiência Intelectual e subsídios jurídicos que sustentam a inclusão do aluno com DI nas classes comuns do ensino médio regular, e; iii) Discorrer sobre as políticas educacionais inclusivas e como elas alcançam o aluno do ensino médio com deficiência intelectual em escolas da SEDUC/AM, tomando como referência sua implementação a partir das escolas investigadas.

2. METODOLOGIA

O método dialético defendido por Hegel, foi o escolhido para encaminhar nossa investigação uma vez que a dialética hegeliana, em nosso entendimento, não é simplesmente um método para analisar a realidade, mas a própria estrutura da realidade e se sustenta na luta entre os contrários de onde desse confronto surgirá algo novo. Nas palavras de Brito *et al* (2016, p. 25) em Hegel, a dialética “não é apenas a lei do pensamento, mas, também, a lei da realidade, fato inelutável do Pensamento (do discurso) e do Ser”. Nesse sentido, toda realidade se move dialeticamente através dos três momentos que Hegel denominou de tese, antítese e síntese, ou seja, do confronto entre a tese e a antítese surge a síntese que irá se transformar numa nova tese e, assim, sucessivamente, movimentando o percurso da história, criando novas realidades.

Assim, os procedimentos estão alicerçados pela classificação da pesquisa nos seguintes critérios: área de estudo, procedimentos metodológicos e coleta e tratamento dos dados. A pesquisa se classifica metodologicamente quanto à abordagem, aos objetivos, e procedimentos de informação e coleta, conforme determina Prodanov e Freitas (2013).

2.1. Classificação da Pesquisa

A abordagem foi qualitativa. Na pesquisa qualitativa, os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 16), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado utilizando como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes.

Por meio da abordagem qualitativa esta investigação teve caráter descritivo. De acordo com Cervo & Bervian (2007), este tipo de pesquisa observa, registra e analisa fatos ou fenômenos em manipulá-los. Os dados precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito, em síntese, esse tipo de pesquisa trabalha sobre dados

retirados da própria realidade. É necessário, por parte do pesquisador, um exame crítico das informações colhidas para que os resultados não sejam equívocos (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa seguiu procedimentos, segundo as fontes de informação, documental, bibliográfico e de campo. Cervo & Bervian (2007) afirmam que o levantamento da literatura especializada e anotações de textos selecionados são partes imprescindíveis e devem merecer atenção especial para um trabalho de qualidade. Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica depende de vários fatores, como o grau de conhecimento do pesquisador e a natureza do problema.

Este tipo de pesquisa torna-se importante quando o problema estudado requer muitos dados dispersos pelo espaço (LAKATOS e MARCONI, 2010). Segundo Gil (2010), as pesquisas elaboradas com base em documentos podem ser diversas, logo é necessário definir etapas para essa análise, discutindo desde os objetivos até a construção lógica.

A pesquisa foi de campo à medida que coletou dados por meio do uso de entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora deslocou-se entre os locais de interesse para o estudo e obtenção das informações desejadas. Nas palavras de Gil (2010), a técnica da entrevista é eficiente para a obtenção de dados em profundidade e que quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano. É uma técnica muito flexível que possibilita esclarecer o significado das perguntas por adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada.

2.2. Área de Estudo

A pesquisa foi realizada na SEDUC/AM no município de Manaus: no Departamento de Política e Programas Educacionais (DEPPE), na Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) e na Coordenadoria de Educação Especial (CEE); na Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) 3 (zona Centro-Oeste) e na Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) 5 (zona Leste), sendo: 2 (duas) escolas de cada CDE, 1 (uma) escola equipada com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 (uma) sem a estrutura supracitada, totalizando 4 (quatro) escolas.

A escolha dessas escolas deu-se pelo fato de serem escolas que oferecem o ensino médio regular, funcionam em turnos, apresentam em seu quadro estudantil, alunos com deficiência intelectual matriculados e frequentando e por estarem localizadas em área estratégica da cidade de Manaus/AM. As zonas Centro-Oeste e Leste, em 2018, registraram o

maior número de matrículas de aluno com DI no ensino médio, sendo 24 na CDE3 e 61 na CDE5.

2.3. Sujeitos da Pesquisa

Nas duas primeiras etapas, de caráter bibliográfico e documental, a pesquisadora não entrou em contato com nenhum sujeito. A terceira etapa, os agentes participantes da pesquisa, através de entrevista, são eles: a direção do DEPPE e a coordenação da CEM e da CEE, lotados na SEDUC/Sede; a coordenação das CDE 3 e 5, bem como os gestores das quatro escolas selecionadas, somando um total de 9 entrevistados. Considerando a relevância de todas as áreas curriculares, definiu-se por não inserir os professores na pesquisa pois necessitaria entrevistar o professor de cada componente curricular, nas quatro escolas e por turno, inviabilizando a pesquisa, uma vez que teria de estabelecer critério de escolha na representatividade.

2.4. Procedimentos Metodológicos dos objetivos

Os procedimentos metodológicos foram divididos de acordo com os objetivos específicos do estudo.

2.4.1. Objetivo Específico 1

- Contextualizar o ensino médio no Brasil, evidenciando as políticas públicas educacionais e inclusivas para essa etapa de ensino;

Nesta etapa, de caráter bibliográfico e documental, realizamos estudos sobre a temática do ensino médio. Este capítulo intitula-se **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**, cujo desdobramento das seções descreve sobre o ensino médio e a juventude; a evolução das políticas públicas educacionais para o ensino médio; o ensino médio da LDBEN de 1996 aos dias atuais. Como aporte teórico sobre as políticas públicas educacionais aplicadas nesse nível de ensino, utilizamos a legislação específica, documentos oficiais, artigos científicos, livros, dentre outros. Apropriamo-nos para esse estudo das contribuições de Groppo (2004); Sposito (2005); Melucci (2007); Coffani e Gomes (2018); Barcelos *et al* (2018); Ribeiro e Macedo (2018); Volpi *et al* (2014); Simões (2014); Tartuce *et al* (2018); Secchi (2013); Saviani (2008a; 2008b; 2016); Romanelli (2012); Moehlecke (2012); Carneiro (2015); Storck (2016); Pinto (2002); Mota Jr. & Maués (2014); Cardoso & Rocha

(2018); Cunha (2017); Ferreti & Silva (2017); Ferreira (2017); Motta & Frigotto (2017), Silva (2018); Ferreti (2018); e, Lima e Pletcsh (2019).

2.4.2. Objetivo Específico II

- Descrever sobre Deficiência Intelectual e subsídios jurídicos que sustentam a inclusão do aluno com DI nas classes comuns do ensino médio regular;

Nesta etapa, de caráter bibliográfico e documental, foram realizados estudos sobre a temática da Deficiência Intelectual. Foram analisados a legislação específica nacional e do estado do Amazonas, documentos oficiais estadual, nacional e internacional, artigos científicos, livros, dentre outros, que versam sobre políticas educacionais inclusivas e asseguram o direito a escolarização do aluno com DI nas classes comuns do ensino médio regular. Selecionamos para este estudo autores como: Omote (2004); Mazzotta (2005); Meirelles (2009); Marques (2010); Di Petro (2011); Matos (2008; 2013); Candau (2012); Dias e Oliveira (2013); Garcia *et al* (2017); Mantoan e Batista (2007); Mantoan (2015; 2018); Mantoan e Baptista (2018); Mantoan *et al* (2018); Correia & Baptista (2018); Ke & Liu (2015); Galvão Filho (2016); Pletsch (2012); Pletsch *et al* (2016); Fernandes (2017); Brites (2018); Rebelo e Kassar (2018); Kassar e Rebelo (2018); Kassar *et al* (2019) que fazem parte do aporte teórico.

2.4.3. Objetivo Específico III

- Discorrer sobre as políticas educacionais inclusivas e como elas alcançam o aluno do ensino médio com DI em escolas da SEDUC/AM, tomando como referência sua implementação a partir das escolas investigadas.

A última etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados. Para a escolha das escolas foi solicitado à Gerência de Estatística da SEDUC/AM, via ofício, o mapa geral de matrículas das escolas da capital, evidenciando a matrícula dos alunos com deficiência no ensino médio e o tipo de deficiência. A partir dessa informação a escolha das escolas teve como critério de inclusão: oferta de ensino médio regular; funcionamento por turno; alunos com deficiência intelectual matriculados e frequentando o ensino médio regular; e que das duas escolas selecionadas por Coordenadoria, uma oferecesse o serviço de AEE em SRM e a outra não fosse equipada por esse serviço e recurso. Foram realizadas visitas técnicas entre os meses de janeiro a março de 2020. Além da legislação e documentos oficiais pertinentes como, por exemplo, a PNEEPEI

(2008) e a LBI (2015) que versam sobre os direitos de todos os estudantes, no caso, os com DI no Ensino Médio regular, como aporte teórico utiliza-se de Matos (2008); Mantoan (2003; 2007; 2015); Libânio *et al* (2010); Bueno (2016); Dambros e Mori (2015); Santos *et al* (2017); Marcos Rek (2015); Luck (2009); Veltrone; Mendes (2011); Pletsch (2009); Pletsh, Glat (2012); Valentini, Gomes, Bisol (2016); Pereira e Marques (2018), entre outros.

2.5. Procedimentos para a visita

A visita aos ambientes onde se encontravam os agentes para a entrevista, inicialmente e de modo informal foi realizado um contato para explicar a finalidade da visita, o objetivo da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nas visitas, foi informado que a pesquisadora fazia parte do Programa Qualificar da SEDUC/AM, implementado pelo convênio firmado entre as instituições Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC). Nas conversas, foram definidos local, dia e hora da entrevista e o tempo de duração de acordo com a disponibilidade de cada participante. Foi solicitado a gravação direta de modo a favorecer a transcrição da fala do participante, tornando o texto mais fidedigno. Mas, devido a pandemia e o distanciamento social ampliado recomendado pelo governo do Amazonas, alguns roteiros de entrevistas foram respondidos por e-mail.

2.6. Coleta, Tratamento e Análise dos dados

Segundo Lakatos e Marconi (2008), as técnicas de coleta de dados são um conjunto de processos ou regras utilizadas por uma ciência. Conforme descritos nos meios utilizados na metodologia do estudo, os principais meios de coleta dos dados foram o formulário do roteiro de entrevista, a entrevista semiestruturada e através da análise de documentos.

Nas duas primeiras etapas a coleta de dados foi de caráter bibliográfico e documental, através de sítios eletrônicos, periódicos científicos e livros. Na terceira etapa do estudo, ocorreu a pesquisa de campo com entrevistas realizadas com a direção do DEPPE e a coordenação da CEE, lotados na SEDUC/Sede; os coordenadores distritais da CDE 3 e 5 e os gestores das quatro escolas estaduais de ensino médio regular, já selecionadas, no município de Manaus/AM. A coordenação da CEM foi contatada em diversos momentos para agendamento e realização da entrevista, mas não se obteve sucesso, apesar da concordância em participar da pesquisa, com assinatura no TCLE.

Foi realizado contato informal via telefone para o agendamento das visitas e entrevistas. Após agendamento, realizou-se as visitas para realização das entrevistas. Algumas foram gravadas, outras respondidas manualmente e outras respondidas posteriormente via e-mail. Nas visitas, além das entrevistas, foram apresentadas as SRM e material didático/pedagógico utilizado no atendimento do aluno com DI, nas escolas com essa estrutura. Após a suspensão das atividades presenciais devido a pandemia provocada pelo vírus que propagou a doença COVID-19, o contato com os entrevistados foi realizado por e-mail ou aplicativos de comunicação.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos sobre ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento que se realiza a entrevista. Na opinião de Prodanov e Freitas (2013) a entrevista semiestruturada não exige rigidez no roteiro, podendo o pesquisador explorar melhor as questões, que geralmente são abertas.

As categorias foram definidas, a priori, a partir das diretrizes apontadas pelas legislações referentes às políticas educacionais inclusivas para alunos com deficiência, especificamente DI, as quais foram definidas: a) programas, projetos e ações pedagógicos inclusivos; b) orientações repassadas sobre recursos pedagógicos, adaptações, acessibilidade e formação continuada, e; c) a inclusão escolar do aluno com DI no Ensino Médio.

Para análise do material da pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo sob a definição de Bardin (1977, p. 42), que estabelece como sendo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico e ainda explica que,

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37)

Entre as principais técnicas apontadas para análise de conteúdo, selecionados como proposta para o nosso estudo a técnica categorial, pois para a autora,

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as possibilidades de categorização, encontra-se a investigação dos temas ou a análise temática (BARDIN, 2011, p. 41).

Dessa forma, utilizamos como eixos temáticos da análise e interpretação de dados:

- Aporte teóricos evidenciando as políticas públicas educacionais nacionais relacionadas ao Ensino Médio, considerando aspectos da educação inclusiva;
- Subsídios jurídicos que sustentam a escola pública inclusiva para aluno com Deficiência Intelectual no ensino médio;
- Implementação de políticas educacionais inclusivas, em escolas de ensino médio regular da SEDUC/AM, na cidade Manaus, para alunos com Deficiência Intelectual.

O material coletado em campo foi organizado e registrado em formulário previamente elaborado, sendo um para o DEPPE (Apêndice A), um para a CEM e CEE (Apêndice B), um para as Coordenadorias Distritais (Apêndice C) e um para os gestores escolares (Apêndice D). Para a elaboração de quadros e tabelas dos dados coletados utilizou-se os recursos dos programas Microsoft Excel e Microsoft Word com o objetivo de obter as informações diretas e necessárias a elaboração de análises, discussões e resultado da pesquisa.

2.7. Procedimentos Éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas através do Parecer Consubstanciado nº 3.784.045, datado do dia 19 de dezembro 2019. Ressalta-se que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E) foram apresentados aos agentes e assinados antes das entrevistas. O estudo teve a anuência da Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEDUC/AM através do Ofício nº 558/2019-GSEAC/SEDUC datado de 12 de novembro de 2019 (Apêndice F) e da Carta de Anuência datada de 13 de novembro de 2019 (Apêndice G).

3. CAPÍTULO I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo aborda questões sobre educação voltadas para o ensino médio brasileiro. Desenvolve, inicialmente, subsidiada pela Sociologia, uma abordagem do termo juventude por estar centrada nas relações sociais onde ao longo do tempo e diante das mais variadas concepções, foi construído.

Para tanto, são consideradas as definições trazidas por autores da Sociologia da Juventude, tais como Groppo (2004); Sposito (2005); Melucci (2007); Coffani; Gomes (2018). O diálogo entre os autores define, apesar da sequência de mudanças do percurso conceitual e das próprias condições sociais nas quais surge, as perspectivas sobre a conceituação de juventude.

A discussão faz referência também ao recorte etário da juventude dentro do ponto de vista legal no Estado brasileiro e de posicionamento de organização internacional, como a Organização das Nações Unidas (ONU) que foi precursora do recorte etário da juventude e de autores como Barcelos *et al* (2018); Ribeiro; Macedo (2018); Volpi *et al* (2014). Ainda nessa discussão, entram autores como Simões (2014) e Tartuce *et al* (2018), considerando os vários recortes etários refletindo na distorção idade-série para a conclusão do ensino médio em idade adequada.

Na sequência, o foco está sobre as políticas públicas educacionais desenhadas para essa etapa da educação básica, numa breve discussão sobre evolução histórica do ensino médio no Brasil. Na discussão dessas políticas públicas educacionais, nos apropriamos de informações contidas na legislação da educação nacional e referenciamos autores como Secchi, 2013; Saviani (2008); Romanelli (2012); Moehlecke (2012); Carneiro (2015); Storck (2016);

Como parte final deste capítulo, contextualizamos as políticas públicas educacionais para o ensino médio considerando o período entre a LDBEN 1996 aos dias atuais. Além da legislação e documentos nacionais utilizamos para essa discussão autores como Pinto (2002); Mota Jr. & Maués (2014); Saviani (2008a; 2008b; 2016); Cardoso & Rocha (2018); Cunha (2017); Ferreti & Silva (2017); Ferreira (2017); Motta & Frigotto (2017), Silva (2018); Ferreti (2018), Lima e Pletcsh (2019), dentre outros, como aporte teórico.

3.1. Ensino Médio e a Juventude

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) já preconizava que todos os seres humanos ao nascer são livres e iguais em dignidade e direitos. A Constituição da

República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 5 de outubro de 1988, reconheceu, explicitamente no art. 205, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Duarte (2007, p. 2) enfatiza que a Constituição Federal reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social.

Assim, a educação, por meio da escolarização, consolidou-se nas sociedades modernas como um direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa interesses meramente individuais e, embora represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, caracteriza-se como um bem comum – compondo o conjunto dos direitos sociais (BRASIL, 2008, p. 5).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta a organização da educação brasileira em duas etapas, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Com LDBEN de 1996, o Ensino Médio passou a ter uma identidade própria, a se configurar como etapa final da educação básica e da conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para Carneiro (2015, p. 423), a LDBEN trata o Ensino Médio como conceito completo, semanticamente pleno e pedagogicamente suficiente. Não se fala mais de Ensino Médio propedêutico, Ensino Médio de formação geral, Ensino Médio profissionalizante e outras expressões que lhe configuram a compreensão. A LDBEN é clara quando afirma o Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Nesse contexto, no cenário do Ensino Médio regular, considerando o público que compõe essa etapa da educação básica, é necessário entendermos quem são os jovens que fazem parte desse grupo de acesso. Inicialmente é preciso reconhecer as dificuldades em definir o que é juventude considerando que os conceitos de adolescência e juventude, ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas se interligam e correspondem a uma construção social, histórica, cultural e de relação que por meio de processos históricos e sociais adquiriram denotações e delimitações diferentes.

No campo das ciências sociais, na Sociologia, se explica que, a noção de juventude vem centrada nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles. (COFFANI; GOMES, 2018 p. 5).

Essa construção sociológica sobre juventude, segundo estudo dessas pesquisadoras, é foco de discussões construídas em contextos sociais específicos e que na contemporaneidade têm afirmado que os limites biológicos não são indicadores suficientes para delimitar o início e o encerramento de uma fase da vida, assim como, as quantificações demográficas e o direito jurídico. (COFFANI; GOMES, 2018b p. 5).

Ainda na Sociologia, com destaque a autores brasileiros, podemos considerar nas palavras de Groppo (2004, p. 11), quando diz que a juventude enquanto produto do ideário moderno foi marcada como uma categoria social aplicada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres, que opera no imaginário social. Segundo esse autor, a realidade da juventude não pode ser tratada como uma realização da ordem da natureza, mas da ordem social e, portanto, uma criação histórica (GROPPO, 2004b, p. 11).

Nesse sentido, Sposito (2005, p. 117) reitera a importância da compreensão da noção de juventude como sendo o momento do ciclo de vida constituído a partir de matrizes socioculturais e os jovens, categoria empírica presente em todas as formações sociais. Nessa demarcação histórica do que vem a ser a juventude, Melucci (2007, p. 36) endossa que na sociedade contemporânea, de fato a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural.

A Organização das Nações Unidas (ONU) considera que pessoas com idade entre 15 e 24 anos são jovens. Define juventude como uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos – jovens – para assumirem o papel de adulto na sociedade, mas destaca que os contextos sociais podem ressignificar a experiência de ser jovem em cada cultura (ONU, 2010).

O recorte etário, supracitado, foi definido pela ONU, no ano de 1985, para o Ano Internacional da Juventude. No Brasil, a CRFB de 1988, em seu artigo 227, que trata dos direitos fundamentais, define sobre a proteção à criança, ao adolescente e acrescentou essa proteção ao jovem a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 65, de 2010. Uma alteração na letra da Lei para cuidar também dos interesses da juventude.

Do ponto de vista legal no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA), especifica que adolescente é aquela pessoa com idade entre 12 e 18 anos. Em 2013,

com a criação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), essa Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem toda pessoa da faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. E ressalta que, mesmo fazendo parte de uma determinada faixa etária, deve ser considerado que a juventude possui características diferenciadas de acordo com o contexto no qual o jovem está inserido.

A preocupação com a sobreposição do Estatuto da Juventude com o ECA foi amplamente debatida e mesmo divergindo sobre a que faixa etária pertence a juventude foi destacado no dispositivo do Estatuto, artigo 1º § 2º (BRASIL, 2013) que aos adolescentes entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade se aplica o teor do ECA e, excepcionalmente, ao Estatuto da Juventude, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. Essa inserção do parágrafo reforça o papel de proteção já garantido no ECA para a população até 18 anos de idade.

Nesse sentido, e analisando o aspecto jurídico, o jovem brasileiro é aquele cidadão com idade entre 15 e 29 anos. Conforme aponta Barcelos *et al.* (2018, p. 18), em um primeiro momento, até os 18 anos, está sob a égide do ECA, ficando submetido a uma rede de proteção diversa. Aos 16 anos, pode participar de pleitos eleitorais, mas só pode se candidatar aos 18 anos. Só pode dirigir aos 18 anos, idade em que também se torna responsável criminalmente. O vínculo trabalhista é autorizado por lei a partir dos 16 anos, mas na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. Ainda, nas palavras dos autores, a compreensão de que a juventude envolve pessoas de uma determinada faixa etária é complexa, pois reúne diversas subjetividades e múltiplas experiências sob as mesmas políticas de governo (BARCELOS *et al.* 2018b, p.18).

A sociedade brasileira, pelas demandas juvenis, hoje, vê-se diante de um novo patamar de direitos, trazendo para o espaço público novos temas, novos sujeitos e novas identidades e a compreensão de que a juventude brasileira é sinônimo de diversidade, com origens sociais diferenciadas e importantes configurações identitárias (RIBEIRO; MACEDO, 2018, p. 110).

Assim, é possível identificar esse público jovem que, dentro de suas especificidades, enfrenta os percalços do acesso, da permanência e da conclusão do ensino médio, etapa final da Educação Básica no Brasil, com duração mínima de três anos e oferta preferencial à população de 15 a 17 anos de idade (LDBEN, 1996). No entanto, devido à distorção idade-série nesta etapa, as matrículas abrangem um contingente muito maior, atendendo significativa parcela da população jovem de 18 e 19 anos de idade (BRASIL, 2014, p. 30).

Caracterizada por sua diversidade e por ser o grupo social com maior escolaridade no país, (RIBEIRO; MACEDO, 2018b, p.110), a juventude brasileira é vulnerável e possui dificuldades para acessar a educação e a cultura. Para Barcelos *et al.* (2018b, p.18), a população

jovem entre 15 e 29 anos é composta por quase 50 milhões de pessoas e constitui a maior parcela da pirâmide etária do país, compreendendo, também, a maior parte da população brasileira na educação básica.

O ensino médio regular, na idade adequada, ou seja, entre 15 e 17 anos, ganhou impulso com a Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013, que ajustou a LDBEN de 1996 à EC nº 59 de 2009. Essa EC tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive ampliando para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, com oferta de vagas suficientes para atender todos os adolescentes que ainda não estavam frequentando a escola (VOLPI *et al.* 2014, p. 14).

Apesar de ser a parcela mais escolarizada da população brasileira, a juventude também enfrenta desafios para ter acesso à educação. Em 2015, no panorama nacional, cerca de 21,31% das pessoas entre 15 e 24 anos no estado de Alagoas não estudavam nem trabalhavam. A renda familiar *per capita* desta parcela da população de Alagoas era inferior a meio salário mínimo. Santa Catarina era o estado com menos jovens nestas condições, apenas 3,15% da juventude enfrentava tal situação. Naquele mesmo ano, apenas 40,20% dos jovens de Sergipe, entre 15 e 17 anos de idade, tinham completado o ensino fundamental, idade adequada para o ensino médio. São Paulo foi o estado com melhor desempenho neste indicador, 83,61% dos jovens tinham, nesta faixa etária, completado esta etapa escolar (IPEA, 2017).

Quando se considera as pessoas entre 18 e 20 anos que completaram o Ensino Médio, o pior índice é encontrado no Piauí, onde apenas 33,12% destes jovens concluíram a 3ª série dessa etapa de ensino. São Paulo também é o estado em que a juventude é mais escolarizada, mas a universalização do ensino ainda está distante, apenas 63,70% dos jovens nesta faixa etária terminaram o Ensino Médio em todo país (IPEA, 2017).

Segundo estudos da Coordenação de População e Indicadores Sociais - IBGE (CPIS/IBGE, 2016), entre 2014 e 2016, o percentual de jovens que não estudavam e não trabalhavam havia subido de 22,7% para 25,8%, principalmente em função da saída destes do mercado de trabalho. Jovens com menor escolarização, pretos, pardos e mulheres compunham parte significativa desta parcela que não estudava nem possuíam emprego. Em 2016, entre os jovens de 18 a 24 anos de idade que não chegaram ao ensino médio, 45,8% não trabalhavam nem possuíam emprego, sem perspectiva para o avanço nos estudos.

No relatório da Education at a Glance – INEP/MEC (BRASIL, 2018), o perfil do aluno do ensino médio é similar ao da série final do ensino fundamental, ou seja, no 9º ano as matrículas são de estudantes acima da idade recomendada, sendo 38% desse quantitativo de alunos do sexo feminino contra 62% do sexo masculino. No ensino médio, os alunos têm 18

anos de idade e se apresentam 86% matriculados na rede pública, considerando que 15% estão fora da idade recomendada. O afunilamento no ensino fundamental, em decorrência de fatores excludentes que o sistema chama de repetência e evasão, representa o atraso para a etapa seguinte, o Ensino Médio.

Nesse sentido, Simões (2014), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pned 2012, já fazia menção a esse afunilamento cujos maiores percentuais de evasão ocorrem no fundamental II, séries finais, registrando 19%; no final dessa etapa, apenas 9% fizeram a transição para o ensino médio e 13% deixaram a escola durante o ensino médio. Para Tartuce; Moriconi; Davis (2018, p. 489) é justamente nessa etapa, nos anos finais do ensino fundamental, que se encontram as maiores diferenças entre as taxas de evasão, levando o ensino médio a trabalhar com um público bem mais restrito. Trata-se de um quadro grave no entendimento dos autores. De acordo com dados oficiais, cerca de 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos ainda estão no ensino fundamental e outros 903,1 mil não estudam e não concluíram o Ensino Médio (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018, p. 20).

Um estudo realizado pelo Instituto UNIBANCO que, dentre outras questões, analisa aquelas relacionadas à educação do jovem no ensino médio regular, mostra que o Amazonas, em 2016, possuía um milhão de jovens o que corresponde a 29,5% da população. Dentre os jovens, os da faixa etária entre 15 e 17 anos, idade adequada para cursar o ensino médio regular, representam 22,14%; os de 18 a 24 anos são quase a metade dos jovens e 13,68% da população total; e os entre 25 e 29 anos representam 31,48% dos jovens (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 16).

Nesse estudo, os homens predominam na população total de jovens, mas as mulheres, se destacam na faixa etária de 25 a 29 anos. A população jovem negra é majoritariamente superior com 73,48% em relação à branca com 21%. A maternidade é uma realidade para 45,92% das mulheres jovens entre 15 e 17 anos, idade que corresponde ao ensino médio regular e que pode influenciar no aumento da taxa de evasão. A responsabilidade pelo domicílio é uma realidade para os jovens de 15 a 17 anos, com idade escolar obrigatória e que precisam trabalhar. Nessa estatística, 19,61% estão fora da escola; 14,20% não trabalham e nem estudam; e 66,11% conseguem se dedicar exclusivamente ao estudo (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 17).

No atual cenário da educação nacional, o Ensino Médio se apresenta como excludente e desigual. Quando levados em conta critérios como renda, raça/cor e região, os números mostram as grandes disparidades internas do sistema educacional. Em relação à matrícula no Ensino Médio, a maioria são pretos e pardos. Ainda, sobre matrículas no Ensino Médio, um estudo registrado no Anuário Brasileiro da Educação Básica - ABEB (2018, p. 43), o estado de

Sergipe apresenta um percentual de 51%, refletindo diferenças significativas entre os estados. São Paulo, apresenta acima de 80%, sobressaindo-se nessa condição, considerando que a média brasileira era de 67,5%, em 2017.

Considerando ainda os dados de 2017, os jovens entre 15 e 17 anos se encontram matriculados no ensino médio regular, atingindo um percentual de 90,8%, independente de ano/série. Por outro lado, se comparar os índices entre 2016 e 2017, se constata uma estagnação referente à taxa líquida da matrícula, respectivamente, 67,3% e 67,5%, ou seja, o percentual de matrícula que compreende os jovens de 15 a 17 anos matriculados em séries do Ensino Médio correspondentes à idade adequada (ABEB, 2018, p. 20).

No ano seguinte, 2018, os estados que servem de referência entre o mínimo e máximo em matrículas no Ensino Médio se mantêm, embora apresentando um decréscimo, onde Sergipe registra 48,6% e São Paulo 79,4%, consolidando a média brasileira em 68,7% (ABEB, 2019, p. 37). Em relação ao registro da taxa líquida de matrícula no ensino médio, no Amazonas, o estudo aponta um crescimento gradativo, considerando que em 2012 se registou 49,3%, alcançando o índice de 65,8% no ano 2018, colocando o Amazonas em 3º lugar no *ranking* regional e 13º lugar, no nacional (ABEB, 2019, p. 41).

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, definiu como meta o percentual de 85% para essa faixa da população, no entanto, se alcançou, apenas, 67,5% em 2017. Em 2012, apenas, 51,7% dos jovens de 19 anos de idade haviam concluído o Ensino Médio. Em 2017, eles representam 59,2% (ABEB, 2018b, p. 20) e, em 2018, esse percentual aumentou para 63,6%, com uma taxa de evasão girando em torno de 11,2% do total de alunos do Ensino Médio. Esse percentual elevado confirma a crise por que passa esta etapa de ensino (ABEB, 2019, p. 45).

3.2. A Evolução das Políticas Educacionais para o Ensino Médio

A política pública de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, se estabelece em processo de tomada de decisões que deriva nas normatizações do país. Sendo as políticas consideradas diretrizes voltadas para o enfrentamento de problemas públicos, se operacionalizam através de Leis, Campanhas, Prêmios, Obras, Multas, Taxas e Impostos, dentre outros. Assim sendo, normalmente o processo obedece a um ciclo que se constitui respectivamente pela identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação; e extinção, que são encadeados de forma integrada e lógica. (SECCHI, 2013, p. 33).

As políticas públicas sociais determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p.165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional que se refere a tudo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação e se faz presente na legislação educacional.

No decorrer da história do Brasil, a Política Educacional se definiu de formas diferentes, por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos diversos, no entanto, se entende que a Política Educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando seus anseios, objetivos, valores e o direito de cada indivíduo assegurando o bem comum. Estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que moldam a educação de um povo.

Nesse contexto, buscamos, na trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, identificar em que momento surgiu esse elemento de normatização do Estado. O ponto de partida, registra o ano de 1549, com os regimentos de D. João III, nos quais constavam instruções que orientavam ações a serem aplicadas nas novas terras da coroa portuguesa. Aqui, pode-se dizer que inicia a primeira forma de política educacional do Brasil, subsidiada pela Coroa Portuguesa e sob a responsabilidade dos jesuítas, cuja tarefa educativa era voltada aos filhos de colonos e à instrução dos indígenas através de catequese (SAVIANI, 2008a, p. 71).

No período colonial, a economia do açúcar, que era predominante, não necessitava de mão de obra com algum conhecimento rudimentar escolar, tanto pela simplicidade das etapas produtivas quanto pela origem dessa mão de obra escrava. Os colégios implantados pelos jesuítas, portanto, serviam aos filhos dos grandes proprietários de engenhos elitizando desde então o ensino. Assim comenta Romanelli (2012, p. 35) que, durante esse longo período, os padres jesuítas não se descuidaram da catequese e acabaram ministrando também, com exceção das mulheres, educação elementar para a população índia e branca em geral, e educação média para os homens da elite.

O domínio educacional da Companhia de Jesus dentro da colônia portuguesa perdurou de 1549 a 1759. Os jesuítas, em seus trabalhos pedagógicos, percebendo que seria impossível converter os índios à fé católica sem que tivessem o domínio da leitura e escrita expandiram na área costeira da colônia os colégios regulamentados pelo manual pedagógico denominado *Ratio Studiorum* que foi promulgado em 1599. Este documento foi elaborado para orientar os colégios e universidades da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2008a, p. 99).

Para Moehlecke (2012, p. 40), o modelo de seminário-escola dos jesuítas, o ensino secundário, atual ensino médio, no Brasil colônia nasce como um lugar para poucos, cujo

principal objetivo era preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais.

Nas palavras de Storck (2016, p. 150), o *Ratio Studiorum* é um documento que buscou o ideal de formação humana e abordava uma ampla e completa temática, referente a plano, programas, métodos de estudos, bem como tempos, espaços, ordem e convivência. Esse modelo de plano tinha caráter universalista porque era aplicado em todos os colégios do mundo e elitista por ser destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas.

Nos argumentos de Saviani (2008a, p. 104), esse modelo de estudo começava com cursos de humanidades denominado de estudos inferiores com valorização da gramática, sendo considerada indispensável à expressão culta, e tinha a memorização como procedimento para a aprendizagem e correspondia aos estudos secundários, hoje, o ensino médio. Os jesuítas exerceram o monopólio do ensino no país por mais de dois séculos, com a sucessão deles, em 1759, deixaram um legado que se constituía por vários colégios secundários e dezenas de escolas nas pequenas comunidades no interior da colônia.

No final desse período, surge uma nova modalidade configurada pelas reformas pombalinas de instrução pública, as aulas régias ou avulsas, compostas pelo Latim, Grego, Filosofia e Retórica oferecidas de modo autônomo e isolado e sendo ministradas por educadores laicos. Essa nova organização instituída por Marques de Pombal, pedagogicamente, concebeu um atraso e estagnação no ensino regular, porque o ensino oferecido era disperso e fragmentado com aulas isoladas e professores leigos e sem preparação adequada (SAVIANI, 2008b, p. 9).

Em um salto na história, com objetivo de evidenciar as políticas públicas criadas para o ensino médio, atuamos no Brasil, em 1930. Saviani (2008b, p. 10) nos diz que o governo revolucionário de Getúlio Vargas representou uma nova fase para a educação brasileira, quando começou a existir uma política oficial governamental voltada à estruturação do sistema educacional com mudanças significativas para o ensino secundário. Nesse período, Getúlio Vargas, constitui o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Revolução ocorrida em 1930, período militar, foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, com isso houve a substituição do modelo agrário pelo industrial, isto gerou uma necessidade muito grande de mão de obra. A educação foi repensada pelo Estado com vistas ao campo profissional. Para Moehlecke (2012, p. 40), mudanças na forma propedêutica do ensino secundário surgiram com as reformas iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, com a implantação do ensino profissionalizante.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, marco na definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam serem efetivadas. Esse manifesto defende a

escola pública de qualidade, ou seja, o Estado tem que assumir a educação, e oferecer um serviço de qualidade, universalização e atender a todos. Nesse Manifesto foi lançado a ideia de plano de educação organizando-a na forma de sistema (SAVIANI, 2016, p. 273). Esse documento influenciou até hoje as políticas educacionais do Brasil.

O ensino secundário, hoje, denominado de ensino médio, começou a se reorganizar a partir de 1942, com o Decreto nº 19.890, consolidando-se com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema, Decreto-lei nº 4.244/1942, que dividiu esse nível de ensino em dois ciclos, um ginásial do ensino médio de quatro anos e um colegial do ensino médio com três anos, este compreendia dois cursos paralelos, o curso clássico e o curso científico (CARNEIRO, 2015, p. 44).

Nas palavras de Moehlecke (2012, p. 40), essa proposta de ensino manteve os exames de admissão para o ingresso no ciclo ginásial e a seletividade que marcava esse nível de ensino. Trata-se, portanto, de um modelo de ensino secundário, profissionalizante, destinado “às massas”, com terminalidade específica que visava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país.

Mudanças significativas ocorreram nessa nova proposta de ensino secundário, a equivalência entre os dois modelos, propedêutico e profissionalizante, para este último foi permitido, de modo gradativo, o ingresso ao ensino superior, mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDBEN, lei nº 4.024/1961, que coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos (ROMANELLI, 2001 p. 139). A Lei consegue flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, independentemente de qual curso o aluno tivesse feito no ensino secundário (CARNEIRO, 2015, p. 36).

Com o Golpe de Estado no Brasil em 1964 e a instauração do regime militar, muitos acontecimentos marcaram essa época. No campo educacional, a mudança foi a profissionalização compulsória e universal, estabelecida na segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/1971, denominada como a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (CARNEIRO, 2015b, p. 36), que unificou o antigo primário com o ginásio, formando o 1º grau e generalização do ensino profissionalizante no 2º grau.

Para Moehlecke (2012, p. 41), em pleno período militar e período ditatorial tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o ensino médio. Contudo, sua duração foi curta e pouco eficaz sendo, a exigência de habilitação profissional, abolida em 1982.

No ano de 1988, após o período ditatorial, o país se via em um novo processo de redemocratização ocorrendo o marco que definiria o Brasil como, novamente, um país democrático, assim, acontece a promulgação da nova Constituição do Brasil, também conhecida como Constituição Cidadã, trazendo consideráveis inovações e uma grande quantidade de dispositivos legais voltados à área social. Na educação, em seu artigo 205, diz que é direito de todos e dever do Estado e da família e que deve ser promovida e incentivada pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da Carta Magna de 1988, na década de 1990, foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996. Nas palavras de Carneiro (2015, p. 37), esse novo projeto de educação até a sua versão final, foi enraizada em vários governos, com tramitação conflitiva, intensa e longa, que perdurou oito longos anos para se transformar em Lei. Contudo, a nova LDBEN, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece princípios inspirados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana, condiciona sobre os deveres do Estado em relação à educação pública, definindo responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996).

A LDBEN de 1996 divide a educação brasileira em dois níveis, a educação básica e a educação superior. Ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, de responsabilidade do Estado, com duração mínima de três anos, acentua sua finalidade como o desenvolvimento do indivíduo, assegurando a formação comum que é indispensável para o exercício da cidadania, bem como os meios de que precisa para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

A ênfase da LDBEN se situa ao Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular inovadora (Ensino Médio Inovador) e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, de modo que pudessem participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho (BRASIL, 2009).

Desde sua promulgação, A LDBEN de 1996 recebeu inúmeras atualizações. As últimas, que abarcam o Ensino Médio, ocorreram em janeiro de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), através da Lei nº 13.796 e da Lei nº 13.803 que, respectivamente, asseguram a liberdade de crença e justificativa de ausência na escola em dia de guarda religiosa e a notificação obrigatória ao Conselho Tutelar quando o percentual de

faltas escolares for superior ao permitido por lei, mas foi no governo de Michel Temer (2016-2018), com a publicação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a homologação da etapa final da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que o Ensino Médio toma nova forma em sua estrutura.

3.3. O Ensino Médio da LDBEN de 1996 aos dias atuais

No Brasil, o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica ocorre com a promulgação da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996). Anterior à promulgação da LDBEN, a EC nº 14/1996, altera o teor do inciso II do artigo 208 da Constituição Federal e considera para o ensino médio a gratuidade e progressiva universalização. Com efeito, a década de 1990 foi um marco na Educação brasileira com elaboração e divulgação de inúmeras diretrizes e normatizações nacionais, cuja meta era orientar a política educacional no país (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015, p. 73).

A História registra que a LDBEN de 1996, cria raízes no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se desenvolve até os dias atuais com inúmeras alterações que sustentam a organização da educação brasileira. Em 1990, patrocinada por organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial, ocorreu a Conferência sobre educação realizada em Jomtien, na Tailândia, cujo resultado foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento estabelecia como meta principal a universalização do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, responsabilizando os países signatários em assegurar essa educação com equidade, distribuição de recursos e padrão mínimo de qualidade (PINTO, 2002, p. 110).

Para Mota Junior; Maués (2014, p. 1139); Saviani (2016, p. 192) essa foi uma década de profunda relação entre o governo brasileiro e organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), que atuava diretamente, através de diagnósticos e orientações, nas reformas educacionais do país, sobretudo no governo de FHC. Ainda com esse pensamento, os autores mencionam que o alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM) era tamanho no financiamento para a educação, pois o ministro da educação, Paulo Renato Souza, na época, e outros colaboradores do MEC como Guiomar Namó de Mello, Claudia Costin, dentre outros, já faziam parte do grupo de consultores ou diretores do BM ou de outras agências externas influentes no processo educacional brasileiro (MOTA JR.; MAUÉS, 2014, p. 1140).

A década seguinte, no segundo mandato do governo FHC (1999-2003), inicia-se evidenciando o Ensino Médio com inúmeras propostas sob a forma de leis, decretos, resoluções, programas, entre outros, que buscavam alterar sua estrutura com integração à profissionalização, configurada, à época, pela dualidade estrutural entre ensino médio (educação geral) e ensino técnico (educação profissional). O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, para o decênio 2001-2010, traz no conjunto das diretrizes, a proposta de superação dessa dualidade existente no ensino médio: “[...] o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda.” (BRASIL, 2001).

Essa dualidade no ensino médio, entre ensino propedêutico e profissionalizante se manteve, onde o primeiro buscava uma vaga no ensino superior e o outro se voltava aos cursos técnicos para o mercado de trabalho. Mas, foi no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), através do Decreto nº 5.154/2004, que se institui novamente a possibilidade do Ensino Médio integrado ao profissional (BRASIL, 2004), cujo financiamento se consolida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), este regulamentado pela Medida Provisória nº 339/2006, convertida na Lei nº 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007).

No segundo mandato do Governo de Lula, sobre políticas educacionais, o marco foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 2007. Nas palavras de Saviani (2016, p. 93), o Programa estratégico do PDE, com diretrizes que orientam as ações do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” traz como objetivo melhorar a educação básica brasileira. O PDE tinha metas para todas as etapas de ensino, da creche até a pós-graduação e deu base para a construção do PNE de 2014.

Esse Plano de Metas do PDE, com incidência mais específica, foi ajustado em sua metodologia de modo a envolver todas as escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais críticos. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) que foi criado pelo MEC para auxiliar financeiramente, a partir de um diagnóstico e planejamento estratégico, as escolas públicas da educação básica com baixo rendimento. Com ampla abrangência do PDE, em 2011, foi criado o sistema PDDE Interativo, disponível, até os dias atuais, para todas as escolas públicas que desejam utilizar a ferramenta do PDE Escola.

Ainda no Governo Lula, aumentam-se as possibilidades do acesso à educação, através da EC nº 59 de 2009, que amplia a obrigatoriedade da escolarização na educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 2009), bem como sua reorganização curricular, expressado no Novo ENEM (BRASIL, 2009), no Programa Ensino Médio Inovador

– ProEMI, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013) e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012 (BRASIL, 2012), estes últimos documentos já no governo de Dilma Rousseff.

Como política pública educacional para o ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998, completou 20 anos em 2018, sendo considerado o maior exame educacional avaliativo do país. No início, era um exame individual, voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio. Desde sua criação em 1998 até o ano de 2008, seu objetivo se pautava em avaliar as Competências e as Habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, bem como promover a autoavaliação do estudante, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos no ensino superior ou para o ingresso no mercado de trabalho (PORTAL/INEP/MEC, 2019).

O exame do ENEM era constituído de uma prova única, realizado num único dia para todos os participantes, com duração de quatro horas. Em 2000, aumentou para cinco horas de prova e em 2001, se concedeu isenção na inscrição dos concludentes do ensino médio (PORTAL/INEP/MEC, 2019). Até 2008, o ENEM manteve essa configuração, tomando por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a LDBEN, a Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação para a Educação Básica (SAEB).

Em 2004, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou à concessão de bolsas em instituições particulares de ensino superior com base nos resultados no ENEM, o Exame alcançou expressiva participação com mais de 2 milhões de participantes. No entanto, foi a partir de 2009 que o ENEM se tornou uma das principais vias de acesso às Universidades Federais do País. Nesse mesmo ano, o ENEM passou a ser formado por quatro provas, além de uma avaliação da produção escrita do participante, sendo aplicadas em dois dias. Esse novo instrumento de avaliação abrange as quatro áreas do conhecimento, relacionando-se aos componentes curriculares da Educação Básica (PORTAL/INEP/MEC, 2019).

Em 2010, através da Portaria nº 807, INEP/MEC, mudanças acontecem no ENEM. Com a realização do Exame foi possível que alunos maiores de 18 anos obtivessem uma certificação de nível médio, caso não tivessem concluído essa escolaridade em idade adequada (BRASIL, 2010). Foi criado nesse ano, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), uma plataforma digital utilizada pelos participantes do ENEM na concorrência e seleção das vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior.

O INEP/MEC cria em 2011, o ENEM PPL destinado às pessoas privadas de liberdade; em 2014, o ENEM Portugal através de acordos interinstitucionais de cooperação; e, em 2017, o ENEM Libras de acessibilidade e inclusão, além de outras mudanças como a aplicação das provas que passou a ser em domingos consecutivos com a redação no primeiro dia e com o término da certificação para o ensino médio (PORTAL, INEP/MEC, 2019).

A partir de 2020, obedecendo ao teor da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), para adequação ao Novo Ensino Médio, novas mudanças estão sendo desenhadas na matriz do ENEM de modo a atender o que preconiza a BNCC-EM e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com início em 2009, instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro (BRASIL, 2009), foi criado como política educacional que visava fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio de modo a promover a formação integral aos jovens que cursavam essa etapa de ensino.

O ProEMI se alinhava às diretrizes e metas do PNE, decênio 2014-2024, e à reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. A adesão das escolas ao ProEMI dependia das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e o MEC concedia apoio financeiro para promover ações ao redesenho curricular e a implementação às escolas de ensino médio (BRASIL, 2016). O programa teve várias versões, sendo a última em 2017, ano da publicação da Lei que reformulou o Ensino Médio.

Nas reformas do ensino médio que decorrem dos governos de FHC (1995-2002), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), a integração curricular foi uma ideia que ganhou força em relação a essa etapa de ensino. Nas palavras de Cardoso e Rocha (2018, p. 20) esse foi um tema central em debates educacionais pela importância da organização curricular ligadas as questões econômicas, sociais e culturais contemporâneas.

Ainda na visão desses autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) das versões 1998 e 2012 apresentam discursos favoráveis em relação à integração curricular, sendo que em algum momento enfatizam uma perspectiva mais metodológica sobre a organização e desenvolvimento dos conteúdos curriculares e doutra forma relacionam aos princípios filosóficos que estruturam a proposta de ensino médio integrado (CARDOSO; ROCHA, 2018b, p. 20).

A obrigatoriedade do atendimento ao jovem de 15 a 17 anos, foi decisiva para o Ensino Médio entrar na pauta educacional nacional com implementação, progressiva até 2016, em

cumprimento à meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho, para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Na mesma meta 3 do PNE, foi definida a elevação da taxa líquida de matrículas do Ensino Médio para 85% até o final do período de vigência do Plano, no ano de 2024. Além da importante Meta 3, as Metas 6, 7 e 11 trazem para o Ensino Médio, respectivamente, o dever de oferta da educação em tempo integral; fomentar a educação básica; e, triplicar a matrícula da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2014b).

Em 2015, a taxa de matrícula líquida alcança 59,5% (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015b, p. 73), ou seja, menos de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados e cursando o Ensino Médio no país. De acordo com Observatório PNE – MEC (BRASIL, 2018), o desafio está em tornar o Ensino Médio mais atrativo, com a diversificação do currículo, implantação da Base Nacional Comum Curricular que ajude a induzir uma melhor qualidade e equidade e diminuir as taxas de evasão e abandono nessa etapa de ensino.

No governo de Michel Temer, em 2017, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN de 1996, estabelecendo mudança na estrutura dessa etapa de ensino. Segundo aponta o MEC (BRASIL, 2018), a nova lei vem ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.400 horas anuais, devendo os sistemas de ensino oferecer até 2022, de forma progressiva, pelo menos, 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A Reforma do Ensino Médio, que se materializou através da Medida Provisória nº 746/2016, até ser convertida na Lei nº 13.415/2017, sofreu críticas pela forma autoritária como foi concebida, através de MP, e pelos motivos que deram causa à alteração da LDBEN, dentre os quais, o alinhamento às recomendações de organismos internacionais BM e UNICEF. Alguns pesquisadores (CUNHA, 2017, p. 379; FERRETI & SILVA, 2017, p.392; FERREIRA, 2017, p. 294; MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 357; SILVA, 2018, p. 13; FERRETI, 2018, p. 26), trazem em seus argumentos que essa lei guarda os discursos e propósitos das políticas educacionais ocorridas no ensino médio na década de 1990, buscando no passado a formação focada em competências, cuja finalidade é a adequação ao mercado de trabalho, resgatando o dualismo estrutural propedêutico e profissionalizante, sem a preocupação com a coesão social.

Endossando esse pensamento Araújo (2017, p. 8), nos diz que,

A Reforma é resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais, como a

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o pensamento privatista, com os quais compartilha valores.

Em 2018, considerando as alterações da LDBEN introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio; a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) de modo a garantir a implementação de novo currículo que contemple a BNCC-EM; os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2018). A adesão será progressiva de modo a contemplar até 2022 todas as escolas das redes estadual e distrital de ensino que oferecem essa etapa de ensino.

Em novembro de 2018, ainda no governo de Michel Temer, foram atualizadas, através da Resolução nº 3/2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no mês de dezembro do mesmo ano, através da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, foi homologada a parte final da BNCC-EM que faz referência ao Ensino Médio.

Na sequência, a Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União em abril de 2019, estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. O passo seguinte, segundo o MEC (BRASIL, 2018b), diz respeito à implementação da BNCC-EM devendo estar alinhada à Política Nacional de Formação de Professores, à revisão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Programa do Livro e do Material Didático (PNLD) e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, na meta do MEC (BRASIL, 2018), os currículos deveriam estar estruturados até junho de 2019 para serem aplicados a partir do início do ano letivo de 2020. Os currículos das escolas estaduais e do Distrito Federal que ofertam o Ensino Médio serão compostos pela BNCC-EM com uma carga de 3.000 horas totais, sendo 1.800 horas destinadas para a parte comum da Base e 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos. As escolas de ensino médio têm até março de 2022 para se adaptarem a essas mudanças.

Posto isto, para a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio, as escolas-piloto, sorteadas pelo MEC em 2018, já se encontram, através das Secretarias de Educação estaduais e distrital, em processo de construção dos currículos que serão alinhados às diretrizes da BNCC-EM e implementados nas novas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

No Amazonas, 147 escolas estão desenvolvendo o programa piloto do MEC para o Novo Ensino Médio. Desse total, 76 escolas estão na capital Manaus. O objetivo da SEDUC/AM é implementar o Novo Ensino Médio, a partir de 2020, em todas as escolas do

Estado. Para esse fim, são intensificados cursos de capacitação a professores, gestores e coordenadores como suporte para o processo de transição (Portal SEDUC/AM, 2019).

Dentro do contexto das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, vale ressaltar que em 2001, com a publicação da Resolução nº 2/2001 que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Estado brasileiro garantiu, a todo e qualquer aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, independentemente de sua condição física ou intelectual, matrícula na sala de aula comum das escolas do ensino regular.

Os direitos dos estudantes da educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva estão assegurados desde a Constituição Federal de 1988 se fortalecendo com o ECA de 1990, a LDBEN de 1996, alcançando maior relevância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI); o PNE (2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (LBI), considerados o arcabouço jurídico nacional que fazem referência e asseguram a escolarização com equidade dos estudantes da educação especial nas escolas comuns.

A BNCC-EM, em sua última versão que contemplou o Novo Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, traz nas competências gerais, algumas que apresentam relação direta com a educação na perspectiva inclusiva quando abordam sobre o acolhimento e a valorização da diversidade. As Competências gerais de número 6, 8 e 9 são exemplos da expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação especial (BRASIL, 2018). Opiniões contrárias a versão final da BNCC-EM, não veem no documento essa garantia de acesso e permanência na escola, equidade, nem currículo acessível para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Considerando as políticas educacionais numa perspectiva inclusiva para o Ensino Médio, criadas pelo governo federal entre 1996 e 2019, há de se observar que apesar das matrículas para alunos da educação especial tornarem-se obrigatórias nas escolas comuns, em 2001, no governo de FHC, mas, foi nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que se ampliou as políticas inclusivas para esse público. Sobre essa questão Lima e Pletchsh (2019, p. 38), contribuem nos dizendo que “No Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)”.

O quadro abaixo apresenta sucintamente as principais ações realizadas pelos últimos governos do poder executivo federal, considerando a partir do ano da publicação da LDBEN de 1996 até os dias atuais (Quadro 1).

Quadro 1. Ensino Médio - Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-2019)

| Governo Federal | Ano | Medidas/Detalhamento |
|--|---|--|
| Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) | 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Define e estabelece regras de funcionamento do sistema de educação brasileiro com base na Constituição Federal de 1988. |
| | 1998 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Propõe o currículo com base em competências e habilidades e vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Avaliação não obrigatória criada com o objetivo de aferir as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Banco Mundial (BM) – Financiador das políticas públicas |
| | 2000 | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – São criadas as referências básicas para a formação de matrizes curriculares. |
| | 2001 | Plano Nacional de Educação (PNE) – Documento criado para a vigência de 10 anos. Traça diretrizes e metas para a educação nacional |
| | 2001 | Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) – Tornou obrigatória a matrícula do aluno da EE nas classes comuns. |
| Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) | 2004 | Decreto nº 5.154 – Possibilita a integração, concomitante ou subsequente do ensino profissionalizante ao ensino médio regular. |
| | 2007 | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Financiamento da educação básica, em todos os níveis e modalidades. |
| | 2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Conjunto de programas que visavam melhorar a educação no país. Seu foco era a educação básica e a educação especial. Foi descontinuado antes do prazo de 15 anos. |
| | 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – O documento define os alunos da educação especial e traça diretrizes. Objetiva o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. |
| 2009 | Novo ENEM – Reformulação do exame utilizando-o como forma de seleção unificada ao ensino superior. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – Com vistas a induzir à reformulação do ensino médio. Foi extinto em 2017. Emenda Constitucional nº 59 – Obrigatoriedade escolar estendido dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola e o ensino médio. | |
| Dilma Rousseff (2011-2016) | 2012 | Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Marca a reformulação das Diretrizes vigentes desde 1998. |
| | 2013 | Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio – Foco na formação continuada dos professores do ensino médio. |
| | 2014 | Plano Nacional de Educação (PNE) – Meta 3, universalizar o atendimento escolar em 85% da faixa etária de 15 a 17 anos; Meta 4, universalizar para as pessoas da educação especial, dos 4 aos 17 anos, o acesso à educação básica. |
| | 2015 | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Garantia do acesso e permanência dos alunos da educação especial no ensino regular, |
| Michel Temer (2016-2019) | 2017 | Reforma Ensino Médio – Aprovada a Lei do Novo Ensino Médio. |
| | 2018 | Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) – Port.MEC 649/18 – Apoio ao Plano de Implementação de novo currículo que contemple a BNCC, os diferentes itinerários e a ampliação da carga horária. |
| | 2018 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Atualiza as DCNEM, articulando-se com as DCNG-EB |
| | 2018 | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) – MEC pública a BNCC da educação básica e aprova o ProBNCC - Port.MEC 331/18 |
| Jair Bolsonaro (2019-Atual) | 2019 | Implementação da BNCC-EM – O MEC segue com implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC-EM, através de escolas-piloto de tempo integral, em todos os estados da federação. |

Fonte: Adaptado de MEC (2020).

Dito isso, surge a indagação sobre a criação e o avanço de políticas educacionais inclusivas direcionadas aos jovens com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Médio, considerando os subsídios jurídicos que sustentam a educação inclusiva, no âmbito nacional (MEC) e, especificamente, no estadual (Amazonas) em escolas da SEDUC/AM, na cidade de Manaus, objeto de estudo desta pesquisa a ser desenvolvido nos capítulos seguintes.

4. CAPÍTULO II – SUBSÍDIOS JURÍDICOS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DI NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo reavemos documentos normativos editados na esfera nacional e estadual com ênfase nos internacionais que atendem aos objetivos da educação especial/inclusiva. Abordamos nesse corpus documental sobre os principais marcos jurídicos concernentes à política de atendimento ao aluno com deficiência intelectual, no contexto da educação especial, desenvolvidos a partir de ideais inclusivos que fortaleceram na composição da política educacional brasileira.

4.1. O movimento da educação especial/inclusiva no cenário brasileiro

Na linha do tempo, a educação especial no Brasil inicia no período imperial e se sustenta no modelo segregado e excludente alcançando a década de 1970, quando o MEC criou um centro de gerenciamento da educação especial responsável por ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, embora direcionadas em campanhas assistenciais.

De acordo com os estudos de Mazzota (2005), a imobilidade pedagógica e social contribuiu para manter a deficiência na condição imutável por muito tempo, ficando na responsabilidade de asilos e hospitais psiquiátricos o atendimento ofertado pela sociedade a esse público, ou seja, havia uma clara associação entre a deficiência e a área médica, sem nenhuma preocupação pedagógica.

Reforçando esse pensamento, Mantoan (2018, p. 8-9) nos diz que até 1970 a deficiência era vista como uma “condição exclusivamente do indivíduo com atendimentos especializados voltados à adequação e à adaptação da pessoa com deficiência ao contexto social e escolar”. Foi nessa década, que surgiu um novo modelo de deficiência, o chamado Modelo Social onde a deficiência deixou de ser entendida como um problema do indivíduo e passa a ser compreendida como oriunda do meio social.

Na legislação brasileira, o atendimento educacional para os alunos com deficiência tem garantias legais desde a LDBEN de 1961 que recomendou, dentro do possível, o enquadramento da “educação de excepcionais” no sistema de educação. Depois, com a Emenda Constitucional nº 12 de 1978, assegurou aos deficientes a educação especial e gratuita. No entanto, a defesa por uma política de matrícula preferencial no ensino regular e no atendimento educacional especializado se fortaleceu a partir da Constituição de 1988, que fez valer os princípios e fundamentos que consagram direitos e garantias ao povo brasileiro, trazendo

cláusulas pétreas que garantem direitos individuais ampliando a visão sobre a diversidade humana, desqualificando qualquer tipo de discriminação.

A Constituição Federal de 1988 vem alicerçada, sobretudo, na tutela e nas garantias aos direitos fundamentais dos cidadãos. Considerada um grande marco no país, a Constituição Cidadã, assim conhecida por garantir direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência, reconhecendo, pela primeira vez, de maneira expressa na legislação, que crianças e adolescentes têm direitos.

Acerca desse contexto, ilustrativos são os apontamentos de Ferreira (2016, p.151):

Os direitos provenientes de tratados de direitos humanos ratificados são internalizados, passando, por conseguinte, a integrar o rol de direitos fundamentais. Desta maneira, estes direitos, por serem fundamentais, recebem a blindagem do artigo 60, § 4º, IV, da Constituição Federal, compondo cláusula pétrea. Conseqüentemente, estes direitos não podem ser suprimidos por eventual atividade legislativa e, até mesmo, emenda constitucional.

Desde a promulgação da Carta Magna de 1988, a problemática social dos adolescentes faz parte das políticas educacionais, transformando as escolas no principal estabelecimento e implantação de políticas públicas. Para os adolescentes com deficiência está reservado no artigo 208, III, a efetivação do “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Sobre essa questão, o ECA reafirma a letra da Constituição/1988 atribuindo ao Estado o dever com a efetivação do atendimento educacional especializado aos alunos da educação especial (artigo 54, inciso III). Assegura, também, no artigo 11, § 1º e 2º, que os adolescentes desse segmento recebam acesso integral relacionados à saúde, desde medicamentos, tecnologia assistiva e outros recursos voltados ao tratamento específico que necessite de habilitação e reabilitação (BRASIL, 1990).

O atendimento educacional especializado (AEE) está disposto no Decreto nº 7.611 de 2011 que trouxe questões para garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Portanto, a educação em direitos humanos, por sua importância, é registrada em vários artigos da Constituição federal de 1988, evidenciando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais.

Na década de 1990, marcante em favor da educação inclusiva, são publicados documentos internacionais que formalizaram proposta da educação inclusiva, os quais se pode citar: a) Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, cujo

intuito é de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todos; b) Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, recomenda os sistemas educacionais serem regidos pelos princípios da educação inclusiva; c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência da pessoa; e, d) Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, determina aos países signatários assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Na proposta de política pública do MEC, para o atendimento de alunos da educação especial em classes comuns, se destaca a LDBEN de 1996, Lei nº 9.394, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, considerando a implementação do apoio educacional especializado necessário.

A LDBEN de 1996 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 e institui os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A Lei da educação nacional possui um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial (Capítulo V, artigo 58 e seguintes). No decorrer dos anos, artigos e parágrafos foram alterados para atender, de forma mais ampla, o aluno com deficiência. O artigo 58 dispõe que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013). No § 3º do mesmo artigo, a oferta de educação especial [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632/2018).

E prossegue: o artigo 59 afirma que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013)

O parágrafo único, do artigo 60 diz que “O poder público adotará e deve ampliar o atendimento ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

Como se vê, o marco legal é categórico e consistente ao estabelecer a vinculação entre direitos humanos e educação básica, com respeito à diversidade humana.

Na década seguinte, de 2000, para o público da educação especial houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), através da Resolução CNE/CEB/MEC nº 2 de 2001. Anterior a essa Resolução, prevalecia as orientações dada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, onde o acesso do aluno da classe especial para a classe comum seguia a “integração instrucional”, ou seja, o acesso era condicionado ao desempenho e ritmo do aluno com deficiência equiparando-o ao aluno considerado “normal” (BRASIL, 1994). Isto significa que a política era excludente para a maioria dos alunos com deficiência, incluindo os com DI, nas escolas do ensino regular, mantendo-os, sempre que possível, nas escolas especiais.

Kassar e Rebelo (2018, p. 63) em seus estudos fazem referência ao Relatório divulgado pelo MEC em 2016 sobre a consolidação da inclusão escolar no Brasil, quando externou que a rede educacional brasileira é uma rede de educação inclusiva, pois,

Nele há a assunção de que ocorreu uma mudança de paradigma na política educacional brasileira: de uma Política Nacional de Educação Especial, de 1994, alicerçada no “paradigma integracionista”, fundamento no princípio de normalização, com foco no modelo clínico de deficiência [...] para uma política de inclusão.

Nesse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, recomenda em seu artigo 2º que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nas mesmas Diretrizes, o artigo 8º, inciso III, dispõe que a escola da rede regular de ensino deve organizar suas classes comuns com:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Na proposta da educação inclusiva, a estrutura educacional deve garantir o acesso e permanência de todos os alunos, sem distinção e com respeito à diversidade. Omote (2004, p. 6), em seus estudos sobre inclusão escolar, nos relata que,

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

No ano de 2008, em substituição à Política Nacional de Educação Especial de 1994, o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual defende que a matrícula dos alunos com deficiência deve ser feita exclusivamente na classe comum das escolas do ensino regular, em detrimento de serviços segregados, contando com o atendimento educacional especializado. Esse documento, apresenta a educação inclusiva como sendo:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, tem sido um eficiente instrumento de avanços conceituais, políticos e sociais, no âmbito da educação dos estudantes com deficiência inclusos em classes comuns da educação básica. Sob essa ótica, Mantoan (2015, p. 41) ressalta que,

As políticas de educação básica precisam se basear no acervo de contribuições oferecido pela Educação Especial dos tempos atuais [...]. Um ensino que não considera a diferença de cada aluno, jamais alcançará o nível de excelência que temos de buscar para a nossa educação.

Ainda sob a ótica da eficiência dessa política, Mantoan; Baptista (2018, p. 764) nos dizem em seus estudos que “a PNEEPEI nos convocou a repensar a escola, seus alunos e professores a partir de novos referenciais e objetivos educacionais”. Para essas autoras, a política trouxe práticas novas de ensinar sem discriminações nunca sido propiciada por uma política pública escolar.

A PNEEPEI orienta os sistemas de ensino a garantir aos alunos com algum tipo de necessidade, o acesso e permanência ao ensino regular e, nas diretrizes apontadas por essa política, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nos estudos de

Correia e Baptista (2018, p.725), são mencionados três eixos que materializam as intenções expressas por essa Política:

Formação continuada dos profissionais da educação – *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, planejado para chegar a todas as regiões do país, não obstante as limitações e dificuldades próprias de um sistema educacional de dimensões continentais; Apoio especializado aos alunos com deficiência inseridos no ensino comum por meio do serviço de *atendimento educacional especializado (AEE)* e provimento de espaços e recursos específicos com a implementação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola em que o aluno está matriculado; e, por fim, Provimento de acessibilidade nas escolas, tanto nos prédios e mobiliários, como no acesso à comunicação e informação, por meio do Programa *Escola Acessível* e no transporte por meio do Programa *Transporte Escolar Acessível*.

A PNEEPEI de 2008, marco histórico que influenciou diretamente na evolução da educação especial no país, completou, em 2018, uma década e apesar do pouco tempo de existência, esse documento proporcionou avanços na educação especial na perspectiva inclusiva e muitas podem ser “[...] as considerações a serem feitas sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p.717).

Esse documento aguardava por atualização cuja nova versão não estava sendo aceita por educadores/pesquisadores que defendem a ideia de que a atualização é necessária, mas o atual texto representa um retrocesso quando provoca estímulo ao retorno da segregação das pessoas com deficiência (GARCIA *et al*, 2017; MANTOAN, *et al*, 2018; KASSAR *et al*, 2019).

Como toda política pública deve ser avaliada, o Ministério da Educação (MEC) abriu em 2016, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), debate para reformular a PNEEPEI em alguns pontos, incluindo nesse rol de discussão Decretos e Leis que tipificam sobre temas pertinentes a educação especial/inclusiva.

A SECADI foi extinta pelo Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019, e suas atribuições em relação à educação especial, no nova estrutura do MEC, está sendo desenvolvida pela Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, subordinada à Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e o documento de atualização da PNEEPEI continuou pendente até a publicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, na trajetória escolar do aluno com DI até o Ensino Médio, apesar do MEC recomendar nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001, a matrícula de todos os alunos da educação especial na educação básica, o

Governo Federal, em relação ao dever com a obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Médio, só foi positivado com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que ampliou o público da educação básica para a idade entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos.

Essa EC alterou o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 que antes determinava como sendo dever do Estado com a educação pública apenas o ensino fundamental. Em 2013, através da Lei nº 12.796, incisos do artigo 4º da LDBEN foram alterados sobre a mesma questão garantindo direitos ao público do Ensino Médio.

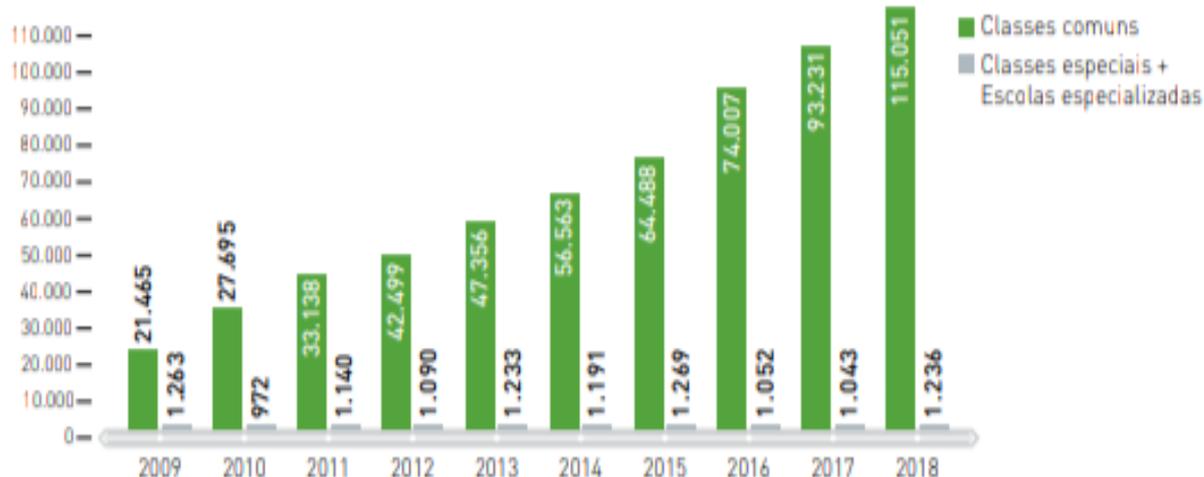
A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes comuns ainda representa um grande desafio no sistema educacional brasileiro. Para Kassar; Rebelo (2018, p. 63) os anos de 2007 e 2008 foram marcantes para a política inclusiva implantada, pois, nesses anos,

[...] são aprovados Programas que conduzem o direcionamento a matrícula na classe comum (Programa Sala de Recursos Multifuncionais, BPC na escola e Programa Escola Acessível); e divulgado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ocorre o ponto de reflexão das matrículas entre espaços “exclusivos” (classes ou escolas especiais) e espaços “inclusivos” (salas de aulas comuns).

Em dados registrados pelo MEC, houve uma ampliação significativa no acesso desse público nas escolas de ensino regular com a variação percentual de 46,8% em 2009, para 85,9% em 2018, este último ano apresentou crescimento de 23,4% no Ensino Médio (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 49).

No gráfico abaixo está demonstrado a evolução da matrícula do público da educação especial incluídas nas classes comuns do ensino médio regular, no recorte temporal 2009-2018, considerando a evolução após a publicação da PNEEPEI/2008.

Gráfico 1. Evolução de matrículas de alunos da educação especial no Ensino Médio– Brasil – 2009-2018



Fonte: Adaptado de MEC/INEP/DEED/Censo Escolar (2019).

Os dados estatísticos do MEC registrados neste gráfico, representam apenas os alunos do Ensino Médio matriculados na escola comum, com registro no Censo Escolar. Não há registro de jovens pertencentes a esse grupo de pessoas que se encontram fora da escola. O Censo Demográfico, que ocorre de dez em dez anos, e tem a responsabilidade em pesquisar sobre as condições de vida das pessoas, precisa se aperfeiçoar para dar resultados sobre a vida escolar dessa população (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 46).

Em 2018, conforme registra o Censo Escolar do INEP/MEC, em nível nacional, de 1.014.661 matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns, se registrou 659.503 alunos com deficiência intelectual. Em sequência geográfica por região, estado e município, se registrou matrículas de alunos com DI: na Região Norte, 62.354 alunos; no Amazonas, 8.136 alunos; em Manaus, 3.655 alunos o que, em percentuais, equivale a mais de 50% do total das matrículas nas unidades supracitadas (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

No Ensino Médio regular, última etapa da educação básica, há um afunilamento nas matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns. Em relação aos alunos com DI, em Manaus, capital do Amazonas e local da pesquisa, a SEDUC/AM registrou, no ano de 2018, nas escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio regular, a matrícula de 241 alunos com DI distribuídos entre as escolas militares, de Tempo Integral e por turno. Desse quantitativo, 213 alunos estavam matriculados em escolas por turno, foco da pesquisa (AMAZONAS/SEDUC/DPGF/GEPES/CEST, 2019).

Outro documento importante nas orientações da educação especial/inclusiva é o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, definindo as bases da política educacional brasileira para a década (2014-2024). O texto do Plano contextualiza 20 metas nacionais com análise específica mostrando uma política pública mais ampla. Um dos propósitos desse texto é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige de cada Município, Estado e Distrito Federal que conheçam e discutam a relevância de todas as metas.

A Meta 4, representa a educação especial. Essa meta estabelece,

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

Na tramitação do PNE, o termo “preferencialmente” disposto na Meta 4, foi motivo de polêmica por induzir a não obrigatoriedade da matrícula do público da educação especial na rede regular de ensino. Na redação final do Plano, o termo foi mantido.

Enfatizando os direitos das pessoas com deficiência disposto na CRFB/1988 e na Convenção da ONU/2006, a Meta 4 do PNE, na Estratégia 4.4, estabelece:

Garantir atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais [...] nas formas de complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

O observatório do PNE/MEC (BRASIL, 2013), é uma plataforma que foi criada para acompanhar o avanço e cumprimento das metas estipuladas por esse Plano. Segundo informativo registrado nessa plataforma não há dados para o monitoramento da meta 4, pois o sistema precisa ser alimentado sobre a educação especial. Consta como informação na plataforma que,

As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral dessa situação.

Essa afirmativa registrada na plataforma do Observatório parece ser mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema da educação inclusiva. Quando se pensa sobre o cumprimento da Meta 4 do PNE, se vê coerência na compreensão em termos de direitos humanos e no entendimento do processo aprendizagem, porém se questiona sobre a distância do que está no papel e do que tem sido executado na prática.

Em 2015, foi editada a Lei nº 13.416, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação constantes da Constituição Federal de 1988; da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; do ECA; e do PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo MEC e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da PNEEPEI elaborada à luz do artigo 24 da Convenção da ONU/2006.

A LBI é uma das leis de acessibilidade mais completa no ordenamento jurídico brasileiro. No campo da educação, a tendência da Lei é efetivar definitivamente uma educação

inclusiva aos alunos com deficiência nas escolas comuns. Desse modo, traz em seus dispositivos a obrigatoriedade de mudanças pedagógicas e estruturais nos ambientes escolares que venha proporcionar o atendimento, sem qualquer diferença, a todos os alunos. Seus artigos asseguram a equiparação de oportunidades, autonomia e acessibilidade a esse segmento da população nacional (BRASIL, 2015).

4.2. O movimento da educação especial/inclusiva no Amazonas

Marques (2010, p. 41) em seus estudos, faz referência ao Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional (CETRIDE) criado, na década de 1970, para o atendimento de alunos da educação especial no Estado do Amazonas. A autora afirma em sua tese ter sido através do CETRIDE (1976-2002), que se instituiu,

as primeiras equipes técnicas com multiprofissionais. [...] constituídas por médicos, psicólogos, pedagogos e professores realizavam avaliações clínico-psicopedagógica dos educandos com deficiência. [...]. O CETRIDE passou a realizar diagnósticos clínicos, orientar pais, formar professores [...] inúmeros cursos para pedagogos e professores sobre as especificidades das deficiências visual, auditiva e mental.

Partindo desse registro, a década de 1970 representa o marco de implantação da Educação Especial no Amazonas. A Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, denominação atual, em parceria com o MEC, naquele período, começou a escrever sua história desenvolvendo ações no campo da Educação Especial.

Nas questões relacionadas a alunos com deficiência incluídos no ensino comum das escolas do Estado do Amazonas e da evolução do atendimento educacional especializado de forma consistente e contínuo, procurou-se identificar o aparato jurídico existente que dá garantias desse direito fundamental, pois,

não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos, se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente. (CANDAU, 2012, p.717).

A preocupação na efetividade das regras jurídicas para o alcance do direito subjetivo busca força, também, nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), tendo por base os princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, democracia na educação, dentre outros que afirmam claramente a “necessidade da articulação entre direitos da igualdade e da diferença no desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos”. (CANDAU, 2012, p.724).

O Estado do Amazonas, em 1989, seguindo as determinações da Carta Magna de 1988, publica a Constituição Estadual que traz direitos, deveres e garantias à sociedade amazonense, assegurando no campo da educação, o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, colocando esse serviço para ser desenvolvido preferencialmente nas escolas públicas.

Assim, o Estado através do seu Poder Regulamentar, de competência exclusiva do Executivo, que se materializa dando fiel complemento às leis (MEIRELLES, 2009, p. 163; DI PIETRO, 2011, p. 91), segue a legislação nacional implementando regras que possibilitam atender ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência considerando as suas condições específicas.

A Constituição do Estado do Amazonas (CEA), promulgada em 5 de outubro de 1989, traz em seu capítulo VII, na seção da educação, no artigo 198 e seguintes que:

A educação [...] é direito de todos e dever do Estado e da família. O Sistema Estadual de Educação [...] observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República [...], a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. [...] É dever do Estado com a educação mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (AMAZONAS, 1989).

A CEA de 1989, embasada na Carta Magna de 1988, trouxe para a educação do Estado do Amazonas o respeito aos direitos humanos, pois uma escola que reconhece esse direito contribui para uma sociedade que valoriza as diferenças.

Matos (2008, p. 12), nos ajuda a pensar quando diz que “Falar de inclusão é falar de diversidade, é falar de uma escola que não somente esteja preparada para aceitar as diferenças, mas também seja capaz de se transformar numa escola de todos e para todos”.

Ainda delineando alternativas, Matos (2013, p. 47) em seus argumentos sobre o reconhecimento da diferença humana como ação transformadora do ambiente escolar, nos diz que,

O fundamental é reconhecer que a diferença possibilita a identidade dos interlocutores. É na diferença, na não padronização, na não homogeneidade, que se podem criar alternativas novas, novos processos, novas concepções de mundo, de vida, e esta é uma dimensão, por excelência, humana (MATOS, 2013, p. 47).

Nesse sentido, a escola inclusiva constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis no desenvolvimento das potencialidades das pessoas, com ou sem deficiência. Um desafio a vencer, que nos faz refletir nas palavras de Fernandes (2017, p. 32) “[...]. Eles

integram a contemporaneidade e ainda que não se enquadrem nas teorias e práticas educacionais tradicionais, estão aí, para exigir que se inventem novas formas de convivência”.

O Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), através da Resolução nº 122 de 2010 e, seguindo dispositivos legais editados pelo MEC, aprova o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas para vigorar a partir de 2011, o qual formaliza o eixo estruturador da organização educacional do estado e orienta sobre os Projetos Políticos Pedagógicos a serem elaborados e implementados pelas escolas.

O Artigo 30 desse regimento diz que “Os programas de Educação Especial atuarão na Educação Básica [...] em caráter de complementação ou suplementação curricular realizada em sala de recursos”. Os artigos 31 e 33 determinam que,

as escolas deverão prever adaptações pedagógicas, físicas e materiais necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; A escola regular atenderá as pluralidades em relação ao currículo, métodos, técnicas, recursos educativos [...]; professores capacitados para integração dos educandos nas classes comuns [...]; e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponível para o respectivo nível de Ensino Regular (AMAZONAS, 2010).

O novo Regimento, vigora até os dias atuais. No capítulo IV, exclusivo da Educação Especial, traz reformulações de modo a atender as leis vigentes que contemplam essa modalidade do ensino.

Através da Política de Atenção à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, criada pela Lei nº 3.432, de 15 de setembro de 2009, o Estado já determinava especial atenção aos alunos com deficiência assegurando, dentre seus objetivos, os citados nos incisos VIII e IX do artigo 6º, no campo da educação:

Incluir nos currículos escolares de ensino, de forma transversal, conteúdos que possibilitem aos docentes e técnicos trabalharem as diferenças individuais no contexto educacional das pessoas com deficiência [...]; garantir nos currículos do ensino superior disciplinas que possibilitem docentes e técnicos trabalharem as diferenças individuais no contexto educacional, das pessoas com deficiência (AMAZONAS, 2009).

Em 2012, o CEE/AM, através da Resolução nº 138, estabelece normas regulamentares que asseguram direitos das pessoas com deficiência. No artigo 2º reafirma que “A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica [...]”.

Segundo a redação do artigo 3º, “A Educação Especial se embasa em princípios éticos, políticos e estéticos” e seus objetivos asseguram:

I – A dignidade da pessoa humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II – A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais específicas no processo de ensino e aprendizagem [...];

III – O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos (AMAZONAS, 2012).

Essa Resolução que regulamenta normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, permanece em vigor até os dias atuais orientando sobre procedimentos educacionais obrigatórios no atendimento desse público.

Da mesma forma, com a Lei nº 241, de 31 de março de 2015, o estado do Amazonas reafirma e assegura direitos às pessoas com deficiência cujo propósito é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, [...]”.

Na seção sobre educação, essa lei em seu capítulo IV, seção II, reservou 19 artigos para as diretrizes no atendimento escolar a serem aplicadas na escolarização dos alunos com deficiência, cabendo à SEDUC/AM implementar programas e dar apoio à inclusão escolar.

Nesse mesmo ano, 2015, o Estado do Amazonas constrói, em consonância com o PNE, e publica o Plano Estadual de Educação (PEE/AM), aprovado pela Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015 e regulamentado pela Resolução nº 100/2015 do CEE/AM, para a vigência de 10 (dez) anos a contar da publicação da Lei, ou seja, de 2015 a 2025.

O PEE/AM propõe o desenvolvimento de Diretrizes, Metas e Ações Estratégicas para o atendimento educacional da população amazonense, além de políticas específicas para a educação especial e as transversais voltadas ao respeito às diversidades. Dos incisos que destacam suas Diretrizes, o inciso X, do artigo 2º, menciona sobre os direitos fundamentais, dentre os quais a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade”.

A Educação Especial, nesse Plano, vem contemplada na Meta 4, que diz:

Universalizar para a população de 4 a 17 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 inclusivo, de multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Plano apresenta 20 Estratégias na Meta 4, contemplando providências constantes no artigo 58 da LDBEN de 1996, a serem garantidas às pessoas “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, matriculadas na rede de ensino no Estado do Amazonas. Na Estratégia 4.4, por exemplo, garante o AEE em salas de

recursos multifuncionais; e na Estratégia 4.6 determina manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade de modo a garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola (AMAZONAS, 2015).

Nesse contexto, identificamos a evolução das matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns nas escolas estaduais do Amazonas, embora, em estudo recente sobre o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP/MEC, 2018, p. 87) aponta que o Estado do Amazonas, em relação a inclusão de alunos nas classes comuns, se comparado às unidades da Federação da região Norte, não apresenta evolução satisfatória.

Entre os anos de 2009 e 2017, o Amazonas foi o estado que menos desenvolveu a política de inclusão, sendo registrado um percentual de 57,6%, em 2009, com crescimento gradativo, alcançando o percentual de 86,8%, em 2017, ficando atrás dos outros estados da região Norte que já ultrapassaram os 90% da inclusão escolar nas classes comuns da educação básica, superando, no contexto nacional, nessa linha do tempo, apenas, os estados de Minas Gerais, na região Sudeste e Paraná, na região Sul (INEP/MEC, 2018b, p.87).

Os dados estatísticos, apresentados na tabela 1, fazem referência à matrícula de alunos com deficiência intelectual, no período intercalado de 2001 a 2018, indicando resultado, apenas, dos anos de 2001, 2008, 2013 e 2018. A intenção é fazer uma demonstração na evolução da matrícula dos alunos com Deficiência Intelectual, em classes comuns das escolas públicas do Amazonas, com ênfase na cidade de Manaus.

Tabela 1. Matrículas de alunos com DI em Classes Comuns – Escolas Estaduais – Manaus (2001-2018)

| Local/Ano | 2001 | 2008 | 2013 | 2018 |
|----------------|------|------------|------------|--------------|
| Estado | * | 347 | 1.635 | 3.124 |
| Capital | * | 167 | 807 | 1.365 |
| Interior | * | 180 | 828 | 1.759 |

(*) não informado

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/SEDUC/DPGF/GEPES (2019).

O demonstrativo das matrículas na tabela 1, com dados estatísticos do INEP/MEC, fornecido pela SEDUC/AM, inicia com o ano de 2001, em referência a implementação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica que trouxeram obrigatoriedade das matrículas do aluno da educação especial nas classes comuns, embora não tenha sido informado o registro da matrícula de aluno com DI, na capital Manaus; o ano de 2008 por ser o ano da publicação da PNEEPEI/2008 e do PEE/AM (Lei nº 3.288/2008), este com duração

de 8 anos; o ano de 2013 pela publicação da Lei nº 12.796 que alterou a LDBEN em relação a obrigatoriedade do Governo Federal com o Ensino Médio e, por fim, o ano de 2018 quando se homologou a BNCC, versão final do documento incluindo o Ensino Médio.

Nas informações contidas na tabela 1, se demonstrou sobre o avanço nas matrículas de alunos com deficiência intelectual, incluídos nas classes comuns das escolas estaduais em Manaus/AM, ressaltando que a oferta de matrículas e o AEE se intensificou para o Ensino Médio com a alteração da LDBEN, por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, colocando esse importante desafio na educação básica que foi incluir no sistema educacional, de forma obrigatória, alunos dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Estudos do MEC revelam que, o acesso escolar de pessoas com deficiência, no ano de 2010, no Brasil se alcançou o percentual de 82,5%. Em comparação entre as regiões do país e os estados da região Norte, nas duas referências, respectivamente, a região Norte com 77,9% e o estado do Amazonas com 75,5% apresentaram o menor percentual em inclusão escolar, no referido ano (INEP/MEC, 2018, p. 91).

Em termos gerais, segundo estudo apresentado pelo Censo Escolar INEP/MEC (2019, p.34) o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, alcançando o percentual de 92,1% em todo país em comparação a 87,1% em 2014, se destacando nessa estatística a matrícula de alunos com Deficiência Intelectual registrando o percentual de 67,9% dentre as deficiências, além disso, se,

[...] considerar a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018 [...]. Os alunos com Deficiência Intelectual representam 38,3% nessa estatística (Censo Escolar INEP/MEC, 2019, p. 34).

Dados das sinopses estatísticas anuais da educação básica registrado no Censo Escolar/INEP/MEC, confirmam que a maioria das matrículas de alunos com DI, em classes comuns, está concentrada no ensino fundamental. Outro dado importante a se destacar nessas sinopses estatísticas está relacionado ao quantitativo de matrículas, pois dentre os tipos de deficiências, a DI apresenta o maior número de alunos matriculados em classes comuns (PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016, p. 105-106).

No Amazonas, pelos dados registrados no Portal QEdu referente às matrículas de alunos da educação especial em escolas estaduais na capital, em classes comuns, os dados são positivos, em quantitativo, numa evolução considerável. O último registro nesse Portal, em

2018, contabilizando 5.027 matrículas, comparado ao ano de 2010 que foram registradas 1.730 matrículas, representa um avanço significativo.

O Portal QEdu registra informações compartilhada do Censo Escolar INEP/MEC, ressaltando que “os dados de infraestrutura e matrículas representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas” (QEdu, 2018). Ou seja, as escolas precisam alimentar o sistema com informações sobre o aluno com deficiência de preferência no ato da matrícula possibilitando a escola se organizar pedagogicamente para o atendimento desse público.

E, embora a informação sobre o aluno possa ser ocultada pelo responsável, para efeito do oferecimento de AEE, no caso, das escolas estaduais, essa informação é necessária para o registro da deficiência no arquivo da escola e no sistema *Web SEDUC/AM*, de modo que seja possível, através da oferta de programas, projetos e ações, o apoio a esses alunos com materiais pedagógicos, tecnológicos e recursos humanos, bem como o compartilhamento da informação com sistema nacional para obtenção de outros benefícios.

4.3. Deficiência Intelectual no contexto das Deficiências

Ao longo da história, a concepção de deficiência em sua plenitude vem sendo modificada, desde o estado mental da pessoa, perpassando pela condição humana até a visão atual do que é estar em situação de deficiência.

Nesse processo, a deficiência intelectual, uma das classificações da deficiência que hoje se conhece, foi marcada ao longo do tempo por conceituações diversas, incluindo, entre outras: idiota, débil mental, excepcional, retardado, deficiente mental. Esses termos ficaram assimilados na nossa cultura e com o surgimento de novas estruturas teóricas essas denominações passaram a ser vistas como um estigma social.

Pletch; Glat (2012, p. 196) comentando sobre o conceito de deficiência nos dizem que “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Galvão filho (2016, p.311) complementa:

Essa dificuldade de conceituar a deficiência intelectual, unida aos resquícios das concepções tradicionais ainda presentes na sociedade atual, faz com que abordagens preconceituosas e segregatórias continuem presentes e atuantes, em flagrante contradição em relação aos avanços das concepções inclusivas.

Para refletir sobre essa questão conceitual, Mantoan; Batista (2007, p.15) dialogam nos dizendo que a DI não pode ser definida por um único saber, sendo objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento, porém,

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental.

A denominação Deficiência Intelectual (DI) tem como base a publicação da Declaração de Montreal, resultante da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada no Canadá, em 2004, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) que divulgaram esta expressão, antes defendida por essas organizações como “deficiência mental”.

A Declaração de Montreal recomenda que as Organizações Internacionais devem,

Incluir a “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação às “pessoas com deficiências intelectuais” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área (OMS, 2004, p. 5).

Esse documento declara que:

As Pessoas com Deficiência Intelectual [...] nascem livres e iguais em dignidade e direitos. [...] Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra [...] qualquer forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração [...]. Para as pessoas com deficiências intelectuais [...] o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva [...]. Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. [...]. (OMS, 2004, p. 2).

Nas recomendações destinadas a proteção das pessoas com DI o documento diz que os Estados devem “cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais” (OMS, 2004, p. 4). Na perspectiva da educação inclusiva, cabe ao processo de escolarização criar espaços de participação e de construção da cidadania assumindo as recomendações na Declaração de Montreal sobre a pessoa com Deficiência Intelectual.

Nos sistemas internacionais de classificação, uma das referências é a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, que revisou a definição e critérios de diagnóstico e publicou no ano de 2010 a 11ª edição do Manual de Terminologia e Classificação, que pela primeira vez trouxe a terminologia Deficiência Intelectual cuja

definição ficou explicada como a “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos” (AAIDD, sítio eletrônico, 2020).

E prossegue a publicação no sítio eletrônico da AAIDD sobre o conteúdo do Manual:

O funcionamento intelectual – também chamado de inteligência – refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, solução e problemas [...]. Uma maneira de medir o funcionamento intelectual é um teste de QI de 70 ou 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual. O comportamento adaptativo é o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas [...]: Habilidades conceituais – linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; autodireção; Habilidades sociais – habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (cautela), resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras / obedecer às leis e evitar ser vitimado; Habilidades práticas – atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagens / transporte, horários / rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso de telefone. Testes padronizados também podem determinar limitações no comportamento adaptativo (AAIDD, sítio eletrônico, 2020).

Essa nova definição teve abrangência nas áreas clínica, acadêmica, de políticas públicas e de educação. As quatro maneiras tradicionais de classificar indivíduos com deficiência intelectual pelo seu quociente de inteligência (QI) levaram à prática de separar as pessoas em grupos. Costumava-se usar os termos: leve, moderado, grave e profundo como descritores para agrupar estudantes de educação especial. Esses termos foram muito influenciados pela definição de deficiência (AAIDD, 2011, p. 33).

O manual de terminologia e classificação da AAIDD, segundo sua equipe de elaboração, veio com o desafio em pensar a DI de maneiras diferentes, realçando aos profissionais que trabalham no dia a dia com essas pessoas sobre a importância em considerar a diversidade linguística e as diferenças culturais na maneira que elas se comportam e se comunicam. O Brasil tem adotado a terminologia, a definição e as recomendações da AAIDD para identificar as pessoas com Deficiência Intelectual (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 362; VALENTINI *et al*, 2016, p. 126).

Outra referência internacional é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do Manual da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014). Segundo esse manual, a Deficiência Intelectual ou também conhecida como transtorno do desenvolvimento intelectual, compõe o grupo de transtornos do neurodesenvolvimento, sendo definida como “um transtorno que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais,

social e prático”. Registra, também, que os vários níveis de gravidade: leve, moderada, grave e profunda, são definidos com base no funcionamento adaptativo do indivíduo, e não em escores de Quociente de Inteligência (DSM-5, 2014, p. 33).

Em nota, o DSM-5 diz que o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual, uma forma de harmonizar os objetivos dessas duas classificações. A CID-11, classificação internacional de doenças, foi lançada em 2018 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para entrar em vigor em 2022 e veio em substituição a CID-10, ainda em vigor. Em relação ao diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual, o DSM-5 recomenda a utilização dos seguintes critérios:

Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados;

Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade;

Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM-5, 2014, p. 33).

O DSM-5 caracteriza a deficiência intelectual como uma condição médica heterogênea com múltiplas causas, portanto, complexa e imprecisa no fechamento do diagnóstico da pessoa. Essa imprecisão e dificuldade em conceituar com nitidez a DI, leva as várias áreas do conhecimento buscar incessantemente pelo entendimento dessa deficiência considerando suas diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas pelas pessoas com esse diagnóstico, o que não cabe em uma única definição (AZEVEDO, 2017, p. 30).

No campo educacional, no Brasil, a Deficiência Intelectual é definida pelo MEC, através do Censo Escolar / INEP, fonte oficial do MEC, como “alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais”. Para essa definição esse instituto se apropriou, com adaptações, de conceitos de deficiência instituído pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); Resolução nº 4/2009, artigo 4º, inciso I (MEC/2009); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, artigo 2º (Lei nº 13.146/2015) e pelo teor do artigo 5º, § 1º, Inciso I e alíneas do Decreto nº 5.296/2004, ainda em vigência (NOTA TÉCNICA Nº 15/2015, MEC/SECADI/DPEE; BRASIL, 2016, p. 66).

Por esses conceitos, a Deficiência Intelectual representa uma condição na qual existe grande restrição na capacidade da criança, do adolescente e do jovem em desenvolver o seu funcionamento intelectual e grande dificuldade de desenvolver sua capacidade adaptativa. Em outras palavras, isso significa que a pessoa com DI tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Apresenta imaturidade em seu desenvolvimento intelectual. A Deficiência Intelectual pode ser sindrômica quando associada a síndromes, bem como pode se associar a comorbidades ou, ainda, se associar a ambas, ao mesmo tempo (DSM-5, 2014, p. 38-40; BRITES, 2018, slides 3-12).

Ainda considerando os argumentos de Brites (2018), o médico/pesquisador nos diz que o funcionamento intelectual inclui várias habilidades mentais, dentre as quais: raciocínio, solução de problemas, planejamento, aprendizagem acadêmica, aprendizagem experiencial. E diz em relação ao funcionamento adaptativo que neste se inclui a comunicação, habilidades sociais, independência pessoal e a capacidade de aprender novos conhecimentos.

E prossegue:

Atualmente no paradigma da inclusão, a pessoa com deficiência intelectual tem que ser incluída. A escola tem que se reestruturar para dar suporte na aprendizagem desses alunos. Os meios jurídicos têm que dar espaço a esses indivíduos [...] Garantia de direitos de oportunidade para as pessoas com deficiência intelectual com espaço comum a todos (BRITES, 2018, slides 1-23).

Experiência e pesquisa mostraram que, frequentar a escola é essencial para a pessoa com DI, seja criança ou adolescente, pois possibilita-os aprender não apenas habilidades acadêmicas, mas também autodisciplina, habilidades sociais e práticas para a vida em comunidade. Apesar do indivíduo com DI apresentar mais dificuldade de aprendizagem, ao aplicar as técnicas de ensino adequadas, muitos são capazes de adquirir as competências básicas de leitura, escrita e aritmética (KE & LIU, 2015, p.21).

Enfim, desenvolver as habilidades necessárias é fundamental para que a pessoa com DI possa viver de maneira independente, obtendo sucesso na sua vida familiar, acadêmica e social. E, com objetivo de promover políticas públicas inclusivas para esse segmento da população brasileira, de modo a combater preconceito e discriminação, foi publicada a Lei nº 13.585 de 26 de dezembro de 2017 que instituiu, de 21 a 28 de agosto de cada ano, a Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, considerando o dia 22 de agosto como o Dia da Pessoa com Deficiência Intelectual.

4.3.1. Deficiência Intelectual no Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988, reconhecendo a importância da educação escolar para além do ensino fundamental, consigna a progressiva universalização do ensino médio. Em seguida, a LDBEN de 1996, afirma a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, bem como define as diretrizes curriculares com princípios, fundamentos e procedimentos para essa etapa de ensino.

Assim, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com muitos desafios pelos quais atravessou – e continua atravessando – continua na busca, através de suas reformas, por melhoria na aprendizagem dos jovens sem ou com deficiência e assim se consolidar como etapa importante da educação brasileira.

Na década de 1990, documentos normativos editados como o Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação de 1993; a LDBEN de 1996 e a Emenda Constitucional nº 14/1996, colocam o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito sob a responsabilidade do Governo Federal, deixando o Ensino Médio em progressiva universalização sob os cuidados dos estados federados. Com isso, o ensino médio fica estagnado, à margem do interesse público nacional, seguindo com políticas públicas de aperfeiçoamento.

Em 2014, com a aprovação do PNE, este trouxe em sua Meta 3 “universalizar o atendimento escolar para a população com 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos de idade”. A Reforma do Ensino Médio ocorreu em 2017, sendo concretizada em 2018, com a homologação da BNCC para esta etapa de ensino, ambas ainda em processo de implementação no Sistema nacional e estadual de educação.

O Ensino Médio é central entre o ensino fundamental e a educação superior. Nesse cenário, a LDBEN de 1996 traz como finalidade para essa etapa de ensino qualificar os jovens para ingresso na universidade e para o mercado de trabalho. Vale destacar que o Estado brasileiro, mesmo realizando reformas para atender aos anseios desse público, o Ensino Médio continuou se mostrando ineficiente em seus propósitos, o que pode ser evidenciado em anos recentes com os resultados das avaliações externas em nível nacional, o SAEB 2017 e o ENEM 2019 e, em nível internacional, o PISA 2018.

Em 2017, última avaliação nacional registrada e disponibilizada no sistema MEC, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que realiza, a cada dois anos, avaliação em larga escala com alunos da 3ª série do ensino médio, cujo resultado somado a taxa

de aprovação dos alunos dessa etapa gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que mensura o desempenho dos alunos do ensino médio refletindo problemas estruturais que precisam ser aprimorados no sistema brasileiro de educação.

No ano de 2017, todas as escolas que ofereciam o ensino médio passaram a ser avaliadas, o que em edições anteriores as escolas eram sorteadas para a realização dessa avaliação. O resultado do IDEB, em nível nacional, não está alcançando a meta projetada para a rede pública. O estado do Amazonas nesse panorama anual, apresentou o resultado de 3,3 superando a proposição de metas anteriores, mas não alcançando a meta projetada de 3,5 para o mesmo ano, perdendo posições no *ranking* nacional (RESUMO TÉCNICO IDEB/MEC, 2018, p. 54).

As Portarias do MEC nº 447 de 2017 e 366 de 2019 que estabelecem as diretrizes para a realização do SAEB, dispõem em seus artigos 12 e seguintes sobre os critérios da participação dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, quais sejam:

Os alunos com deficiência [...] poderão participar do SAEB [...] desde que estejam devidamente registrados no Censo da Educação Básica [...] e que componham a população alvo do SAEB [...]. Os alunos terão direito a tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário. [...] Os alunos [...] serão atendidos com recursos e profissionais oferecidos exclusivamente pela escola participante. [...] os profissionais que rotineiramente acompanham os alunos com deficiência poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos (BRASIL/MEC, 2017; 2019).

Nas regras do MEC, o aluno com DI, assim como outras deficiências, tem a sua participação nessas atividades acadêmicas e avaliativas garantidas por Lei, mas se efetiva desde que a escola, através de sua gestão, assuma a responsabilidade com o material humano e espaço físico, quando necessários para realização da prova, ou seja, a participação desse aluno fica vinculada ao interesse da gestão escolar em inscrevê-lo no certame, garantir o acesso e incentivar a família da importância na participação do aluno no processo avaliativo.

Rebelo; Kassar (2018, p. 917), nos revelam em seus estudos que na edição do SAEB 2017 não foram encontrados dados compilados sobre resultados das avaliações dos alunos da educação especial, porém em relação ao ENEM, desde a edição de 2010, vem sendo solicitado atendimento especializado em diversas categorias de deficiência. No ENEM de 2011, mais de 20 (vinte) mil participantes tiveram direito ao atendimento especializado.

Em relação ao ENEM, exame realizado anualmente permitindo a participação de todos os alunos do ensino médio, cujo objetivo é o ingresso na educação superior, os alunos de 3ª série, se classificados, podem ingressar nas universidades públicas e, através de bolsas, nas

universidades particulares. Já os alunos de 1^a e 2^a séries podem se submeter ao exame, mas como treino. Contudo, o resultado possibilita que o país estabeleça políticas públicas para melhoria da educação nessa etapa de ensino.

O aluno com Deficiência Intelectual, nas sinopses de matrículas do INEP/MEC em classes comuns, se apresenta com o maior número de matrículas dentre as deficiências. Em relação a participação do aluno com DI no ENEM, nos indicadores consolidados do Enem 2016, o país registrou o quantitativo de 134 candidatos com DI solicitantes do atendimento especializado. (REBELO; KASSAR, 2018, p. 917-918).

O Amazonas, nesse estudo realizado por essas autoras, não apresenta registro de inscrição em nenhuma categoria das deficiências, apesar de em 2016 ter registro, no sistema de informação da SEDUC/AM, nas escolas de Manaus, o quantitativo de 87 alunos matriculados e frequentando o Ensino Médio (AMAZONAS, SEDUC/DPGF/GEPES/CEST, 2019).

Em relação a avaliação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos, de forma amostral, é aplicado no Brasil aos alunos com idade entre 15 e 16 anos, o que significa que poderá ser aplicada nas três séries do ensino médio, considerando a idade/série que o aluno cursa. Pelo resultado da edição de 2018, os índices estão estagnados desde a edição de 2009, o que revelou o baixo desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências quando comparado aos mais de 70 países que fazem parte dessa avaliação mundial. Na região Norte, portanto, incluindo o Amazonas, os alunos apresentam proficiência abaixo do nível comparados aos alunos das outras regiões onde os índices são mais elevados (RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018. 2019, p. 134-135).

Nesse processo, a participação do aluno com DI nessas avaliações em larga escala não está evidenciada nas estatísticas dos resultados publicados no âmbito federal e estadual, ou seja, pelo MEC e pela SEDUC/AM, respectivamente. Pelas regras normativas da inclusão, considerando suas características individuais e necessidades específicas, embora esteja assegurada a participação dos alunos com DI nos processos pedagógicos e avaliativos, ainda é bastante reduzida.

Contudo, se reconhece que a cultura inclusiva das pessoas com deficiência intelectual tem permitido maior acesso nas escolas. Nesse sentido, Dias; Oliveira (2013, p. 178) nos dizem que “a política de educação inclusiva tem favorecido o aumento do número de jovens com deficiência que concluem o Ensino Médio e se qualificam para a transição ao Ensino Superior ou ao trabalho”.

Seguindo essa ideia, o Amazonas, na transição entre educação básica e educação superior oferece ao público do ensino médio os vestibulares seriados. Na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) além do vestibular macro que os alunos finalistas da 3ª série podem se submeter, também oferece o Sistema de Ingresso Seriado – SIS, criado em 2011, trata-se de uma avaliação seriada para alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio que ao final do processo avaliativo, conseguindo a classificação, ingressam na educação superior.

Na mesma linha, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) criou em 1998 o Processo Seletivo Contínuo (PSC), por etapa, dando acesso aos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, em concorrerem às vagas ofertadas nesse processo nos cursos de graduação da instituição e se selecionados o ingresso na educação superior. Para atender a política do MEC em relação a adesão das instituições federais sobre o ENEM, a UFAM oferece do seu quantitativo de vagas 50% ao ENEM e 50% aos candidatos classificados no PSC, considerando dentro desse percentual do PSC, o sistema de cotas raciais, PcD e sociais.

Ainda na esfera federal, os alunos da 3ª série do ensino médio têm uma terceira alternativa para o ingresso na educação superior público que se concretiza através do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A forma de ingresso nesta instituição é via o Sistema de Seleção Unificada (SISU) com as notas obtidas no ENEM/MEC.

Em relação a participação dos alunos com DI nesses processos vestibulares, as instituições públicas de educação superior no estado do Amazonas, de acordo com seus editais para o certame, cumprem as normativas de inclusão e oferecem aos candidatos que requerem atendimento especializado para a realização das provas: estrutura física adequada com mobília apropriada; ambiente equipado com recursos tecnológicos e didáticos; profissionais habilitados dentro da necessidade específica de cada candidato; equipe médica, dentre outros recursos e serviços.

Assim sendo, em referência a participação do aluno com DI em todas as atividades escolares realizadas no ensino médio regular, cabe lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, publicada em 2015, reeditou sobre o acesso e permanência já disposto como regra na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. No capítulo da referida Lei, que trata do Direito a Educação, o artigo 27, dispõe que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A mesma Lei, em cumprimento aos direitos da pessoa com deficiência, em seu artigo 28, delega ao poder público,

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...]; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...]" (BRASIL, 2015).

Como se pode ver, a LBI determina que o Estado garanta as condições necessárias para que todos os alunos com deficiência tenham resguardados seus direitos em relação a aprendizagem de qualidade, com equidade, onde as instituições de ensino da educação básica sejam organizadas de modo a dar o suporte adequado para o efetivo acesso e permanência desse público na instituição escolar, proporcionando condições para o avanço nos estudos.

Dito isso, embora o MEC, em 2001, tenha publicado orientações nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial recomendando a efetivação da matrícula de todos os alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular, a matrícula do aluno dessa modalidade, no ensino médio, no estado do Amazonas, só aparece registrada nas estatísticas do Censo Escolar do INEP/MEC a partir do ano de 2007.

No Sítio eletrônico do INEP/MEC, em consulta de matrículas, o ano de 2007 registra no Amazonas, apenas 13 (treze) matrículas no ensino médio desse público, crescendo gradativamente nos anos seguintes registrando em 2018, na dependência estadual, por turno, área urbana, o quantitativo de 920 alunos matriculados. Em Manaus, considerando as mesmas características, o registro foi de 462 matrículas (INEP/MEC, sítio eletrônico, 2020).

De acordo com dados estatísticos da SEDUC/AM, em 2018 se registrou nas escolas regulares de ensino médio, das 7 (sete) coordenadorias distritais de educação (CDE), situadas em Manaus, apenas 241 (duzentos e quarenta e um) alunos com Deficiência Intelectual matriculados e frequentando as escolas. Desse quantitativo, 213 (duzentos e treze) alunos estudam em escolas de ensino médio regular, as denominadas escolas por turno ou parcial. Os demais alunos estão distribuídos em escolas militares e de tempo integral (AMAZONAS, SEDUC/DPGF/GEPES/CEST, 2019).

No capítulo seguinte, abordaremos sobre as políticas educacionais inclusivas implementadas pela SEDUC/AM, através de programas, projetos, ações e serviços que contemplam a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual que cursam o ensino médio regular, por turno, nas escolas estaduais, em Manaus.

5. CAPÍTULO III – O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/AM

Neste capítulo, com embasamento na legislação vigente da educação, tomamos por base as garantias à educação das pessoas com Deficiência Intelectual no Ensino Médio regular, observando como o Estado do Amazonas, representado pela SEDUC/AM, se comporta perante a evolução da legislação nacional assegurando, através das políticas educacionais inclusivas, a escolarização dos alunos com DI onde, o acesso a essa escolarização perpetue todos os direitos ligados à educação desse público.

5.1. Caracterizando a SEDUC/AM

O Estado do Amazonas, com grande extensão territorial, é parte de um ecossistema complexo e diversificado, principalmente por considerar questões sociais, culturais, ecológica e econômica. É uma região exuberante, com extensas riquezas e belezas naturais, mas com pobreza e miséria social (GUTBERLET, 2002 p. 157). Essas realidades antagônicas refletem de forma positiva ou negativa nas políticas públicas do acesso à educação, no direito humano e fundamental de segunda dimensão, ou seja, nos direitos sociais, econômicos e culturais, positivados na legislação nacional e estadual.

No cenário da educação das escolas públicas do Estado do Amazonas, direcionamos nosso estudo às escolas estaduais de ensino médio regular, por turno, na cidade de Manaus, administradas pela SEDUC/AM.

No sítio eletrônico da SEDUC/AM, consta no histórico da Secretaria de Educação que a instituição foi criada no ano de 1946 pela Lei nº 1.596, cuja denominação escolhida na época foi Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. A partir de sua criação passou por outras denominações. No ano de 2000, recebeu o nome de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, permanecendo com esse nome até outubro de 2019 (SEDUC, Sítio Eletrônico, 2020).

A denominação atual da Secretaria de Educação, ocorreu em 2019, na Reforma Administrativa do governador Wilson Lima, através da Lei Delegada nº 122 de 15 de outubro de 2019, que dentre as mudanças administrativas, fez a fusão da Secretaria de Educação (SEDUC) com a Secretaria de Esporte (SEJEL), transformando na Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

Vale ressaltar que uma das justificativas do governador Wilson Lima para a fusão da Secretaria de Educação e Secretaria de Esporte, constante na Lei Delegada das mudanças

administrativas, foi visando melhoria dos indicadores institucionais, exemplificado a melhoria da educação para o ensino médio que pela primeira vez não havia alcançado a meta projetada para o IDEB/2017.

A SEDUC/AM, na alteração da sua estrutura organizacional, para desenvolver as atividades-fim instituiu, com base na Lei Delegada nº 3.642 de 26 de julho de 2011, as atribuições do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), cuja responsabilidade está em coordenar as políticas públicas para a educação básica no Estado do Amazonas. Esse Departamento, atualmente, se subdivide em quatro gerências, incluindo a Gerência de Ensino Regular (GER), que, dentre as suas responsabilidades, desenvolve políticas educacionais para o Ensino Médio; e, a Gerência do Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED) que, dentre suas competências, tem a responsabilidade em promover ações para o fortalecimento, expansão e melhoria da educação estadual, bem como,

contribuir para o desenvolvimento inclusivo voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a melhoria de políticas públicas transversais na rede estadual de ensino do Amazonas (SEDUC, SÍTIO ELETRÔNICO, 2020).

Na organização estrutural, a GER se divide em 4 (quatro) coordenadorias das quais a Coordenadoria de Ensino Médio (CEM); e a GAEED, também com 4 (quatro) coordenadorias, das quais referenciamos a Coordenadoria de Educação Especial (CEE), que tem como função o atendimento do público da Educação Especial (SEDUC, Sítio Eletrônico, 2020).

A SEDUC/AM, em Manaus, apresenta o quantitativo de 232 escolas, distribuídas entre as 7 (sete) Coordenadorias Distritais de Educação (CDE). Do total de escolas na capital, 111 oferecem o Ensino Médio regular, por turno (SEDUC, Sítio Eletrônico, 2020).

Essas CDE fazem parte na reestruturação organizacional da SEDUC/AM, realizada em 2011, cujo objetivo estava em descentralizar o apoio à gestão das unidades escolares, na época, coordenado pelo Departamento de Gestão Escolar (DEGESC), na Sede. As CDE, localizadas por zona geográfica em Manaus, têm dentre suas atribuições coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações administrativas e pedagógicas das escolas sob suas responsabilidades (AMAZONAS, 2011).

Em relação as matrículas dos alunos com DI no Ensino Médio em escolas estaduais, todas oferecem vagas utilizando o Sistema SIGEAM instalado na rede SEDUC/AM. Nas escolas em Manaus, das por turno às de Tempo Integral, a matrícula de alunos com DI ou outra

deficiência, em classes comuns do ensino regular, é efetivada em obediência à regra constitucional, inclusive com direito ao atendimento educacional especializado.

Dito isso, o MEC, através de Nota Técnica, faz referência a dispositivos legais que dispõem sobre a educação como direito de todos em sistema educacional inclusivo e afirma que será penalizado com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com qualquer tipo de deficiência (NOTA TÉCNICA Nº 20 MEC/SECADI/DPEE, 2015).

Essa determinação do MEC em penalizar o gestor escolar, com multa, se recusar matrícula de aluno com deficiência, com a publicação da LBI em 2015, artigo 98, inciso I, passou a ser crime punível com reclusão de 2 a 5 anos, mais multa (BRASIL, 2015).

Numa visão mais precisa do número de matrículas do aluno com DI, na tabela 2, a seguir, demonstraremos a evolução da matrícula desses alunos, no Ensino Médio regular, por turno, na cidade de Manaus, considerando o recorte temporal de cinco anos (2014 a 2018), proposto para este estudo.

Tabela 2. Matrículas de alunos com DI em Classes Comuns do Ensino Médio, em Manaus (2014-2018)

| COORDENADORIA DISTRITAL | ESTRUTURA DAS ESCOLAS | ANO | | | | |
|---|----------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| COORD. DISTRITAL 01 | REGULAR – POR TURNO | 1 | 3 | 4 | 8 | 12 |
| COORD. DISTRITAL 02 | CETI | | | | | 4 |
| | EETI | | 1 | | 1 | 2 |
| | MILITAR | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| | REGULAR – POR TURNO | 4 | 9 | 15 | 18 | 23 |
| COORD. DISTRITAL 03 | EETI | | | | | 5 |
| | REGULAR – POR TURNO | 3 | 7 | 8 | 13 | 24 |
| COORD. DISTRITAL 04 | EETI | 1 | 1 | | 3 | 5 |
| | MILITAR | | | | 1 | 1 |
| | REGULAR – POR TURNO | 4 | 3 | 6 | 7 | 13 |
| COORD. DISTRITAL 05 | EETI | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | MILITAR | | | | 1 | |
| | REGULAR – POR TURNO | 4 | 5 | 20 | 44 | 61 |
| COORD. DISTRITAL 06 | EETI | | 1 | | | 3 |
| | REGULAR – POR TURNO | 10 | 15 | 18 | 25 | 60 |
| COORD. DISTRITAL 07 | CETI | | | | | 1 |
| | CETI/MILITAR | | | 4 | | 2 |
| | EETI | 2 | 2 | | 3 | 3 |
| | REGULAR – POR TURNO | 1 | 5 | 10 | 9 | 20 |
| TOTAL POR ANO | | 32 | 54 | 87 | 135 | 241 |
| TOTAL POR ANO EM ESCOLAS POR TURNO | | 27 | 48 | 81 | 124 | 213 |

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/CENSO ESCOLAR/SEDUC/DPGF/GEPES/CEST (2020).

Na tabela 2, apresentamos o quantitativo de alunos com DI matriculados no Ensino Médio, indicando os números por Coordenadoria Distrital e pela estrutura da escola, destacando as escolas que oferecem essa etapa de ensino por turno. Essas escolas apresentam o maior número de alunos com DI matriculados e frequentando escolas da SEDUC/AM, em Manaus.

Traçando um comparativo da matrícula de alunos com DI, em salas comuns das escolas estaduais, por turnos, em Manaus, no ano de 2018, na tabela 1, apresentada anteriormente, se registrou matrícula de 1.365 alunos com DI e na tabela 2, no mesmo ano, apenas 213 alunos com DI, aparecem matriculados no ensino médio regular, em escolas por turno. Em percentuais, isso representa apenas 15,60% de alunos com DI matriculados e frequentando as classes comuns do ensino médio nas escolas estaduais, em Manaus.

5.2. SEDUC/AM alinhando a educação inclusiva

A SEDUC/AM, para a concretização das diretrizes trazidas pela PNEEPEI/2008 segue orientações estabelecidas na legislação nacional e estadual. No Amazonas, o documento normativo de instrução às instituições escolares no atendimento dos alunos com DI é a Resolução nº 138 de 2012 do CEE/AM, em vigência, editada para garantir o desenvolvimento de programas, projetos e ações no atendimento da escolarização do público alvo da educação especial em classes comuns nas escolas estaduais.

A Resolução supracitada regulamenta regras nacionais e segue orientações da PNEEPEI de 2008 e suas diretrizes. Dispõe em seu artigo 4º e incisos sobre quem são os alunos da educação especial, especificando no inciso I a Deficiência Intelectual. Na alínea “a” do mesmo artigo define a pessoa com deficiência como sendo “Aquele que tem impedimentos a longo prazo, de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.”

O artigo 20 dessa Resolução, relaciona procedimentos para o atendimento educacional especializado e acessibilidade dos alunos da educação especial, no caso, os com DI, bem como a formação de professores em estratégias didáticas e pedagógicas na rede estadual de ensino:

Realização de atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade linguagem, dentre outros; [...] acompanhamento pedagógico; [...] recursos didáticos diferenciados; Aquisição e distribuição de equipamentos, material de consumo, material didático e mobiliários específicos [...]; Realização de atendimentos diferenciados, hospitalar/domiciliar. [...] implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;

Realização de cursos de Formação Continuada, em Educação Especial, para Profissionais da Educação [...] (AMAZONAS, 2012).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a SEDUC/AM seguindo as determinações da Resolução nº 4/2009, CNE/CEB/MEC, que instituiu as Diretrizes Operacionais do AEE, dá orientações às escolas colocando sob suas responsabilidades:

Contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do serviço, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade; Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE [...]; Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns [...]; Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos e os da sala de aula comum [...] (SEDUC-AM/DEPPE/GAEED/CEE, 2019).

Quanto ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a SEDUC/AM dá as seguintes determinações:

O aluno será atendido no contraturno da classe comum; O professor [...] deverá atender os alunos individualmente ou em pequenos grupos de 4 ou 5 alunos, por horário [...]; Atendimento semanal [...] de 02 horas para cada aluno ou grupo [...] num total de aproximadamente 16 a 20 alunos por turno; Alunos com deficiência intelectual ou outras deficiências devem permanecer o ano todo no apoio da Sala de Recursos; [...] O planejamento do professor da SRM será individualizado para cada aluno e suas atividades pedagógicas devem ser em conjunto com o professor da Classe Comum [...]; Serão incluídos na Sala de Recursos Multifuncionais os alunos que apresentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, entre estas a deficiência intelectual (SEDUC-AM/DEPPE/GAEED/CEE, 2019).

Para atuar em SRM o professor da SEDUC/AM deverá ter formação em nível superior e formação específica na área de Educação Especial em cursos com carga horária mínima de 80 horas. Suas atribuições são:

Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; Elaborar e adaptar materiais didáticos-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; Avaliar os alunos através de observações das atividades desenvolvidas. Não tem caráter promocional; Articular, com gestores e professores para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (SEDUC-AM/DEPPE/GAEED/CEE, 2019).

A SEDUC/AM ainda mantém escolas e serviços de atendimentos específicos instalados em Manaus que servem de suporte no atendimento de alunos da educação especial. Nesse tipo de escola, os alunos com deficiência intelectual são atendidos em duas escolas, uma que oferece o ensino fundamental e outra para alunos maiores de 15 anos, através de oficinas pedagógicas em atividades laborativas. Disponibiliza, também, na Escola Estadual Mayara Redman Abdel Aziz, 3 (três) Centros de Formação e Apoio Pedagógico Específico e 1 (um) Núcleo para Alta Habilidade/Superdotação (AMAZONAS, SEDUC/DEPPE/CEE, 2019).

Dentre os serviços pedagógicos diferenciados realizados pela SEDUC/AM, como formas alternativas que garantem o acesso escolar, são destacados como atendimento ao aluno os serviços em Classe Hospitalar e Domiciliar, o Auxiliar de Vida Escolar, o do Professor Intérprete de Libras e o Psicossocial nas escolas (SEDUC-AM/DEPPE/GAEED/CEE, 2019).

Em relação as SRM implantadas nas escolas comuns, dos 62 municípios do Amazonas, 56 apresentam 165 SRM instaladas e em funcionamento, sendo 68 em Manaus (capital) e 97 distribuídas nas cinco mesorregião, assegurando metodologias diferenciadas, com atendimento aos alunos que necessitam do AEE (SEDUC-AM/DEPPE/GAEED/CEE, 2019).

Na PNEEPEI de 2008 e legislação específica, as Salas de Recursos Multifuncionais são mais completas em serviços e equipamentos de modo a proporcionar a complementação curricular específica nos espaços do AEE. São serviços pedagógicos desenvolvidos para suplementar, no caso da superdotação e complementar no caso de deficiência e TGD.

Nos argumentos de Bueno (2016, p. 9), a SRM é o Programa que pode ser considerado “o carro chefe da política de educação especial na perspectiva inclusiva, na medida em que foi processo pelo qual o Ministério da Educação implementou apoio especializado a alunos da educação especial incluídos nos estabelecimentos de ensino regular da educação básica.”

Ainda nos apoiando às ideias de Bueno (2016, p.16) quando afirma que, sobre o atendimento especializado,

as SRM podem ter algum alcance prático [...], mas como parte desse atendimento é ofertado pelas instituições filantrópicas especializadas, além de expressar a omissão do poder público, atribui [...] a responsabilidade pelo sucesso da inclusão escolar a entidades cuja história foi e continua sendo marcada pela segregação de alunos com deficiência.

Dessa forma, buscando reforços em estudos que investigaram sobre a educação inclusiva em estados da região Norte, com destaque ao Amazonas, Dambros e Mori (2015, p.7), constataram que por dependência administrativa, a municipal sobressai em relação a estadual, no quantitativo de matrículas em classes comuns de alunos com deficiência/transtorno, o que se justifica por concentrar a maioria dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas municipais. O AEE apresenta aspecto significativo como suporte nesse processo, mesmo com número insuficiente de SRM implantadas nas escolas.

Outro estudo, em relação a implementação da SRM, no município de Manaus, no Amazonas, revela pela análise realizada que,

apesar dos esforços da Secretária de Educação Municipal em atender as necessidades desse público com relação ao AEE, o número de SRM ainda é insuficiente para suprir a demanda vigente, o que exige replanejamento das ações estratégicas e a implantação de novas SRM.” (SANTOS *et al.* 2017, p.12).

Apesar das pesquisas mencionarem o número insuficiente de SRM para atender a demanda de alunos da educação especial em Manaus, existe um grau de positividade em razão do fortalecimento na realização da parceria entre a gestão escolar municipal e a estadual, considerando que o AEE, em regra do Decreto nº 7.611 de 2011, deve ser oferecido na rede pública de ensino regular, em qualquer dependência administrativa dos sistemas públicos de ensino e instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

Posto isto, e utilizando do embasamento teórico e jurídico nos resultados e discussão, será apresentada, na seção seguinte e nas suas respectivas subseções, a percepção dos gestores institucionais entrevistados cujas indagações estão relacionadas às políticas públicas de educação implementadas pela SEDUC/AM, nas escolas de ensino médio regular, na cidade de Manaus que, através de programas, projetos, ações e serviços, possam atender ao modelo educacional inclusivo, especificamente para alunos com Deficiência Intelectual.

5.3. Como os gestores institucionais percebem o aluno com DI no ensino médio

A intenção nesta seção é apresentar os resultados e análises, cuja organização mostra os relatos dos gestores institucionais entrevistados de modo a apurar suas percepções acerca das políticas educacionais inclusivas implementadas para atender alunos com DI no ensino médio, em escolas de Manaus/AM.

Os profissionais selecionados para as entrevistas são gestores em cargos comissionados, considerando os vinculados hierarquicamente à Secretaria Executiva da Capital e à Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica na SEDUC/AM, da direção do DEPPE à gestão escolar. Para uma melhor compreensão conceitual desse tipo de gestão pública gerencial nos apropriamos das palavras de Rek (2015) quando nos diz que a gestão gerencial é o modelo de gestão que

visa à obtenção de bons resultados [...] pela eficiência, simplificação de processos, economicidade, a prestação de serviços públicos de qualidade, [...], atentando-se principalmente aos anseios da coletividade e, essencialmente, com foco no cidadão, o qual é o verdadeiro proprietário da ‘res pública’ (MARCOS REK, 2015).

A gestão gerencial na Administração Pública foi ilustrada com a publicação da EC nº 19/1998, quando acrescentou o Princípio da Eficiência ao conjunto de princípios contidos no artigo 37 da CRFB/1988 que trata da Administração Pública de qualquer dos Poderes: União,

Estados, Distrito Federal e Municípios, positivando, dessa forma, a Eficiência em todos os atos e procedimentos administrativos no serviço público, no caso, na educação.

No quadro 2, abaixo, apresentamos a caracterização dos profissionais entrevistados.

Quadro 2. Caracterização dos entrevistados – SEDUC/AM – 2020

| Agentes | Idade | Formação Acadêmica | Tempo no Cargo | Tempo na Função |
|------------------|--------------|---|-----------------------|------------------------|
| Profissional GS1 | 49 | Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar | 31 anos | 8 meses |
| Profissional GS2 | 40 | Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar e Educação Especial | * | 1 ano |
| Profissional GC1 | 54 | Licenciatura em Letras e Psicologia; Pós-graduação – Mestrado em Neurolinguística e Doutorado em Psicologia Forense | 35 anos | 2 anos |
| Profissional GC2 | 50 | Licenciatura em Letras; Especialização em Gestão Escolar | 38 anos | 4 meses |
| Profissional GE1 | 42 | Licenciatura em Matemática; Especialização no Ensino da Matemática | 16 anos | 3 anos |
| Profissional GE2 | 57 | Licenciatura em Geografia; Especialização em Gestão Escolar | 21 anos | 12 anos |
| Profissional GE3 | 49 | Licenciatura em Biologia; Especialização no Ensino Superior da Biologia | 25 anos | 3 anos |
| Profissional GE4 | 51 | Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia | 15 anos | 8 anos |

(*) não informou

Fonte: Elaboração própria (2020)

A caracterização dos profissionais no quadro supracitado foi extraída das informações colhidas no Roteiro de Entrevista, não sendo disponibilizado, portanto, a confirmação dos dados em documentos oficiais.

Numa breve análise das informações contidas no Quadro 2, se observa pela idade cronológica dos entrevistados, intervalo de 40-57 anos, o que pode significar vasta experiência de vida. No campo acadêmico, um profissional informa ter mestrado e doutorado, os demais informam ter especialização, onde apenas um em educação especial. No campo profissional, há variação entre 15 e 38 anos em cargos efetivos de professor ou pedagogo o que pode representar a experiência pedagógica com professores e alunos na escola, diferindo em relação a atuação na função comissionada, pois no intervalo de 12 anos a 4 meses, onde mais da metade dos entrevistados estão exercendo a função a menos de 4 (quatro) anos. O tempo na função comissionada pode se justificar pelo rodízio, realizado pela SEDUC/AM, de profissionais ocupantes de cargos comissionados, o que pode interromper dessa forma o andamento de projetos inclusivos desenhados para atender o público do ensino médio, especificamente os alunos com deficiência intelectual.

As entrevistas propuseram temáticas direcionadas às políticas educacionais inclusivas para o Ensino Médio desenvolvidas pela SEDUC/AM, as quais estão relacionadas: a) aos programas, projetos, ações e serviços pedagógicos inclusivos; b) orientações repassadas sobre recursos pedagógicos, adaptações, acessibilidade e formação continuada; e, c) a inclusão escolar do aluno com DI no Ensino Médio. O protocolo de entrevista se estruturou em categorias transversalizando os relatos para a análise crítica, as quais sinalizam serem as mais importantes para a reflexão sobre este estudo.

A seguir apresentaremos as categorias em ordem de modo a facilitar e auxiliar numa crítica reflexiva do objeto de estudo apoiado na literatura e legislação apresentadas. Os agentes participantes da pesquisa estão denominados por siglas no gerenciamento do quadro funcional da SEDUC/AM: GS1 e GS2 (Sede); GC1 e GC2 (Coordenadorias); e GE1, GE2, GE3, GE4 (Escola).

5.3.1. Programas, projetos, ações e serviços pedagógicos inclusivos

No atendimento escolar na rede estadual de ensino para cada ano letivo, a SEDUC/AM sistematiza o planejamento de insumos que são oferecidos aos alunos, professores e escolas estaduais de todas as etapas da educação básica. Portanto, é de competência dessa Secretaria propor e executar projetos, programas, ações e serviços que garantam o cumprimento da política educacional destinada a todos os alunos sem distinção, considerando a promoção de recursos humanos; materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos; mobiliários; e infraestrutura, enfim, de modo a suprir todas as necessidades do sistema estadual de ensino.

Quando indagado aos profissionais entrevistados sobre as políticas educacionais implementadas pela SEDUC/AM, no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas comuns de ensino médio, os Profissionais GS1 e GS2, lotados na sede da Secretaria de Educação, em órgãos de atividades finalísticas, direcionaram suas falas aos programas e projetos que atendem alunos do ensino médio, não especificamente alunos com DI, mas contemplando todos os alunos dentro da unidade escolar na qual estudam.

A seguir transcrevemos recorte das falas dos profissionais entrevistados em relação aos procedimentos e análise dos programas, projetos e ações pedagógicos desenvolvidos nas escolas para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual em classes comuns do ensino médio. E, assim, relatam:

Profissional GS1: Existem os Programas: Novo Ensino Médio, Médiotec, Jovem Embaixador, Jovem Senador, Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Mercosul, Apoio ao programa Ciência na Escola, OBMEP, JEA's [...] dentre outros. Análise [...] através de relatórios, alcance de metas estabelecidas pela SEDUC, avaliações e visitas realizadas pela Coordenação de Educação Especial.

Profissional GS2: Programas: Novo Ensino Médio, Médiotec, Jovem Embaixador, Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Senador, Parlamento Jovem Mercosul. Temos o Programa Escola Acessível que é um recurso destinado à acessibilidade, não só na estrutura física mais também na estrutura pedagógica das escolas, adaptando materiais e espaço físico para receber os alunos independente da deficiência.

A maioria dos programas citados pelos agentes entrevistados são de competência federal, com financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Atualmente, esse Fundo participa da maior parte das políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC, principalmente as consideradas descentralizadas. Suas ações de assistência financeira aos entes públicos (Estados, Distrito Federal e Municípios) são classificadas em direta, quando a execução da política é centralizada no FNDE (PNLD); em automática, onde o recurso financeiro tem caráter suplementar (PDDE); e, por fim, assistência financeira voluntária, nesta o MEC que prioriza (BRASIL, FNDE, 2020, p. 12).

Os profissionais entrevistados GS1 e GS2 relacionam vários programas e projetos federais desenvolvidos pela SEDUC/AM ou em parceria para atender alunos do Ensino Médio que somados às informações colhidas em outras fontes, compõem o Quadro 3, apresentado nesta seção.

Na fala dos profissionais GS1 e GS2, respectivamente, é mencionado que a SEDUC/AM utiliza mecanismo como relatórios, metas e avaliações para mensurar o alcance da política educacional nas unidades escolares; e com a implementação do Programa Escola Acessível, criado pelo MEC e desenvolvido pela SEDUC/AM, o repasse de verbas às unidades escolares está possibilitando a estruturação física, pedagógica, tecnológica e humana para o atendimento dos alunos da educação especial no processo de inclusão escolar.

O Programa Escola Acessível (PEA) mencionado na entrevista, foi instituído no ano de 2007, através do Decreto nº 6.094, sendo integrado ao PDE em 2008. Este, investia na infraestrutura das escolas, abordando sobre a acessibilidade das edificações escolares, a formação docente e a implantação das SRM. Sobre o PEA, seu propósito é injetar verba diretamente nas unidades escolares, através do PDDE Acessibilidade (Resolução FNDE nº 27/2011). O Programa tem por objetivo:

Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns

do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (Brasil MEC, 2011, p. 7).

Em 2018, através da Resolução nº 20 MEC/FNDE, novas condições e prazos foram definidos para utilização dos recursos financeiros do Programa Escola Acessível. As escolas que estiverem habilitadas a aderir ao PEA serão indicadas pela Secretaria de Educação através do processo de adesão que engloba o Plano de Ações Articuladas do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (PAR/SIMEC) e o Plano de Atendimento do PEA no Sistema PDDE Interativo (BRASIL MEC, 2018).

O PEA está disponível para atender todas as escolas brasileiras que apresentem interesse em aderir ao Programa indicando suas necessidades estruturais, no campo físico, pedagógico, tecnológico e humano. Os gestores escolares devem ser incentivados e orientados pelas Secretarias de Educação em buscarem, junto ao governo federal, esses recursos financeiros e assim adequarem as escolas em ambientes mais acessível aos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), traz em seu artigo 3º, inciso I, o que considera como acessibilidade:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Nota-se que o conceito de acessibilidade trazido pela LBI reafirma o objetivo do PEA em relação aos recursos didáticos e pedagógicos e as comunicações e informações promovidos nas escolas públicas do ensino regular para atender os alunos da educação especial.

O Amazonas, em 2018, foi o estado da federação que apresentou o menor número de escolas consideradas acessíveis, ou seja, apenas o percentual de 7,6%, enquanto o Distrito Federal apresentou o maior número com o percentual de 73,3%, onde a média nacional equivale a 25,3% de escolas com acessibilidade (BRASIL, MEC/SEMESP, 2019).

Essa informação demonstra que, apesar do Programa Escola Acessível existir desde 2007, e ser citado pelo entrevistado GS2 como política de acessibilidade sendo implementada nas escolas de ensino médio em Manaus/AM, pelos dados de matrículas do MEC muitas escolas ainda carecem de recursos para adequação de seus ambientes de modo a atender os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Respondendo a essa temática, os profissionais entrevistados GC1 e GC2 que têm responsabilidade sobre as unidades escolares de ensino médio regular, pertencentes as coordenadorias distritais sob sua gestão, bem como têm a função de coordenar, assessorar e acompanhar a execução dos programas, projetos e ações pedagógicas oriundos de gerência superior ou projetos elaborados pela própria coordenadoria. Quando analisam sobre a implementação das políticas educacionais inclusivas, nos relatam que:

Profissional GC1: As ações pedagógicas implementadas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas de ensino médio, ainda carecem de um trabalho diferenciado, pois, a maioria dos “auxiliares de vida escolar” encaminhados, não possuem habilitação nem preparo necessário para realizar um atendimento eficiente, muito menos, nossos professores têm preparo para lidarem com inúmeras situações que ocorrem no ambiente escolar ligados a essa temática, principalmente no atendimento especializado (AEE).

Profissional GC2: As ações pedagógicas têm que ser inovadoras tanto nas escolas que oferecem o AEE assim como das que são comuns e não têm esse serviço. Temos que ter uma visão holística para podermos oferecer o diferencial dentro do processo. Não dá mais para ser uma escola excludente, tem que funcionar uma política voltada para estes alunos, com profissionais capacitados, comprometidos e com recursos pedagógicos atraentes e inovadores.

Os profissionais entrevistados GC1 e GC2 destacam em suas falas sobre a importância de AEE para alunos com DI, mesmo reconhecendo que esse atendimento especializado tem oferta mínima, considerando a necessidade das escolas de ensino médio. Mencionam sobre a necessidade de inovar o fazer pedagógico para o atendimento desse público, seja a escola equipada ou não com a SRM e oferta de AEE.

Em outro argumento, destacam o serviço profissional de apoio, conhecido como “Auxiliar de Vida Escolar”, evidenciando o despreparo desse profissional que é enviado para a escola e da necessidade tanto desse profissional quanto dos demais professores que atuam na sala de aula comum, da formação continuada e específica de modo a assegurar o atendimento do aluno com DI dentro das normas de inclusão (NOTA TÉCNICA Nº 19/2010/MEC/SEESP).

Sendo o AEE destaque nas falas desses profissionais entrevistados, cabe registrar que o atendimento educacional especializado é regra instituída no artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988; e no artigo 4º, inciso III da LDBEN de 1996, porém esses institutos não definiram o AEE. Sua definição consta no artigo 2º, § 1º, do Decreto nº 7.611 de 2011 compreendido como:

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente e prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência [...] ou suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica estão instituídas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O documento traz em seus artigos: a) que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns e no AEE; b) apresenta como função recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a aprendizagem; c) o aluno com deficiência intelectual compõe o público alvo do AEE; d) é realizado na SRM da própria escola ou em outra escola, no turno inverso; e) a matrícula do aluno em classe comum concomitante ao de AEE é condição do FUNDEB para efeito de financiamento; f) o plano do AEE é de competência do professor que atua na SRM; g) O PPP deve institucionalizar a oferta do AEE; h) o professor tem que ter habilitação específica para atuar no AEE; i) tem que haver articulação entre o professor do AEE e o da classe comum (BRASIL, 2009).

Para a mesma temática, os profissionais entrevistados GE1, GE2, GE3, GE4, que são gestores e respondem pelo gerenciamento escolar, em suas análises, os programas, projetos e ações pedagógicas devem estar institucionalizados no Projeto Político Pedagógico da escola. Segue os recortes dos relatos:

Profissional GE1: Constam no PPP da escola. São relevantes para o desenvolvimento integral dos discentes com necessidades especiais, respeitando as suas especificidades e trabalhando de acordo com o que determina a lei, levando em consideração o respeito humano, os seus direitos e deveres individuais, visando a valorização e autonomia, tornando o aluno participante do seu processo de aprendizagem. [...].

Profissional GE2: É [...]. Está no PPP[...]. Vou te ser sincera ainda não saiu do papel. A gente não tem suporte. É como ficar no barco à deriva porque muitas vezes a gente não sabe o que fazer. [...] falta esse tipo de comunicação, orientação que não é dado, tanto prova que quando tem esse tipo de curso eles não chamam [...].

Profissional GE3: Acredito que há uma disponibilidade da equipe pedagógica [...] para que a inclusão seja real em nossa escola [...]. Nosso PPP foi atualizado em 2018 com a participação ativa da representante da Educação Especial na escola (professora da SRM).

Profissional GE4: Essas informações constam no PPP que está sendo atualizado.

Os argumentos desses agentes mostram a necessidade da existência do PPP da escola. Conforme a Resolução nº 4/2009 CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais do AEE, referenciadas na Nota Técnica nº 04/2014 do MEC, diz que no PPP deve institucionalizar a oferta do AEE no ensino regular constando sobre: a elaboração e execução do plano de AEE pelos professores que atuam na SRM em articulação com os demais professores do ensino regular; a matrícula de alunos no AEE; cronograma de atendimento aos alunos; outros

profissionais da educação e outros que atuem no apoio; e organização do tipo e do número de atendimentos aos alunos da SRM (NOTA TÉCNICA Nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE).

A gestão escolar, em regra, está investida em princípios que conduzem a uma gestão democrática, onde o gerenciamento da escola deve ser compartilhado e participativo e tem grande responsabilidade em conduzir da melhor forma os processos escolares. Além disso, reforçando essa afirmativa, Luck (2009, p. 23), contribui nos dizendo que,

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativa, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Sobre essa questão, a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 206, inciso VI, o Princípio da Gestão Democrática, sendo regulamentado pela LDBEN de 1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, e no artigo 9º do Plano Nacional da Educação de 2014.

Quando se fala no Princípio da Gestão Democrática, não se pode deixar de falar do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), pois é onde se pode concretizar a execução dos projetos e ações pedagógicas elaboradas coletivamente para aquela unidade escolar. O PPP tem respaldo na LDBEN de 1996, quando em seu artigo 12 diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

O PPP é o documento que estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população interna e externa da escola, onde, através da maior participação dos agentes escolares, se busca registrar o que se planeja, definindo os seus objetivos educacionais, o método de ação e as práticas que possam favorecer a escolarização que atenda com equidade a todos os alunos da comunidade em qual a escola está inserida (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSHI, 2010, p. 256-257).

Cabe ressaltar que esse detalhamento no PPP da escola, considerando que a existência da SRM na unidade escolar possa otimizar o espaço físico adequado de modo a garantir a acessibilidade que potencializa pedagogicamente os estudantes, independentemente onde o aluno com DI está matriculado, uma vez que esse estudante tem direito ao AEE a ser ofertado de forma complementar a sua escolarização, em turno oposto à sua escolaridade na classe

comum, em qualquer unidade escolar que tenha SRM, de qualquer dependência administrativa (NOTA TÉCNICA Nº 06/2011 MEC/SEESP/DPEE).

Contudo, embora o PPP tenha sido referenciado pelos profissionais entrevistados que atuam no gerenciamento das unidades escolares, como o documento norteador que registra todas as ações desenvolvidas pela escola, não foi possível o acesso a esse documento sob a justificativa de estar sendo reestruturado e, portanto, indisponível para estudo/análise.

Reafirmando a importância da oferta do AEE, como sendo uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas na organização da unidade escolar e na qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos com DI e que esse atendimento deve estar institucionalizado no PPP das escolas, o MEC no documento do pacto nacional na idade certa: educação inclusiva, considera que,

A educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o entendimento às necessidades específicas dos alunos. Portanto, o AEE deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e caso não esteja, a situação legal da escola está irregular e ela deve se adequar, pondo-se de acordo com as normas federais, estaduais e municipais (MEC/SEB, 2014, p.15).

Ainda sobre a fala dos profissionais que gerenciam as unidades escolares fica evidenciado a forma positiva e negativa como se expressam, quando comparado as respostas dos gestores das escolas que possuem SRM implantadas e funcionando, portanto, com AEE, e as dos gestores das escolas que não têm esse recurso para o atendimento do aluno, no caso o aluno com DI. A seguir o recorte dos relatos:

Profissional GE1:[...]. A escola oferece o AEE [...]. Na sala de recursos é feito um relatório bimestral sobre cada aluno observando, através do seu relato, o que ele desenvolveu ou não [...] o que ele necessita em cima de suas dificuldades [...]. A professora da SRM mantém contato com os pais do aluno [...].

Profissional GE2: [...]. A escola não tem sala de recursos [...] A escola não oferece AEE. [...] Os professores não têm orientação, eles não têm formação nenhuma. [...]. Os alunos deveriam ter um atendimento especial [...]. A família [...] está preocupada com a medicação [...] aprendizado não.

Profissional GE3:[...]. A professora da SRM faz avaliação diagnóstica e processual de acordo com as habilidades e competência do aluno. [...] Na necessidade de adaptação de atividades e avaliações são realizadas com uma parceria entre os professores da sala comum e a professora da SRM. A escola oferece AEE desde 2016.

Profissional GE4: Não temos AEE na escola. Os professores têm feito avaliações diferenciadas e os pais se fazem presentes para esclarecimentos.

Esses argumentos representam uma inquietude por parte dos agentes que administram escolas sem esse suporte de apoio na escolarização do aluno com DI. Com efeito as SRM representam o espaço físico para o funcionamento do AEE. Contribuem com esse pensamento Pereira; Mendes; Pacheco (2019, p. 27), quando nos dizem que,

as SRM são identificadas como serviço do AEE e caracterizadas como um espaço físico organizado (...) capaz de responder as mais variadas diversidades que constituem o contexto da sala de aula. O AEE é concebido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados nas formas complementares à formação dos estudantes com deficiência [...], como apoio constante e com tempo limitado na frequência à SRM.

Sendo um serviço de fundamental importância na política de inclusão, o AEE aparece constantemente nas falas dos profissionais entrevistados. Na fala dos gestores GE1 e GE3 de escolas que oferecem o AEE, os discursos fluem com mais otimismo em relação a funcionalidade desse atendimento especializado na complementação da escolarização do aluno com DI. Já para os gestores GE2 e GE4 das escolas que não estão vinculadas ao Programa de Implantação das Salas Multifuncionais do MEC, portanto, não oferecem o AEE, as falas refletem a insatisfação em relação a desestruturação da escola para esse fim, ficando explícito a reivindicação à SEDUC pela necessidade desse serviço de apoio a escolarização dos alunos.

Considerando o arcabouço jurídico que determina o AEE como um direito que se estende a qualquer aluno brasileiro, seja da educação básica à superior, e sendo de responsabilidade das Secretarias de Educação implantar as SRM nas escolas, organizar e gerenciar a estrutura do AEE para esse segmento de alunos (BRASIL, 2008; 2009; 2011), ainda assim, existem muitas escolas no Estado do Amazonas e na capital Manaus que ainda não dispõe desse serviço.

Independentemente da quantidade de SRM, implantadas e funcionando em escolas de Manaus/AM, o estudante com DI tem direito ao serviço de AEE o qual não pode se confundir com atividade de reforço escolar. Esta, como atividade extracurricular deve fazer parte do PPP da escola e ser oferecida a todos os estudantes que dela se beneficiem e pode ser oferecida em paralelo as atividades trabalhadas em sala de aula comum e no AEE, caso o estudante faça parte do público da educação especial (NOTA TÉCNICA N° 06/2011 MEC/SEEP/DPEE).

O não oferecimento de AEE pode significar que, se o aluno com DI necessita de atendimento especializado e não está recebendo esse serviço na unidade escolar onde estuda ou em outra instituição escolar que dê esse suporte, há uma negação ao seu direito e conseqüentemente sua trajetória escolar poderá ser prejudicada pelas barreiras da acessibilidade

no alcance dos recursos pedagógicos e tecnológicos bem como do acompanhamento especializado que possam ajudá-lo em sua escolarização. A lei nº 13.146/2015 (LBI), dispõe em seu artigo 4º que,

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Desse modo, o negligenciamento do Estado na oferta de AEE ao aluno com DI nas escolas públicas, conforme a regra na Lei Brasileira de Inclusão (artigo 4º, § 1º), supracitado, pode ser motivo para provocar a iniciativa do Ministério Público Estadual pelo descumprimento de um direito garantido constitucionalmente ao aluno dessa modalidade do ensino.

Em relação as Políticas Educacionais do Estado do Amazonas, no ano de 2016, o Instituto UNIBANCO realizou um estudo, que resultou numa mostra com 33 (trinta e três) programas e projetos identificados e desenvolvidos pela SEDUC/AM no atendimento de todas as etapas da educação básica, sendo de competência federal, desenvolvido pelo MEC ou em parceria com o referido Ministério, bem como de programas e projetos de competência estadual desenvolvidos exclusivamente pela SEDUC/AM.

Nesse estudo, dos programas que atendem o público do ensino médio regular, de competência do MEC ou com parceria, foram identificados: Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa (em execução); Olimpíada Brasileira de Matemática - OBMEP (em execução); Programa Escola Acessível (em execução); Programa Nacional de Educação Fiscal (em execução); PDE interativo, de apoio financeiro (em execução); PDDE, de apoio financeiro (em execução); Programa Ensino Médio Inovador (extinto em 2017), dentre outros (Instituto UNIBANCO, 2016, p. 44).

Do quantitativo apresentado no estudo realizado pelo Instituto UNIBANCO, foram identificados 15 (quinze) programas de competência estadual, 13 (treze) ainda em execução, e 2 (dois) extintos, desenvolvidos exclusivamente pela SEDUC/AM ou em parceria para atender alunos do Ensino Médio regular (Instituto UNIBANCO, 2016, p. 44-55).

Em 2019, em cumprimento ao rito da transição de governo onde são repassadas informações e dados necessários da gestão anterior para a nova gestão, no levantamento de documentos da SEDUC/AM realizado pela equipe de transição do governador Wilson Lima,

foram identificados programas e projetos constantes no estudo do Instituto Unibanco em 2016 e novos programas criados nos governos anteriores a 2019, listados no quadro abaixo.

Quadro 3. Programas e Projetos em execução na SEDUC/AM - Ensino Médio regular (2014-2018)

| Programas e Projetos (Foco de atuação) | | Detalhamento |
|---|--|--|
| C O M P E T Ê N C I A E S T A D U A L | Olimpíada Amazonense de Matemática (Atuação: prêmios/concursos) | Tem por objetivo estimular e promover o estudo da matemática entre alunos da Rede de Ensino do Estado do Amazonas. |
| | Centro de Mídias (Atuação: currículo) | Projeto premiado nacional e internacionalmente. Atende alunos do ensino médio em todo Amazonas. Mediação tecnológica. |
| | Tecnologias Educacionais (Atuação: rec. didáticos e tecnológicos) | Garantia de acesso a tecnologias da informação. Fornecimento de material tecnológico aos alunos da 3ª série do ensino médio. |
| | Ciência na Escola (Atuação: currículo) | Promove o interesse dos estudantes pelo mundo científico com acesso a informações científicas e tecnológicas. |
| | Projeto Fanfarras (Atuação: currículo) | Criar bandas de fanfarras e marciais nas escolas públicas estaduais. Apresentação, geralmente, na Semana da Pátria, no desfile cívico. |
| | Amazonas Enem Sem Fronteiras (Atuação: rec. didáticos e tecnológicos) | Projeto que utiliza recursos tecnológicos com aulas mais dinâmicas e interativas. Transmitido pelo Centro de Mídias aos sábados. |
| | Pró-Engenharia e RH-TI (Atuação: currículo) | Programas que visam suscitar talentos para as áreas de ciências exatas com enfoque nas engenharias e tecnologias da informação. Parceria UFAM |
| | A Hora do SAEB (Atuação: avaliação) | Preparatório para avaliação em larga escala. Alunos da 3ª série do ensino médio. |
| | Feira Amazonense de Matemática (Atuação: ações integradas) | Para despertar o interesse na aprendizagem da matemática. Promove intercâmbio. Inovação de metodologias. Coordenação UFAM. |
| | Pré-vestibular Conquistar (Atuação: avaliação) | Preparatório para o processo vestibular SIS/UEA, PSC/UFAM, ENEM/MEC. |
| | Jogos Escolares do Amazonas – JEA's (Atuação: ações integradas) | Desenvolve o intercâmbio socio-desportivo e cultural entre os estudantes do Amazonas. |
| | Circuito Experimentos de Baixo Custo (Atuação: concurso/prêmio) | Promove o desenvolvimento de experimentos científicos que utilizem materiais alternativos e de baixo custo. |
| | Projeto Afrocientistas (Atuação: ações integradas) | Para despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros. Parceria ABPN e UFAM. Financiamento Instituto UNIBANCO. |
| F E D E R A L | Programa Escola Acessível (Atuação: Financeiro – PDDE) | Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. |
| | Parlamento Jovem Brasileiro (Atuação: currículo) | Possibilita a vivência de uma jornada parlamentar. Alunos da 3ª série do ensino médio, em todas unidades da federação. |
| | Jovem Senador (Atuação: ações de integração) | Estimula a produção de textos acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo Brasileiro. |
| | Parlamento Juvenil do Mercosul (Federal/atuação: ações integradas) | Promove intercâmbio cultural e formação de uma identidade comum entre jovens no setor educacional Mercosul. |
| | Jovem Embaixador (Atuação: currículo/prêmios/concursos) | Promove intercâmbio nos Estados Unidos para estudantes brasileiros. Critérios na participação. Duração de três semanas. |
| | Médiotec (Atuação: ações integradas) | Oferta de curso técnico concomitante ao ensino médio regular. Bolsa PRONATEC. Executado pelo CETAM, IFAM, Literatus, entre outros. |
| | Programa Novo Ensino Médio (Atuação: Reforma/Currículo) | Adesão das escolas brasileiras de Ensino Médio ao Programa em cumprimento as Metas 3, 6, 7 do PNE/2014 e do PEE/2015. |

Fonte: Instituto UNIBANCO (2016); Relatório de Transição do Governo Wilson Lima – Versão consolidada (2019); Entrevista GS1 e GS2 (2020).

Além dos programas e projetos listados no quadro supracitado, outros programas que atendem alunos de ensino médio, estão em execução e merecem destaque: em infraestrutura, o Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas e o Programa de Regionalização da Merenda Escolar; de avaliação, o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (pendente desde 2015); de ações integradas, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Instituto UNIBANCO, 2016, p. 46-52).

Na elaboração do Relatório de Transição de Governo, a equipe designada pelo governador Wilson Lima ao buscar informação junto a SEDUC/AM sobre programas e projetos educacionais em execução, diz que foi percebido “uma grave falta de planejamento da equipe da Secretaria. Todavia, ao serem questionados sobre os projetos em execução e os projetados para 2019, a relação foi encaminhada” (RELATÓRIO DE TRANSIÇÃO/VERSÃO CONSOLIDADA, 2019, p. 39).

Na mensagem do governador Wilson Lima (2019-2022) à Assembleia Legislativa, regra constitucional estadual de apresentação do Plano de Governo, se registra para a educação, especificamente direcionado ao público do ensino médio, programas e projetos já em execução antes da posse governamental, referenciada na mensagem do referido governador.

No texto da mensagem governamental sobre programas e projetos desenvolvidos para o Ensino Médio, ressalta-se no documento, para o ensino presencial por mediação tecnológica de modo a fortalecer programas já existentes, o lançamento em 2019 do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA-SEDUC/AM, cujo objetivo é a diversificação das estratégias de ensino dos alunos através das tecnologias. Esse ambiente virtual dá condição de acesso:

Em vídeos, arquivos em PDF, wiki (construção colaborativa de documentos), testes online, simulados, envio de arquivos, fóruns de discussão, biblioteca virtual, gamificação e certificação digital, além de propiciar a interação síncrona e assíncrona entre os sujeitos da aprendizagem (estudantes e tutores). No ambiente estão disponíveis os cursos do Pré-vestibular Conquistar, disponibilizados para os estudantes finalistas do Ensino Médio, Cemeam Class e a Hora do Saeb, com conteúdo voltado ao desenvolvimento das habilidades exigidas nos exames de larga escala (AMAZONAS, 2020, p. 85).

Consta no documento a criação de escolas bilíngue para atender aos alunos do ensino médio, de modo a oportunizar aos educandos o conhecimento de outras línguas e culturas. Foram criadas quatro Escolas Estaduais Bilíngue de Ensino Médio: português e inglês; português e japonês; português e espanhol; português e francês (AMAZONAS, 2020, p. 81).

Em referência às escolas bilíngue, pelas informações constantes no documento governamental, atende, apenas, quatro escolas de ensino médio, mas em Tempo Integral, não

beneficiando os alunos das escolas por turnos, portanto, esses alunos, em sua maioria, terão acesso apenas ao conteúdo do componente curricular de língua estrangeira oferecido na unidade escolar que estudam.

Em 2013, foi criado o Programa Amazonas Bilíngue numa parceria do Governo do Amazonas com a escola de inglês e negócios Alliance Group. Consistia num curso de dois anos na língua inglesa, com aulas aos sábados, ofertados aos alunos da 1ª série do ensino médio, cujo critério principal de seleção era a maior pontuação nos bimestres. Esse programa oportunizava ao aluno estudar o idioma inglês e fazer o intercâmbio de acordo com o desempenho em notas. Em 2016, vinte alunos viajaram ao Canadá e a partir desse ano o programa foi interrompido, só retornando em 2019 para cumprir contrato em aberto e ser finalizado (SEDUC, Sítio Eletrônico, 2020). Embora o processo de inscrição tenha sido aberto a todos os alunos que cursavam a 1ª série do ensino médio, conforme regra do edital, não constava no resultado classificatório o registro de alunos com Deficiência Intelectual selecionados para participar do Programa.

Ainda sobre a mensagem governamental, quando menciona a Educação Especial, faz referência às Escolas Específicas que atendem alunos com Deficiência Intelectual. É mencionada a Escola Estadual Manoel Marçal que atende alunos com paralisia cerebral até a idade de 14 anos; e a Escola Estadual Diofanto Vieira que atende aluno com paralisia cerebral a partir de 15 anos de idade. Não foi referenciado no texto da mensagem sobre os alunos da educação especial, com DI, estudando nas classes comuns em processo de inclusão escolar (AMAZONAS, 2020, p. 85).

No contexto, a implementação dos programas, projetos e ações para atender aos alunos do Ensino Médio citados no estudo do Instituto UNIBANCO, na Mensagem Governamental e nas respostas dos profissionais entrevistados GS1 e GS2, independe se o aluno tem ou não deficiência ou algum tipo de transtorno, a oferta vem para atender a todos embora possa existir critérios de seleção que dificulte o acesso do aluno com DI como, por exemplo, o maior desempenho em pontuação nos bimestres letivos. Outro ponto a destacar é que a maioria dos programas e projetos são de âmbito federal executados pela SEDUC/AM.

O que se pode concluir em relação a participação do aluno com DI no processo escolar, através dos programas, projetos, ações e serviços organizados pela SEDUC/AM e viabilizados pelas escolas ou em projetos e ações criados e desenvolvidos pela própria escola, depende da participação da comunidade escolar, principalmente do empenho da gestão escolar em cumprir

regras da inclusão a partir do protocolo de matrícula do aluno e, de modo contínuo, na trajetória de sua escolarização na escola.

5.3.2. Recursos Pedagógicos, Adaptações, Acessibilidade e Formação continuada

A SEDUC/AM, através de sua gestão institucional pedagógica, justifica que na trajetória da educação especial na perspectiva inclusiva, tem atuado na busca de um crescimento significativo através da implementação de programas e ações político-educacionais na sua rede de ensino.

As diretrizes para essa oferta no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, em consonância com a legislação nacional, estão regulamentadas pela Resolução nº 138 de 2012, do CEE/AM, quando diz em seus artigos 7º e seguintes, que se deve:

constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos materiais, financeiros e humanos especializados, que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de sistemas educacionais inclusivos (artigo 7º); [...] assegurar a acessibilidade [...] mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – [...] bem como as de comunicações, provendo as escolas dos Recursos Humanos com formação adequada, materiais didáticos e pedagógicos específicos, utilizando-se para isto de Tecnologia Assistiva (artigo 8º); Observar o Currículo adaptado e flexível [...] considerando conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento do aluno [...] sempre em consonância com o projeto pedagógico da escola (artigo 12, inciso IV); Professores das classes comuns com formação para atender a diversidade (artigo 12, inciso I); Assegurar quando necessário a figura do auxiliar de vida escolar (artigo 12, inciso II, alínea b); [...] oportunizar a formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação em Educação Especial (artigo 17 § 1º); compete aos Atendimentos Especializados da Educação Especial: formação continuada, em educação especial, visando a implementação do processo de inclusão escolar [artigo 20, alínea f).

Na entrevista, buscou-se dos profissionais, dentro de suas funções, saber sobre as orientações recebidas e repassadas, hierarquicamente, em relação a recursos pedagógicos, adaptações, acessibilidade e formação continuada para o acolhimento dos alunos com Deficiência Intelectual no ambiente escolar. As respostas foram as seguintes:

Profissional GSI: Dentro da SEDUC e ligada ao DEPPE, existe a Coordenação de Educação Especial que trabalha com as orientações pedagógicas voltadas para esse público, temos na Rede Escolas Específicas de Atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual, mas também possuímos alunos matriculados nas escolas regulares. As escolas da rede possuem algumas dificuldades estruturais e de acessibilidade, porém a cada ano vem sendo tomadas medidas para melhorar o atendimento para esses alunos, sendo através de reformas, adaptações na estrutura para acessibilidade, a lotação de professor Auxiliar de Vida Escolar.

Profissional GS2: Temos uma cartilha como instrumento de orientação, fazemos sensibilização e assessoramento. Quanto à formação, oferecemos não só aos professores da Sala de Recursos, mas também aos professores da rede. A formação é realizada não só pela Coordenação de Educação Especial, mas pela Escola de Atendimento Mayara Redman.

Na fala dos profissionais entrevistados GS1 e GS2, as escolas de ensino médio de modo a atender a demanda de alunos com deficiência, em específico o aluno com Deficiência Intelectual, oferecem serviços de apoio à inclusão, dando subsídio pedagógico ao professor da sala de aula comum que em parceria com o professor da SRM, através de AEE, proporcionam o atendimento ao aluno incluído.

Em Nota Técnica, o MEC recomenda que o professor de AEE e os das classes comuns se articulem, e justifica a orientação,

Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da educação especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (NOTA TÉCNICA Nº 42/2015 MEC/SECADI/DPEE).

Ainda no discurso dos profissionais GS1 e GS2, as orientações para as coordenadorias distritais e sucessivamente às escolas, partem hierarquicamente da Coordenação de Educação Especial que dá assessoramento, inclusive na organização da formação continuada e específica aos professores do AEE e das classes comuns.

Profissional GC1: Na SEDUC existe uma Coordenação de Educação Especial para as escolas regulares de ensino médio. Essas escolas são orientadas a receberem alunos com qualquer tipo de deficiência. Também recebe [...] Auxiliares de Vida Escolar para esses alunos inclusos. As unidades escolares recebem recursos federais, como "PDDE" para acessibilidade e realizam as adequações necessárias [...] adquirem recursos pedagógicos para as Salas de Recursos, quando existentes nas escolas. As demais, solicitam adequações necessárias. [...] As escolas novas, já são entregues com espaços acessíveis e apropriados para os diversos tipos de deficiência. A formação continuada com foco na escolarização dos alunos com deficiência intelectual ocorre na escola de atendimento específico Mayara Redman, porém, tal formação, até o momento, não chegou aos profissionais das escolas comuns de ensino médio regular.

Profissional GC2: Durante todos os anos de educação venho observando que a cada ano a problemática vem se agravando, e nós educadores do processo temos que nos apropriar cada vez mais, buscando melhorias. Por ter passado 15 anos como gestora de uma escola que abraçou a educação inclusiva, posso dizer que é gratificante o nosso envolvimento, que ensinamos e ao mesmo tempo aprendemos. Já se encontra no nosso plano de ação para 2020 a formação continuada para o atendimento dos alunos com DI [...] primeiro com os professores do AEE, em seguida o professor da sala comum [...].

Na fala dos profissionais GS1, GS2, GC1 e GC2, que ocupam função de diretoria e coordenadoria, a SEDUC/AM vem cumprindo de modo satisfatório o que determina a Resolução nº 138/2012 do CEE/AM, embora seja mencionado que têm escolas apresentando estrutura física inadequada para atender a acessibilidade dos alunos com Deficiência.

Argumenta, ainda, esse grupo de profissionais entrevistados, que os recursos pedagógicos, tecnológicos ou adaptação espacial de modo a eliminar as barreiras e adequar a escola, provém de recursos financeiros injetados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através da adesão das escolas aos Programas criados pelo MEC. O FNDE é uma autarquia federal criada em 1968, cuja responsabilidade é pela execução de políticas educacionais do MEC.

As escolas têm a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), unidade executora determinada pelo MEC que as representam, em questões financeiras, junto a SEDUC/AM e ao MEC. A verba injetada nas escolas vem através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse Programa foi criado em 1995, cuja finalidade é prestar assistência financeira às escolas, visando a elevação do desempenho escolar.

Dentre os programas divulgados pelo MEC para atender ações propostas da política de educação inclusiva financiados pelo PDDE, exemplificamos o Programa Escola Acessível (PEA) que tem por objetivo adequar o espaço físico das escolas, com o intuito de promover a acessibilidade na rede pública de ensino para atender alunos com ou sem deficiência.

Na fala dos profissionais GE1, GE2, GE3 e GE4, que gerenciam as escolas, fica reafirmado o recebimento de verbas através da APMC para investir nas escolas de modo a suprir suas necessidades física e pedagógica. Os relatos:

Profissional GE1: Recursos são providos da SEDUC que financia através da APMC. [...] A escola foi adaptada e estruturada após uma reforma para atender a todos os alunos com necessidades especiais. Foi construído rampa, banheiro e reforma na sala de recursos. É muito relevante as orientações para os trabalhos com alunos com DI, uma vez que quanto maior a quantidade de materiais mais opções se tem para poder realizar as atividades.

Profissional GE2: Ultimamente ficou focalizado na APMC, geralmente já vem com plano montado. [...]. Vem uma porcentagem para a parte pedagógica, outra para predial, outra para a manutenção [...]. Sobre a formação continuada [...] somente o ano passado para o professor da vida escolar e professor de libras [...]. Sobre a acessibilidade [...] ainda não avançou [...]. A gente recebe os alunos, mas não tem recursos humanos especializado. A escola não está preparada para receber o aluno com DI [...] eles precisam do atendimento melhor. Eles precisam de uma sala de recursos porque eles não irão acompanhar como o outro aluno normal. Eles precisariam ter aquele recurso paralelo ao que eles têm na sala.

Profissional GE3: A escola [...] recebe orientações dos assessores pedagógicos distrital e da coordenação de educação especial. Referente as formações continuadas, são muito direcionadas somente aos profissionais que já atuam na educação especial [...]. Acredito que poderia se expandir para contemplar principalmente os docentes da sala regular que às vezes não tem nenhum conhecimento das metodologias adaptativas e desconhece os alunos público alvo da educação especial. [...] participei de algumas formações, a mais recente foi sobre TDH e autismo, mas, ainda não tive nenhuma referente a deficiência intelectual [...].

Profissional GE4: Temos recebido poucas orientações. Passo essas orientações para os pedagogos e professores.

Os profissionais GE1, GE2, GE3 e GE4, gestores das unidades escolares, divergem em seus argumentos da posição dos profissionais GS1 e GS2 em relação, principalmente, a formação continuada dos professores da sala de aula comum, com foco da educação especial. Embora duas das unidades escolares estejam estruturadas com SRM para o atendimento especializado dos alunos com DI, mesmo assim, os gestores dessas escolas compactuam com a opinião dos gestores das escolas sem o AEE sobre a necessidade de formação continuada e específica ao professor da sala de aula comum.

A formação continuada é condição imprescindível para a qualidade do trabalho do professor. É o aperfeiçoamento, em processo contínuo, do conhecimento e necessário para o fazer pedagógico. Quando essa regra na legislação educacional é descumprida afeta o andamento do processo educativo. Pesquisas apontam que ao falar de formação inicial e continuada de professores é um problema reiterado há décadas pela maioria dos estudos sobre inclusão escolar (PLETSCH, 2012, p. 156).

No relato desses profissionais, a formação continuada não acontece como afirmado pelos profissionais GS1 e GS2. Existe uma reivindicação por parte desses gestores escolares de maior empenho da SEDUC/AM, através de seu órgão competente, na organização da formação continuada que inclua os professores da sala de aula comum, pois ficou evidenciado nas falas desses gestores que as formações são direcionadas aos professores de AEE. Compactuam com essa posição os profissionais GC1 e GC2, para eles a formação continuada, com foco na educação especial, deve ter maior abrangência, ou seja, oferecendo a todos os professores que trabalham a escolarização do aluno com DI.

5.3.3. Inclusão escolar do aluno com DI no Ensino Médio

Para análise desta categoria consideramos como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 205 define a educação como direito de todos, garante o

pleno desenvolvimento da pessoa e estabelece a igualdade de condições no acesso e permanência na escola; no artigo 208, III, garante a oferta de AEE pelo Estado (BRASIL, 1988).

Para o mesmo fim, nos apropriamos também de informações contidas em dispositivos da LDBEN de 1996, artigo 58 e parágrafos que define o público da educação especial e assegura o atendimento aos alunos com deficiência ao longo da vida; na PNEEPEI de 2008, onde se fundamenta a política nacional de educação na perspectiva inclusiva; e na LBI de 2015 quando aborda sobre o direito à educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino em condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com oferta de AEE e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. Todo esse registro é pela reflexão sobre a inclusão escolar dos alunos com DI em escolas comuns do ensino médio (BRASIL, 1996; 2008; 2015).

Na literatura, o diálogo sobre a inclusão escolar do aluno do ensino médio com deficiência intelectual, nas classes comuns, é observado a partir dos vários desafios no processo de aprendizagem, autonomia e cidadania. Começa pela identificação desse aluno e as dificuldades evidenciadas para se conhecer a deficiência e posteriormente encaminhá-lo aos serviços especializados (VELTRONE; MENDES, 2011; PLETSCHE; GLAT, 2012; VALENTINI; GOMES; BISOL, 2016).

Nessa linha de raciocínio sobre a inclusão do aluno com DI no ensino médio nas classes comuns, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9) já afirmava, em sua estrutura de ação nº 33, que uma administração escolar para atender as necessidades desses estudantes depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e de toda comunidade escolar interna e externa, em cooperação efetiva e trabalho em grupo.

Para Matos (2008, p. 55), a inclusão é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante sua reestruturação pedagógica e administrativa. As palavras de Matos nos mostram a necessidade do trabalho colaborativo dentro da escola. Seguindo essa linha de raciocínio, Rodrigues (2008) mostra-nos que o desenvolvimento da Educação Inclusiva depende em grande parte do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. Para o autor, a Educação Inclusiva, enquanto reforma educacional só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas (RODRIGUES, 2008, p. 40).

Nas palavras de Mantoan (2003, p.16) a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Para a autora “as escolas alimentam a falsa ideia de que podem organizar turmas homogêneas. Temos que entender que as turmas escolares são e sempre serão

desiguais queiramos ou não” (MANTOAN, 2007, p. 48). Ainda dialogando com essa autora, quando questionada sobre a inclusão do aluno com DI ou outras deficiências no ensino médio, diz que é difícil quando se observa o que é exigido na maioria das escolas, cujas práticas são eletivas e focadas no ensino superior (MANTOAN, 2015).

Quando se fala da inclusão escolar cabe lembrar o significado de Educação Inclusiva. Esta como parte no processo escolar em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização, devendo ser vista como um processo social da qual está inserida pelas relações de convivência entre os indivíduos do qual faz parte o processo escolar. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças que são ilimitadas nos seres humanos. A educação inclusiva é divulgada por todas as políticas públicas de educação nacional (BRASIL, 1988; 1996).

Nesse contexto, e com respaldo no aparato jurídico supracitado, quando se pensa numa escola inclusiva, o entendimento dado pela Lei é daquela escola que atende a todos os alunos sem distinção, independente das diferenças, acolhendo-os em ambiente humanizado. Essa escola quando recebe alunos com deficiência deve realizar as adaptações necessárias de modo a eliminar as barreiras que possam impedir a acessibilidade; deve, também, proporcionar ao aluno acesso ao ambiente escolar buscando zelar por sua permanência na escola, bem como cuidar a fim de que sua participação seja efetiva no processo de escolarização, respeitando os diferentes ritmos e estilos da aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2008; 2015).

É o tipo de escola que acompanha o trabalho do professor dando a ele o suporte que necessita para desenvolver melhor o atendimento dos alunos. As propostas de orientação das atividades escolares e as intenções dos educadores relativas à inclusão estão registradas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse documento ficam estabelecidas quais redes de apoio serão necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, no caso, com deficiência intelectual (BRASIL, 1996).

Ao aluno desse segmento deve ser oferecido recursos diferenciados indispensável ao seu aprendizado, bem como adaptações físicas do ambiente escolar e professores especializados. Dependendo do caso, o aluno, pela regra jurídica, além de frequentar a escola comum inclusiva, deverá também frequentar no contraturno uma escola especial que funcionará como um centro de apoio e complementação de sua formação (BRASIL, 1996). Nesse caso, no processo de inclusão, no sentido mais consistente da palavra, o recomendável seria o aluno que necessita de AEE receber esse serviço na própria escola do ensino regular na qual estuda.

Diante das afirmativas sobre a inclusão escolar, confrontando o teor legal às respostas dos profissionais entrevistados, em seus argumentos, posicionam-se sobre o que estaria faltando para que a educação inclusiva atingisse seus objetivos no atendimento dos alunos com DI no ensino médio. As respostas foram as seguintes:

Profissional GS1: A SEDUC tem avançado na disponibilização e parcerias de cursos de formação continuada para seus profissionais, aumentando o número de palestras e cursos para os professores na rede, voltado para a Educação Especial, mas é necessário também a parceria da família nesse processo de ensino e aprendizagem.

Profissional GS2: É necessário quebrar paradigmas e realizar uma real inclusão dentro das possibilidades do aluno com deficiência. É necessária uma Política Pública Nacional que faça link de todo o Ensino Básico para que haja uma Inclusão total e não somente uma ação integrada e fragmentada dentro do ensino médio. O ensino médio precisa se redescobrir, tanto no ensino regular quanto no inclusivo.

Profissional GC1: A formação continuada ao corpo docente, com vivências e trocas de experiências profissionais; a presença de uma equipe interdisciplinar inserida no contexto escolar também se caracteriza como um fator importante para o acompanhamento, desenvolvimento e desempenho acadêmico, emocional, social e profissional dos alunos com este perfil. Conhecer e respeitar a realidade, os limites e as potencialidades desse aluno, propiciará mais conhecimento acerca de si mesmo [...] permitirá que construa juntamente com a escola, sua identidade dentro da sociedade.

Profissional GC2: A capacitação dos professores é necessária. O conhecimento de leis sobre inclusão, o sistema de avaliação também deve ser analisado, devemos promover o processo de socialização entre todos para que o aluno faça parte do processo.

Pletsch (2009), em sua pesquisa para o doutorado sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual, nas classes comuns, apontou como parte dos resultados a complexidade revelada no processo de inclusão vivenciados nas escolas no que refere a falta de formação continuada dos professores, e nos diz que “A pesquisa, assim como inúmeras outras citadas ao longo do texto, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos do professores” (PLETSCH, 2009, p. 196).

Há mais de uma década da pesquisa da autora supracitada e a necessidade da formação continuada dos professores, como condição imprescindível no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas com vistas à melhoria da escolarização do aluno com DI, continua se apresentando como lacuna no cumprimento das políticas educacionais inclusivas destinadas a esses alunos, como revelam, em suas falas, os agentes participantes desta pesquisa.

E, prosseguindo os relatos:

Profissional GE1: A inclusão já existe, só precisa melhorar alguns pontos, tais como: mais capacitação ou cursos de formações, principalmente para os professores de sala de aula regular. Comprometimento dos pais em relação a vida acadêmica de seus filhos com DI.

Profissional GE2: Formação para os professores. Eu acredito que deveria ter sala de recursos porque é na sala de recursos que é trabalhado mais ainda essa parte intelectual, que é desenvolvido esse lado onde o professor faz a intervenção na sala de aula. O meu interesse é muito em abrir uma sala de recursos porque a gente tem uma demanda boa. O problema que talvez seja negado pela falta de espaço [...]. É muito difícil.

Profissional GE3: Realização de formações direcionadas a deficiência intelectual e a ampliação para os profissionais que estão na sala regular (professores) e os outros servidores da Escola.

Profissional GE4: Penso que deveria ter mais formações.

Categorizando as respostas dos profissionais entrevistados GS1, GS2, GC1, GC2, GE1, GE2, GE3 e GE4, nessa última temática abordada, a formação continuada dos professores se destaca como sendo um dos maiores desafios da escola comum no processo de inclusão, pois na perspectiva inclusiva a capacitação dos professores da sala de aula comum é imprescindível na escolarização do aluno com Deficiência Intelectual.

A preocupação que reflete na fala dos agentes entrevistados é a capacitação e formação continuada dos professores da sala de aula comum como sendo fundamental para lidar com esse público, bem como as adaptações e os equipamentos que forem necessários para o aprendizado. Infelizmente os professores da sala de aula comum ainda estão distantes de receber formações que os preparem para lidar com as diferenças e particularidades de cada aluno, bem como existem muitas escolas que não disponibilizam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), portanto, sem oferta de AEE que é um direito constitucional do aluno.

A formação continuada tem amparo legal na LDBEN de 1996, quando determina em seu artigo 59, inciso III que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...]: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nos anos seguintes a publicação da LDBEN de 1996, uma visão inclusiva de educação se expandiu e muito se tem debatido sobre a política da formação inicial e continuada de professores da classe comum numa perspectiva da educação inclusiva.

Em termos de recursos humanos, é prevista a formação de capacitação do professor que atua na sala de aula comum e a especialização do professor que atua no AEE, considerando

o trabalho colaborativo entre ambos, pois a interlocução entre o professor do AEE e o professor da classe comum traduz-se na essência do processo de desenvolvimento inclusivo da escola (NOTA TÉCNICA N° 123/2013 MEC/SECADI/DPEE).

A capacitação dos professores, expresso nos textos legais e reivindicado nas falas dos entrevistados como uma necessidade imprescindível no contexto da educação inclusiva, vale refletir sobre as palavras de Pansini (2016, p. 83), quando afirma que,

praticamente todas as pesquisas realizadas nos últimos dez anos mostram que o trabalho do professor especialista tem sido um trabalho solitário [...] dentro da dinâmica escolar. [...] este professor é visto pelos demais como responsável único pela educação especial, concorrendo todos esses fatores para que a ênfase seja no sujeito e não na coletividade.

Quando a pesquisadora faz referência “nos últimos dez anos” está se reportando à década no recorte temporal de 2007-2016. A afirmativa do trabalho solitário do professor especialista mostra o descompasso entre as metas legais estabelecidas e a realidade escolar, pois o professor especializado que atua na SRM, desenvolvendo o AEE para os alunos com DI, sua atividade pedagógica deve ser planejada e articulada com os demais professores das classes comuns, de modo que juntos possam construir e reconstruir formas de alcançar o aprendizado do aluno sob as suas responsabilidades.

Documentos publicados pelo MEC como a Resolução nº 2 de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica recomendando, no artigo 8º, inciso I, reforça que sejam os “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001).

O Amazonas acompanhou esse processo com a publicação da Resolução nº 155/2002 do CEE/AM que regulamentava normas para a oferta de Educação Especial no sistema de ensino do Estado, sendo revogada pela Resolução nº 138/2012, em vigor até a presente data. No artigo 20, alínea f, dessa Resolução está garantido a “Formação Continuada, em Educação Especial, para os profissionais da educação, visando a implementação da inclusão escolar” (AMAZONAS, 2012).

Pereira e Marques (2018, p. 8) apontam a reivindicação dos professores sobre a falta de apoio dos governantes em fazer vigorar as leis voltadas para a inclusão, onde a inquietude desses profissionais fluem “principalmente na formação dos profissionais da escola porque são eles que lidam com esses alunos na sala de aula”.

No cenário da educação inclusiva das escolas públicas de ensino médio do Amazonas, em relação as políticas educacionais inclusivas implementadas pela SEDUC/AM, em escolas de Manaus, para atender, dentro das regras da inclusão, o aluno com DI nessa etapa da educação básica, o que se observa é a legislação a passos largos em dispositivos legais, que são os pilares de sustentação criados para atender esse público, porém a aplicabilidade dessa teia de leis, decretos, tratados parece distante de ser efetivamente concretizada, ou seja, a adoção de leis ou a adesão a tratados não serão suficientes se não houver compromisso individual e coletivo, através de ações afirmativas, para esse fim.

Como principais resultados verificamos que as políticas educacionais, através de programas, projetos, ações e serviços, desenvolvidos pela SEDUC/AM para o público do Ensino Médio, em Manaus/AM, estão chegando às escolas para atender a todos os alunos como determina o corpus da legislação nacional e estadual, o que não significa se está alcançando os alunos com DI e promovendo mudanças significativas no seu processo de escolarização.

O desafio da escola pode surgir a partir do momento em que se fizer cumprir os princípios da inclusão evitando a manutenção da prática pedagógica homogênea, enquadrando o aluno com DI em procedimentos didáticos universais, desconsiderando as diferenças.

Especificamente, através do Programa Escola Acessível, de competência federal, está sendo possível reestruturar as escolas, que aderem ao Programa e são contempladas com verba federal para a infraestrutura, os recursos disponibilizados às escolas vinculadas ao Programa de Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE para atender as necessidades dos alunos com DI ou outras deficiências.

Por fim, a inquietude dos coordenadores distritais e gestores escolares na lenta efetivação das políticas inclusivas para esse público, principalmente pela necessidade da implantação de novas SRM e ampliação do AEE, bem como agilização para a imprescindível formação continuada dos professores das classes comuns, com foco em propostas inclusivas que contribua no atendimento desse público que tem DI e está cursando o Ensino Médio.

Contudo, o processo da educação inclusiva está evoluindo gradativamente nas escolas estaduais de ensino médio, em Manaus/AM, apesar dos desafios ainda estarem muito presente na luta pela eliminação das barreiras de acessibilidade que representam um grande desafio para todos os alunos, com ou sem deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois, de fato, no realce da educação em direitos humanos, no campo da educação especial, a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas do ensino regular está resguardada na legislação nacional que tem como documento maior a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, além da PNEEPEI de 2008 e da LBI de 2015, entre outros, para sustentar que o Brasil é um país inclusivo.

A educação inclusiva não significa equipar as escolas para torná-las acessíveis, mas numa abordagem proativa para que seja possível a identificação e eliminação das barreiras de acessibilidade que estão presentes nos ambientes escolares comuns, dificultando o acesso e oportunidades aos estudantes com deficiência intelectual que buscam pela escolarização com equidade garantida na legislação brasileira.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino médio das escolas públicas estaduais, no contexto nacional, em documentos oficiais do MEC, representa uma tímida proporcionalidade do acesso nessa etapa da educação básica. Nas escolas estaduais de ensino médio em Manaus/AM, o efeito é o mesmo sendo evidenciado em documentos oficiais da SEDUC/AM. Trata-se de uma realidade excludente e desigual para esse público no contexto atual da educação brasileira. Considerando, também, que a inclusão do aluno com DI no Ensino Médio é uma temática ainda pouco explorada nas pesquisas acadêmicas do país.

A possibilidade em viabilizar melhorias na escolarização do aluno com DI no ensino médio, através da implementação de políticas educacionais, nos motivou investigar como vem se processando a inclusão desses alunos nessas atividades realizadas em escolas públicas estaduais no município de Manaus/AM.

Nessa expectativa, vimos a relevância desse estudo considerando as seguintes proposições: i) a necessidade de entender o afunilamento existente nas matrículas dos alunos com DI para o acesso ao ensino médio apontado pelos censos; ii) o entendimento do binômio Deficiência Intelectual e Ensino Médio. A DI, pela dificuldade do aluno avançar nas etapas mais elevadas da educação escolar e o Ensino Médio, pelos entraves acumulados em sua historicidade; iii) a discussão sobre as políticas públicas educacionais inclusivas e possibilidades que elas trazem na implementação de programas, projetos e ações desenvolvidos pela SEDUC/AM para atender o aluno com DI, no Ensino médio; iv) a pouca pesquisa voltada à inclusão do aluno com DI no Ensino Médio; v) a pouca pesquisa realizada por profissionais da educação com abordagem sobre essa temática no contexto Amazônico; e, vi) a contribuição

do estudo para o desenvolvimento de novas pesquisas direcionadas ao ensino médio regular, envolvimento do aluno com DI e suas especificidades em aprender.

Considerando que o objetivo geral do estudo foi analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no ensino médio das escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM, esta pesquisa possibilitou que os gestores institucionais refletissem e debatessem, dentro de suas funções e responsabilidades, sobre o cotidiano da escola considerando os entraves e desafios, em relação ao processo da inclusão do aluno da educação especial, especificamente, o aluno com Deficiência Intelectual evidenciado neste estudo.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre as nossas indagações terem sido lançadas aos gestores institucionais, uma vez que a nossa pesquisa tem enfoque na Dialética e, a beleza deste método de diálogo está em mostrar as contradições de ideias possibilitando a criação de novos conhecimentos. Esse foi um desafio vencido, a partir do momento em que os argumentos dos gerentes institucionais se contrapuseram, evidenciando a contradição de ideias. Por se tratar de servidores em cargos comissionados, portanto, com maior probabilidade em defender os interesses de quem detém o poder, no entanto, os posicionamentos revelam uma certa inquietude pelo não oferecimento e cumprimento, de modo efetivo, de políticas educacionais inclusivas para o público da educação especial. Essa posição mediadora desses agentes, entre governo e escola, e de insatisfação com as questões educacionais direcionadas aos alunos com DI, reflete de modo positivo quando se pensa nos princípios da gestão democrática e no trabalho colaborativo idealizando a escola para todos.

Ademais, os programas, projetos, ações e serviços oferecidos pela SEDUC/AM para o atendimento dos alunos com DI no ensino médio, são encaminhados às escolas via coordenadorias. O envolvimento do aluno com DI nessas atividades pedagógicas, seja de competência federal ou estadual, com foco de atuação em avaliação, currículo, competição e prêmio, ou outros, passa a ser de responsabilidade da escola. No entanto, a escola para obter êxito nesse processo necessita que a intencionalidade da SEDUC/AM se efetive, ampliando a formação continuada do professor com foco na educação inclusiva; na funcionalidade das SRM e no AEE integrado às atividades desenvolvidas nas classes comuns; e a parceria com a família, esta buscada pela escola, no compartilhamento das responsabilidades em relação a escolarização do aluno com DI. Esse tripé, se implementado efetivamente, poderá sustentar e consolidar a inclusão desses alunos nas escolas estaduais de ensino médio em Manaus.

Nesse contexto, a SEDUC/AM traz em seu discurso, referenciado nos documentos legais, a implantação de ações inclusivas para o público da educação especial nas escolas estaduais, oferecendo formação de professores, oferta de serviços pedagógicos diferenciados e principalmente pelos 90% dos 62 municípios do estado estarem com SRM implantadas o que reflete em ações positivas e engrandecedoras em se tratando de educação escolar inclusiva, no entanto, para que esses programas, projetos ações ganhem corpo nas escolas, se faz necessário maior integração entre as coordenadorias que atuam na coordenação do ensino médio, na coordenação da educação especial e as distritais num trabalho colaborativo que possa suprir a necessidade da escola que atende o aluno envolto nesse complexo binômio: Ensino Médio e Deficiência Intelectual.

Por outro lado, a SEDUC/AM precisa colocar essas ações em transparência, divulgando-as no Sítio Eletrônico da instituição, de modo que a comunidade escolar do estado e sociedade em geral possam ter conhecimento sobre a periodicidade da formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas classes comuns e no AEE, bem como da funcionalidade e resultado dos projetos pedagógicos realizados nas escolas com ou sem SRM implantadas e a oferta dos serviços de atendimento diferenciado como o hospitalar, o domiciliar e o psicossocial disponibilizados para as escolas estaduais do Amazonas. É importante, também, a SEDUC/AM, através de seus departamentos e coordenadorias, está em alerta aos programas oferecidos pelo governo federal, incentivando as escolas na adesão e orientando-as no processo de implementação. A escola participa desde que motivada.

Por fim, espera-se que este estudo possa ter contribuído como reflexão aos gestores institucionais da SEDUC/AM em relação a importante tarefa a eles delegada que é a organização de políticas educacionais e inclusivas a serem implementadas nas escolas estaduais de Manaus. É recomendável aprofundar pesquisa dentro dessa temática a fim de registrar avanços na aplicabilidade das diretrizes específicas sobre inclusão do aluno com DI no ensino médio, garantindo que as recomendações na Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU deixem de ser uma ilustração no corpo das Leis nacionais e estaduais e passem a ser respeitadas como um referencial de Direitos Humanos nas políticas públicas educacionais e inclusivas no Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Amazonas de 1989**: Promulgada em 5 de outubro de 1989 e atualizada até a Emenda Constitucional nº 98, de 25 de abril de 2018. 7.ed. __ Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2018. 139p. Disponível também em formato digital. <<http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/CONSTITUICAO-DO-ESTADO-DO-AMAZONAS-DEZ-2018.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. **Censo Escolar**. SEDUC/DPGF/GEPES/CEST (MEC/INEP). Série Histórica – Número de matrículas de alunos do ensino médio com deficiência intelectual. Gerência de Pesquisa e Estatística – GEPES/SEDUC, 2019.

AMAZONAS. Governo do Estado. SEAD/AM. **Relatório de Transição/Versão Consolidada**. Mensagem do governador Wilson Lima (2019-2022). Disponível: http://www.amazonas.am.gov.br/content/uploads/2020/02/MSG_GOV_2019_2020-WEB.pdf. Acesso em: 20 jun.2020.

AMAZONAS. **Lei nº 241, de 31 de março de 2015**, consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-Promulgada-no-241_2015-de-31_03_2015.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Poder Executivo. Manaus, AM, 26 jun. 2015. Seção 1. nº 33.069. p.29. Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. **Lei Delegada nº 3.642 de 26 de julho de 2011**. Altera a Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf#:~:text=78%2C%20de%2018%20de%20maio%20de%202007%2C%20que%20%22DISP%203%2095E,a%20seguinte%20reda%C3%A7%C3%A3o%20E2%80%9CArt. Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. Lei Delegada nº 122 de 15 de Outubro de 2019, dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, de 15 de outubro de 2019, Poder Executivo, p. 2. Disponível em: <http://www.seas.am.gov.br/leis/#:~:text=LEI%20DELEGADA%20No.122%2F2019,de%20Estado%20da%20Assist%C3%A2ncia%20Social>. Acesso em: 7 jun. 2020.

AMAZONAS. **Lei Ordinária nº 3.432 de 15 de setembro de 2009**. CRIA a Política Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência, o Fundo Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência, o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Amazonas e Institui a Conferência Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7887#:~:text=CRIA%20a%20Pol%C3%ADtica%20Estadual%20de,Direitos%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%A2ncia>. Acesso em: 13 jan. 2020

AMAZONAS. **Resolução nº 122, de 30 de novembro de 2010** – Aprovada a partir de 2011 o Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas. Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Disponível em <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010&Itemid=194>. Acesso em: 17 jul. 2019

AMAZONAS. **Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012** – Aprova normas regulamentares para a oferta de educação especial no Sistema de Ensino no Estado do Amazonas. Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Disponível em <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=23:2012&Itemid=194>. Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. Departamento de Política e Programas Educacionais (DEPPE). Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED). Coordenação de Educação Especial (CEM) Disponível em: <www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/deppe/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Portal SEDUC**. [Sítio Eletrônico]. Educação que Transforma. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **AAIDD**. Definition of Intellectual Disability. Washington, D.C: AAIDD. Disponível em: <https://www.aaid.org/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA 2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. [recurso eletrônico] : [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ABEB, 2019 – PNAD Continua. Moderna / **Todos pela Educação**. Priscila Cruz – Todos Pela Educação; Luciano Monteiro – Editora Moderna (Org.). Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ABEB. 2018 – PNAD. Continua. Moderna / **Todos pela Educação**. Priscila Cruz – Todos Pela Educação; Luciano Monteiro – Editora Moderna (Org.). Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em 23 jan. 2019.

ARAUJO, R. M. de Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. 2017.

ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO. **AAIDD**. Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª Edición. Traducción: Miguel Angel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A. Madrid, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023:2018**. Segunda edição 14.11.2018. Disponível em www.abnt.org.br. Acesso em: 20 jul. 2019.

AZEVEDO, Katia Rosa. **A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva: um estudo em representações sociais**. 2017. 258 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília (UNB), 2017.

BARCELOS, Janinne *et al.* **ID Jovem: uma identidade da juventude brasileira** /. --Brasília: Ibict; SNJ, 2018. –76 p. ISBN 978-85-7013-150-8 : Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/257/1/SNJ_id_jovem_2018.pdf Acesso em: 23 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Altera dispositivo da Constituição Federal de 1988. Presidência da República – PR/CC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agente políticos, controle de despesas e finanças públicas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 22 set 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da CF, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65/2010, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

PNEE/SEMESP/MEC. **Diário Oficial da União**. Publicado em 1/10/2020. Edição: 189. Seção: 1. p. 6. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. Panorama da Educação: destaques do **Education at a Glance 2018**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. 24 p. : tab. ISBN 978-85-7863-063-8

BRASIL. INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em 12 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC/DAEB. **Relatório Pedagógico: ENEM 2011-2012**. – Brasília, DF : INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.690, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010). Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.585 de 26 de dezembro de 2017**. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.585%2C%20DE%2026,Art.. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Presidência da República – PR/SG. Publicado: Página 3 da Seção 1 do **Diário Oficial da União** (DOU) de 4 de janeiro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Presidência da República – PR/SG. Publicado: Página 1 da Seção 1 do **Diário Oficial da União** (DOU) de 11 de janeiro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Matrículas e infraestrutura**. QEdU / Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas/censo-escolar?year=2018>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC/MEC**. Site Base Nacional Comum Curricular - Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE/MEC. Gestão do Conhecimento em Políticas Educacionais. (Org.) Cinara Gomes de Araújo Lobo, Júlia Maurmann Ximenes. **Cadernos do FNDE** (Série Científica do FNDE, 1), Brasília, v. 1, nº 1, jan-jun. 2020, p. 12. Acesso em: 15 setembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018, Brasília, DF : INEP, 2018. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/DAEB. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF : INEP/DIREDE, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/MEC. **Matriz de Referência para o ENEM 2009** (Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009). Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. INEP/MEC. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Nº 195, terça-feira, 13 de outubro de 2009. 52 ISSN 1677-7042. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/MEC. Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral/Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador, Adesão, outubro 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. SECADI/DPEE. Brasil, 2016. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material/download/571.Orienta Inclusiva.pdf](http://feapaesp.org.br/material/download/571.Orienta%20Inclusiva.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 04 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos Globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/SEESP/GAB. **Nota Técnica nº 06 de 11 de março de 2011**. Avaliação do estudante com deficiência intelectual. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 15 de 03 de março de 2015**. Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/SEESP/GAB. **Nota Técnica nº 19 de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 20 de 18 de março de 2015**. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17213-nota-tecnica-20-orientacao-aplicacao-multa-20mar&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2020

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 42 de 16 de junho de 2015**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192. Acesso em: 15 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 123 de 24 de setembro de 2013**. Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. Referência: Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio.2020.

BRASIL. Ministério da Educação – INEP/MEC. Resolução nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e revoga portarias anteriores. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE.MEC**. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/home>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 447 de 24 de maio de 2017. Estabelece Diretrizes para o planejamento e a operacionalização do SAEB 2017. **Diário Oficial da União**. edição: 99. seção: 1, p. 21. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20235980/do1-2017-05-25-portaria-n-447-de-24-de-maio-de-2017-20235914. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019. Estabelece Diretrizes de realização do SAEB 2019. **Diário Oficial da União**. edição: 83. seção: 1. p. 47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014. 105 p., il. Incl. bibl. ISBN: 978-85-60331-53-6. Disponível em: <http://www.nepedees.ufscar.br/navegacao-lateral/textos/232699por.pdf>. Acesso em 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/DCEI/CGEM. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador 2013. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Manual do Programa Escola Acessível**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo#:~:text=Como%20acessar%3A%20As%20escolas%20contempladas,planejamento%20de%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20recursos>. Acesso em 9 de junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - SAE/PR. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, jul. 2008, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/DAGE. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. P. 96. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEMESP/DEE. **Diretoria de Acessibilidade, Modalidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência**. PNEE. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qV5COC5gga2DekWLV-CcJZUpp6AEKqgk/view>. Acesso em: 8 agosto, 2020.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**, CNE/CP/MEC. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em 10 de novem de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Organização das Nações Unidas: <http://www.onu-brasil.org.br>; Presidência da República Federativa do Brasil: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Portal INEP/MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Histórico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 11/07/2018. Edição: 132, Seção: 1, Página: 72. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em 30 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação/ Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 05/04/2019; Edição: 66, Seção: 1, Página: 94. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 27 de 2 de junho de 2011**. MEC/CD/FNDE. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3450-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-27-de-2-de-junho-de-2011#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20destina%C3%A7%C3%A3o%20de,ensino%20regular%2C%20que%20tenham%20sido>. Acesso em: 30 ago. 2020

BRASIL. **Resolução nº 20 de 19 de outubro de 2018**. MEC/FNDE. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12150-resolucao-n20-de-19-de-outubro-de-2018#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20destina%C3%A7%C3%A3o%20de,em%20classes%20comuns%20do%20ensino>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, Ministério da Educação. CNE/CEB. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp.21-24. Acesso em: 20 set. 2019

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBEN. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Publicado em 18/12/2018, Edição: 242, Seção: 1, Página: 120. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 20 set. 2019.

BRITES Cley. **Deficiência Intelectual**: Definição, Históricos e Conceitos. Módulo 1, 3, Curso NEUROSABER, 2018, 36 slides. Acesso em 17 ago. 2019.

BRITO, R. M. de. *et al.* **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. In: BRITO Rosa (org.). Manaus: ADUA, 2016, p. 11-66.

BUENO, José Geraldo S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais: sentidos da inclusão**. Recife– PE, v.22, n.1, jan/jun., pp. 68 a 87, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.715-726. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000300004&script=sci-abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. vol. 18 - n. 2 - Itajaí, abr.-jun. 2018. ISSN: 1984-7114. Doi: 10.14210/contrapontos. v18 n2 p18-39 Disponível em: www.univali.br/periodicos.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo / Moaci Alves Carneiro. 23. Ed. Revista ampliada – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

CARVALHO, S. P., & MUSIS, C. R. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Revista Educação e Sociedade**, 31(110) 201-217. 2010.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; Silva, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COFFANI, M. C. R. da S.; GOMES, C. F. Estudos sobre Juventudes: implicadores teóricos e metodológicos sobre culturas juvenis e ensino médio. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 2, 2018.

CORREIA, Gilvane Belem.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905. Acesso em: 20 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>

DAMBROS, A. R. T.; MORI, N. N. R. Inclusão escolar na região Norte do Brasil: Um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracajú, v. 3 ISSN impresso 2316-333X : ISSN Eletrônico 2316-3828 : N.3. p. 35-45. Jun. 2015

DIAS, S. S. de; OLIVEIRA M-C. S. L. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentido**. In A.M.U.A Branco & M-C. S. L. de Oliveira (Org.). Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012

DIAS, S. S. de; OLIVEIRA M-C. S. L. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr.-Jun. 2013. Acesso em: 9 jan. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 24ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

DUARTE, C. S. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (artigo p. 692)

ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Fundação Victor Civita** – Estudos realizados em 2014, n. 5, São Paulo, ISSN 2177-353X, nov. 2015. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos-e-pesquisas-5-miolo-alta.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FERNANDES, Ribeiro Wânia. Inclusão e educação: saberes, poderes e prática. *In*: Maria Almerinda de Souza Matos (org.). **Pesquisa em Educação e Inclusão: fundamentos teóricos na contextura da globalização**. Manaus: EDUA, 2017, p. 25-34

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, V. G. Tratados Internacionais de Direitos Humanos: Status Normativo, Implicações e Controvérsias. **Revista Direito UFMS**. Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, p. 131 – 154, jan./jun. 2016 Vinícius Gonzaga Ferreira (2016, p. 151). Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revdir/article/view/748>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação Sociedade**, Campinas v. 38, nº 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, Brasil. Ensino de Humanidades. Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>

GALVÃO FILHO, Teófilo. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. *In*: GOMES, Cristina (Org.). **Discriminação e racismo nas Américas: um problema de justiça, equidade e direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *et al.* Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). Florianópolis: **Núcleo de Publicações do CED**, UFSC, 2017. p. 19-66

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GUTBERLET, Jutta. **Zoneamento da Amazônia: uma visão crítica**. Amazônia Brasileira II. Estudos Avançados. Print version ISSN 0103-4014 On-line version ISSN 1806-9592. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000300013. Acesso em: 20 dez. 2018

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p. : il. ISBN 978-85-7863-070-6. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 jun. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios (Amazonas)**, 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/PanoramasAMAZONAS.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Vulnerabilidade Social**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: 12 maio 2018.

KASSAR Mônica de Carvalho Magalhães & REBELO Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos and OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2019, vol.45, e217170. Epub Aug 29, 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>. Acesso em: 2 set. 2020.

KE X, LIU J. **Deficiência Intelectual**. In: Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (edição em português; Dias Silva F, ed. Tradução: Izadora Fonseca Zaiden Soares, Rafael Ramalho Vale Cavalcante). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/75/C.1-Intelectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA M. Francis. Costa; PLETSCHE, M-D. A escolarização de aluno com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Educação especial e/na educação básica : entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] : ebook : org. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins – 1 ed. – Araraquara [SP] : **Junqueira & Marin**, 2019. Acesso em 10 set. 2020.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009. Acesso em: 20 de jul. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E; BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/MEC, 2007, p. 13-42.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, Jan./Jun., 2015. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 21 dez. 2018

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez., 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *et al.* Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). **LEPED**, FE/UNICAMP, 2018.
- MARQUES, M. do P. S. D. **O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores.** Tese (doutorado em ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus.** 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS, 2008.
- MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública / Maria Almerinda de Souza Matos.** Manaus: Edua, 232 p. 2013.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In: BRASIL. Juventude e contemporaneidade.* Brasília, DF: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. (Coleção educação para todos, 16). p. 29-45.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** São Paulo: Malheiros, 2009.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 49, jan-abr, 2012, pp. 39-58
- MOTA Jr. William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>
- MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Monitoramento Meta 4 da educação básica, dez. 2018.** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluiram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 mai. 2019.
- OLIVEIRA, I. A. de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, p. 110-126, Jul./dez. 2015.
- OMOTE, S. **Inclusão: da intenção à realidade.** In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília, SP: Fundepe, 2004.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual** (2004). Montreal – Canadá. OPS/OMS. Tradução: Jorge Marcio Pereira de Andrade – novembro de 2004. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 10 dezembro 2019.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006)**: aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos/>. Acesso em: 23 maio 2019.

ONU. **Declaração da Guatemala** (1999). Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 23 dez. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Ano Internacional da Juventude** – 12 de agosto de 2010 – 12 de agosto de 2011. Tema: Diálogo e Compreensão Mútua (Tradução: UNIC Rio, 2010). Disponível em: <http://unicrio.org.br/juventude2010-2011/> Acesso em 23 maio 2019.

PANSINI Flavia. Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: um “serviço” a serviço do que e de quem? *In*: MOURÃO A.R.; MATOS M.A.de S.; BARROS, J. L. da C.; SANTOS, J.O.L. dos; FERREIRA L. F. (org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico**. Manaus: EDUA, 2016. P.163-194.

PEREIRA, C. P.; MENDES G. M. L.; PACHECO, José Augusto. **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares**: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência (p. 16-37). *In*: Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] Org. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. – f. 571. Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.

PEREIRA, D. D.; MARQUES, S. M. F. O diálogo do currículo de formação de professores com a prática no atendimento educacional especializado-AEE na mesorregião do Baixo Amazonas. UEPA. III Congresso Internacional de Educação Inclusiva – **III CINTEDI & a III Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos**. 29 a 31 de agosto. Paraíba. Ago. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) / Marcia Denise Pletsch. 254 f. UERJ, 2009. Acesso em: 20 jun. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, vol. 18, n. 35, pp. 193-208, jan./abr. 2012, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, vol. 31, n. 63, p. 907-922. Out/dez., 2018. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acesso em: 23 dez 2019.
- REK, Marcos. Os modelos de administração pública e reflexos à qualidade na gestão administrativa brasileira. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 2015. Disponível em: . <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14742> Acesso em: 09 jun. 2020.
- RIBEIRO, Eliane; MACEDO Severine. Notas sobre dez anos de políticas públicas de juventude no Brasil (2005-2015). **Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 31, n. 42, pp. 107-126, jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v31i42.5>.
- RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, SEESP/MEC, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). 25ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 37ª ed. 2012.
- SANTOS, J. O. L. dos; MATOS, M. A. de S.; SADIM, G. P. T.; SILVA, J. R. A. da; FAIANCA M. P. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, nº. 3, p. 409-423, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b.
- SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional / Dermeval Saviani -- 5.ed. rev. ampliada – Campinas, SP : Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 2016.**
- SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, categorias de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, E 214130, 2018.
- SIMÕES, Armando. Acesso e evasão na educação básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil. **Estudos Técnicos SAGI**, n. 4. Brasília: MDS, 2014.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Marconi (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127
- STORCK, João Batista. *Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: Os Jesuítas e a Educação Humanista no início da Idade Moderna*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. **Hist. Educ. [Online]**. Porto Alegre v. 20 n. 48 Jan./abr., 2016, p. 139-158
- TARTUCE Gisela Lobo B. P.; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina M. R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das Secretarias de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência de Jomtien** (1990). Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 23 mai. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2019.

VALENTINI, Carla; GOMES, Ruthie; BISOL, Claudia. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**. Observatório de educação especial e inclusão escolar, v. 17, n. 46, p.125-142, jul./set. 2016. Acesso em; 17 jun. 2020

VELTRONE, A.A; MENDES, E.G. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 5, n. 2, p. 59-81, 2011. Acesso em: 20 jun. 2020.

VELTRONE, A.A.; MENDES, E.G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 359-373, jul/dez. 2012.

VOLPI, Mário *et al.* **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / Mario Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro (Coord.). – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com o Diretor do Departamento de Políticas Públicas Educacionais – DEPPE/SEDUC

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação:

2.2. Especialização e Pós-Graduação:

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

3.1. Tempo no Cargo:

3.2. Tempo na Função:

4. PERGUNTAS

- a) Quais as políticas que através de programas, projetos e ações estão sendo implementadas pela SEDUC nas escolas de Ensino Médio regular, nos últimos cinco anos (2014-2018), na cidade de Manaus?
- b) Quais estão ativas? E as descontinuadas, por quê? Existem metas oficiais publicadas?
- c) Quais as orientações recebidas e repassadas em relação a recursos pedagógicos, formação continuada, acessibilidade e adaptações estruturais nas escolas comuns para receber os alunos com Deficiência Intelectual? Como se aplica dentro de sua função?
- d) Como são analisadas as ações pedagógicas que estão sendo implementadas no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas comuns de Ensino Médio?
- e) Em sua opinião, o que falta para que a inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Médio atinja os objetivos a que se propõe?
- f) Gostaria de falar mais alguma coisa? Em caso positivo, sinta-se a vontade.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com os Coordenadores do Ensino Médio (CEM) e da Educação Especial (CEE)

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação:

2.2. Especialização e Pós-Graduação:

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

3.1. Tempo no Cargo:

3.2. Tempo na Função:

4. PERGUNTAS

- a) Quais as orientações recebidas e repassadas em relação a programas, projetos e ações, considerando: recursos, formação continuada, acessibilidade e adaptações estruturais nas escolas comuns de Ensino Médio para receber os alunos com Deficiência Intelectual? Como se aplica dentro de sua função?
- b) Quantas escolas de Ensino Médio regular, em Manaus, estão estruturadas para oferecer o Atendimento Educacional Especializado? Especificamente nas CDE 3 e 5.
- c) Existem ações integradas entre as coordenadorias que gerenciam o Ensino Médio e a Educação Especial? Se positivo, quais?
- d) Como analisa as ações pedagógicas que estão sendo implementadas no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas comuns de Ensino Médio?
- e) Em sua opinião, o que falta para que a inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Médio atinja os objetivos a que se propõe?
- f) Gostaria de falar mais alguma coisa? Em caso positivo, sinta-se a vontade.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com os Coordenadores dos Distritos Educacionais 3 e 5.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação:

2.2. Especialização e Pós-Graduação:

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

3.1. Tempo no Cargo:

3.2. Tempo na Função:

4. PERGUNTAS

a) Quais as orientações recebidas e repassadas em relação a recursos, formação continuada, acessibilidade e adaptações estruturais nas escolas comuns de Ensino Médio para receber os alunos com Deficiência Intelectual? Como se aplica dentro de sua função?

b) Quantas escolas de Ensino Médio regular dessa CDE oferecem o Atendimento Educacional Especializado? E nas demais, como funciona o atendimento especializado para os alunos com Deficiência Intelectual?

c) Como analisa as ações pedagógicas que estão sendo implementadas no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas comuns de Ensino Médio?

d) Como ocorre a formação continuada com foco na escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual? Quem a recebe, o professor do Atendimento Educacional Especializado? E o professor da sala comum?

e) Em sua opinião, o que falta para que a inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Médio atinja os objetivos a que se propõe?

f) Gostaria de falar mais alguma coisa? Em caso positivo, sinta-se a vontade.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com Gestores das escolas selecionadas da CDE 3 e 5

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação:

2.2. Especialização e Pós-Graduação:

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

3.1. Tempo no Cargo:

3.2. Tempo na Função:

4. PERGUNTAS

a) Quais as orientações recebidas em relação a recursos pedagógicos, formação continuada, acessibilidade e adaptações estruturais nas escolas comuns de Ensino Médio para receber os alunos com Deficiência Intelectual? Como se aplica dentro de sua função?

b) Qual o procedimento para o atendimento especializado do aluno com Deficiência Intelectual? A escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como está sendo feita a avaliação processual do aluno com Deficiência Intelectual?

c) Como analisa as ações pedagógicas, constantes no Projeto Político Pedagógico, que estão sendo implementadas na escola no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual?

d) Como ocorre a interlocução entre os professores da sala comum e o do Atendimento Educacional Especializado?

e) Em sua opinião, o que falta para que a inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual atinja os objetivos a que se propõe?

f) Gostaria de falar mais alguma coisa? Em caso positivo, sinta-se à vontade.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: aluno com deficiência intelectual no ensino médio na rede estadual de Manaus/AM”** que será desenvolvido pela mestrandia Maria Nilce Ferreira Couto, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 3000, Bairro Coroado, Setor Norte, Pavilhão: Rio Uatumã, Campus da UFAM, CEP: 69000-810, telefone (92) 99988-7722, e-mail: nilcecouto@gmail.com , sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 3000, Bairro Coroado, Setor Norte, Pavilhão: Rio Uatumã, Campus da UFAM, CEP.: 69.000-810, Telefone (92) 99122-1613, e-mail: profalmerinda@hotmail.com .

A relevância desta pesquisa surge pela necessidade de estudos científicos, no contexto amazônico, sobre políticas educacionais inclusivas implementadas para atender com equidade os alunos com Deficiência Intelectual, cursando o Ensino Médio, nas escolas estaduais, em Manaus. Se justifica pelo enfoque na educação inclusiva considerando que a educação é um direito humano fundamental e essencial, cujo amparo constitucional dá garantias de uma educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, onde todos possam desfrutar da vida com dignidade.

O objetivo geral deste estudo é: Analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para alunos com deficiência intelectual no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade Manaus/AM. Com os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o ensino médio no Brasil evidenciando as políticas públicas educacionais para essa etapa de ensino; 2) Descrever as características da deficiência intelectual versando sobre subsídios jurídicos que sustentam a inclusão do aluno com DI nas classes comuns do ensino médio; e 3) Identificar a implementação das políticas públicas inclusivas para o aluno do ensino médio com deficiência intelectual em escolas da SEDUC na cidade de Manaus/AM.

Como proposta metodológica, se fará um contato inicial e informal, onde seja possível explicar a finalidade da visita, o objetivo da pesquisa e o aceite. Nessa conversa, serão definidos local, dia e hora da entrevista e o tempo de duração de acordo com a disponibilidade de cada participante. Será solicitado, por escrito, autorização do entrevistado para que a entrevista seja registrada através de gravação direta; forma que favorece para a pesquisadora na transcrição da fala, tornando o texto mais fidedigno. Através de um roteiro planejado serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o Diretor do Departamento de Políticas Públicas Educacionais – DEPPE e os coordenadores do Ensino Médio e da Educação Especial, lotados na SEDUC/Sede; os coordenadores dos Distritos Educacionais 1 (zona Sul); 3 (zona Centro-Oeste); e 5 (zona Leste) e os gestores das escolas selecionadas, totalizando 12 entrevistados. Em cada Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) foram selecionadas 2 (duas) escolas, sendo 1 (uma) com Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 (uma) sem essa estrutura, totalizando 6 (seis) escolas. Na CDE 1, as escolas selecionadas foram o Colégio Amazonense Dom Pedro II (com SRM) e a E.E. Marcio Nery (sem SRM); na CDE 3, EE Raimundo Gomes Nogueira (com SRM) e EE Profa. Adelaide Tavares de Macedo (sem SRM); e na CDE 5, EE Roderick Castelo Branco (com SRM) e EE Josué Cláudio de Souza (sem SRM).

Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, no entanto sua colaboração é muito importante por ser servidor público e participe no processo de implementação das ações

e programas educacionais em prol da melhoria da educação no Estado do Amazonas. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido (a).

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de riscos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao ser humano (item II.22 e V da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde). Conforme a orientação desta resolução, o pesquisador se responsabilizará em encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

Quanto ao sigilo (item III.2.i e IV.3.e da Resolução CNS nº 466/2012), o trabalho será organizado por meio de números e letras, para que os sujeitos da pesquisa não sejam identificados no momento do ciclo de encaminhamento do questionário, garantindo assim o sigilo, confidencialidade e preservando a identidade dos participantes.

O pesquisador responsabiliza-se por preservar o direito de assistência imediata e integral gratuita devido a eventuais danos diretos ou indiretos e imediatos ou tardios decorrentes da participação no estudo ao participante pelo tempo que for necessário (itens II.3.1, II.3.2 da Resolução CNS nº 466/2012).

Compromete-se ainda a assegurar o direito a indenizações e cobertura material para reparação de qualquer dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa ou de seu acompanhante, quando for necessário. Sendo que serão imediatamente verificados pelos responsáveis da pesquisa e providenciadas a reparação dos danos. (itens IV.3.h, IV.4.c e V.7 da Resolução CNS nº 466/2012)

O benefício da pesquisa estará no melhoramento do processo da inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Médio nas escolas públicas comuns, abrindo possibilidade do Estado do Amazonas investir em projetos e ações que elevem o nível de aprendizagem desses alunos em igualdade de condições aos alunos sem deficiência, bem como o desencadeamento de novos estudos científicos sobre essa temática.

Serão respondidas as perguntas que o (a) Sr. (a) souber e quiser responder, além disso, o Sr. (a) terá total liberdade de pedir explicações ao pesquisador. Se depois de consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem qualquer penalidade ou prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por prestar informações. Os resultados produzidos com a pesquisa serão analisados e publicados nos meios científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Para qualquer outra informação, segue o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM, telefone (92) 3305-1181, ramal 2004 / (92) 99171-2496 e o e-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM, criado pela Portaria do Reitor nº 558/1999 e aprovado

pela Comissão de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP), é uma comissão constituída por treze membros das várias áreas do conhecimento, e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela CONEP. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

A CONEP está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela foi criada pela Resolução do CNS 466/12 como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho. Além disso, é independente de influências corporativas e institucionais. Uma das suas características é a composição multi e transdisciplinar, contando com um representante dos usuários. A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições.

Cabe a CONEP avaliar e acompanhar os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais como: genética e reprodução humana; novos equipamentos; dispositivos para a saúde; novos procedimentos; população indígena; projetos ligados à biossegurança e como participação estrangeira. Para maiores informações, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato ainda com o CONEP localizada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "G" - Edifício Anexo - 1º Andar - Ala "B" - Sala 104-S, telefone fixo: (61) 3315-5878, e-mail: conep@saude.gov.br.

Estou recebendo duas VIAS deste documento, rubricadas e assinadas, ficando uma com a pesquisadora responsável e a outra mantereí sob minha responsabilidade.

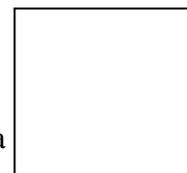
Consentimento pós-informação:

Eu _____, RG nº _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Por isso, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

Manaus, AM, ____/____/____

Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica



Pesquisador Responsável

APÊNDICE F



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

OFÍCIO Nº 558/2019-GSEAC/SEDUC

Manaus, 12 novembro de 2019.

À Senhora

FABIANE MAIA GARCIA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Faculdade de Educação-FACED
Universidade Federal do Amazonas
Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200 – Coroado I
69.077-000 – Manaus/AM

Assunto: Resposta ao Ofício nº 053/2019-NEPPD/FACED/UFAM.

Processo: nº 01.01.028101.00026956.2019/SEDUC.

Ref.: Autorização para realizar pesquisa de pós-graduação em mestrado.

Senhora Coordenadora,

Informo a Vossa Senhoria o deferimento da solicitação contida no processo em epígrafe, para realizar pesquisa de pós-graduação em Mestrado, cujo objeto é o estudo “Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: Políticas educacionais inclusivas implementadas em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM”, desde que obedecidas às seguintes orientações:

- O responsável deve se apresentar à Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade para acesso aos documentos e às devidas orientações;
- O responsável deve se apresentar às Coordenadorias Distritais de Educação para elaboração de cronograma e receber as devidas orientações de acesso às escolas que serão objeto da pesquisa;

O responsável não poderá adentrar as salas de aula e interromper o andamento das atividades escolares.

Atenciosamente,

Drciana Z. Correa LOPES
Drciana Z. Correa LOPES
Coordenadora Distrital
Portaria GS nº 68/2018
Coordenadoria Distrital 03/SEDUC-AM
SA/MI

Arlete Ferreira Mendonça
ARLETE FERREIRA MENDONÇA
Secretária Executiva Adjunta da Capital

Katia Regina Moraes Mendes
Katia Regina Moraes Mendes
Gerente de Atendimento Educacional
Especializado da Educação
GAE-ED-DH-PPD-SEDUC
DUE 067/19

Francisca Cunha Lima
Francisca Cunha Lima
Coordenadora
CNE - 05
Portaria GS nº 97/2019

Francisca Cunha Lima
Francisca Cunha Lima
Coordenadora
CNE - 05
Portaria GS nº 97/2019

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japiim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Secretaria de
**Educação e
Desporto**



APÊNDICE G



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

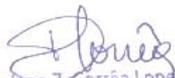
Secretaria de Estado de Educação e Desporto
Secretaria Executiva Adjunta da Capital

CARTA DE ANUÊNCIA

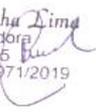
Autorizo a execução do trabalho de pesquisa “ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO MÉDIO: Políticas Educacionais Inclusivas implementadas em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM” de responsabilidade da Senhora **Maria Nilce Ferreira Couto**, aluna de mestrado e da Senhora Maria Almerinda de Souza Matos, professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFAM.

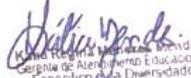
A autorização refere-se à execução dos projetos nas Escolas Estaduais da Capital do Amazonas, e solicito que o responsável obedeça ao disposto no ofício N°558/2019-GSEAC/SEDUC e apresente a esta SEDUC um relatório detalhado com registro fotográfico das atividades realizadas após a finalização do projeto.

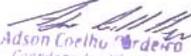
Manaus, 13 de Novembro de 2019.


Dariana Z. Corrêa Lopes
Coordenadora Distrital
Portaria GS nº 82/2018
Coordenadora Distrital 03/SEDUC AM

ARLETE FERREIRA MENDONÇA
Secretária Executiva Adjunta da Capital
DOE de 04/09/2019


Francisca Cunha Lima
Coordenadora
CDE - 05
Portaria GS nº 971/2019


Dariana Z. Corrêa Lopes
Coordenadora Distrital 03/SEDUC AM
Portaria GS nº 82/2018


Adson Coelho
Coordenador Distrital
CDE 01 / SEDUC
Portaria GS nº 882/2018

Avenida Waldomiro Lustoza, 250, Japiim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Secretaria de
**Educação e
Desporto**

