



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



**PERFIL DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS**

Manaus/AM
2020

MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA

**PERFIL DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS**

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

Área de concentração: Linha de Pesquisa 4 - Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (26 meses)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

**Manaus/AM
2020**

Ficha Catalográfica

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

A356p Alcântara, Marcos Lázaro Pereira de
Perfil dos estudantes que frequentam as salas de recursos
multifuncionais das escolas estaduais do Amazonas / Marcos
Lázaro Pereira de Alcântara . 2020
74 f.: il.; 31 cm.

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Perfil. 2. estudantes. 3. atendimento educacional especializado.
4. sala de recursos multifuncionais . I. Santos, João Otacílio
Libardoni dos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico

Aos meus pais Cesar Alcântara e Inez Alcântara que sempre acreditaram no meu sucesso e contribuíram de forma holística para a minha formação, pessoal e profissional. À minha esposa Gabriella Lima por tanta compreensão e amor. Ao meu orientador e amigo Prof Dr. Libardoni por sua empatia, sabedoria e paciência neste processo formativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me conceder vida, sabedoria, perseverança e o mais necessário para alcançar esta etapa acadêmica.

Agradeço ao meu pai Cesar Alcântara e Professora Doutora Inez Alcântara, minha amada mãe que desde meu nascimento me instruíram no caminho do conhecimento, me permitiram experimentar, buscar, me ensinaram a planejar e deram suporte para realizar. Vocês são minha base, minha referência de cidadania. Palavras não são suficientes para expressar a gratidão, respeito e amor que tenho por vocês. Hoje, adulto, olhando para trás percebo as muitas escolhas que vocês fizeram nos colocando como filhos e prioridades para vocês. Muito obrigado.

Agradeço a minha parceira incansável, amiga de todas as horas, companheira e linda esposa, Gabriella Lima, que sempre compreendeu as ausências e apoiou de forma incondicional a produção e conclusão desta pesquisa, do início ao fim. Muito obrigado meu amor, você faz parte deste processo, você faz parte desta conquista.

Agradeço ao Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos, meu orientador que dentre as muitas qualidades destaco a sabedoria e a empatia. Aprendi muito com sua forma singular de conduzir todo este processo. Suas contribuições transcendem o universo acadêmico, obrigado professor por dividir comigo sua sabedoria e humildade. Em seu nome, quero agradecer aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE desta UFAM, que agregaram muito na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. De forma especial, agradeço aos professores da Linha 4, Professora Doutora Maria Almerinda, Professora Doutora Wania Fernandes, Professor Doutor Lucio Fernandes e Professor Doutor João Libardoni.

Quero agradecer ao Professor Doutor Alexandre Oliveira por trazer valiosas contribuições para esta pesquisa na ocasião da qualificação e agora na defesa desta dissertação. Prof. Dr. Alexandre, você é uma grande inspiração para mim, sua trajetória me motiva a conquistar outros patamares na educação e contribuir para o desenvolvimento da educação onde eu estiver. Muito obrigado.

Agradeço de forma especial ao Professor Doutor Arone Bentes que me permitiu conhecer o universo da Educação Especial por ocasião do convite para atuar na Secretaria de Educação – SEDUC/AM. Muito obrigado pela confiança e oportunidade.

Agradeço a Professora Dra. Wania Fernandes, colega de profissão no contexto da psicologia. Professora, muito obrigado por seus apontamentos e reflexões que me permitiram resignificar muitas variáveis neste estudo. Sua objetividade e sabedoria, são dignas de admiração e respeito. Muito obrigado por aceitar fazer parte deste estudo.

Estendo minha gratidão à Professora Doutora Fabiane Garcia, coordenadora do PPGE-UFAM, que sempre foi solícita as nossas demandas enquanto discentes do Programa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que fomentou e incentivou a realização desta pesquisa por meio de uma bolsa durante o período de 24 meses.

Agradeço aos meus colegas da turma PPGE-UFAM 2018, que possibilitaram momentos singulares de sinergia e produção de conhecimento nestes dois anos de estudo. Bem como a coordenação do XVIII SEINPE no ano de 2019.

Sou grato aos meus colegas que se tornaram amigos para vida toda: Mestra em Educação Ivanildes, Mestre em Educação Elinaldo, Mestre em Educação Reinaldo e Mestra em Educação Marcineuza. A vocês, meus amigos, minha eterna gratidão. Com vocês pude compartilhar, artigos, projetos, sonhos, sorrisos, lágrimas, vitórias, conselhos, momentos que nos fizeram mais que colegas de curso, hoje somos amigos. Muito obrigado, vocês tornaram o processo do mestrado mais leve e feliz. Nossa história está apenas começando.

Agradeço aos servidores da SEDUC/AM, que contribuíram efetivamente para a realização deste trabalho.

Agradeço em especial aos professores de SRMs da rede estadual de ensino, que participaram desta pesquisa em tempos adversos de Pandemia global e nos permitiram alcançar os objetivos propostos, bem como conhecer um pouco mais dos alunos que frequentam as SRMs.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

As Políticas Públicas Educacionais Inclusivas são ações articuladas entre o Estado e a sociedade civil que visam promover aos estudantes público alvo da educação especial - PAEE uma educação equitativa, por meio do atendimento educacional especializado - AEE, nas salas de recursos multifuncionais - SRMs, com a finalidade de complementar a escolarização para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar a escolarização para estudantes com altas habilidades e superdotação. Diante disso, ponderamos sobre a possibilidade de encontrar estudantes frequentes nas SRMs que não se enquadram como PAEE. Assim, objetivamos descrever as especificidades dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino na cidade de Manaus. O presente estudo é de natureza quantitativa e caracteriza-se como exploratória e descritiva, uma vez que buscamos explorar e descrever as especificidades destes estudantes de forma racional, utilizando parâmetros estatísticos a partir da percepção dos professores que trabalharam na cidade de Manaus no AEE em SRMs no ano leivo de 2019. Tomando como base a perspectiva positivista buscamos analisar os dados considerando os paradigmas da exclusão, institucionalização, integração e inclusão na educação especial Brasileira. Constatamos que dos estudantes que frequentaram as SRMs das escolas públicas da rede estadual de ensino 43,7% não são PAEE, sendo descritas as seguintes especificidades: dislexia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de hiperatividade com déficit de atenção – TDAH, transtornos de personalidade, transtornos hipercinéticos, transtornos opositor desafiador, esquizofrenia, diabetes, Síndrome congênita do Zika-Virus (Microcefalia). Estes alarmantes dados, indicam que ocorrem divergências entre as determinações legais e o que é praticado na ambiência escolar. Assim, consideramos de vital relevância o desenvolvimento de estudos posteriores que possibilitem a compreensão destes fenômenos, afim de subsidiar a elaboração de políticas públicas, bem como a criação de um instrumento que possibilite a padronização da identificação e encaminhamento dos estudantes ao AEE e que as SRMs sejam ocupadas por estudantes PAEE como determina a legislação vigente no Brasil.

Palavras chave: Estudantes, Atendimento Educacional Especializado, Sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

The Inclusive Public Educational Policies are articulated actions between the State and civil society that aim to promote public education through students with special education as target, following the according programs as support - PAEE an equitable education, through specialized educational assistance - AEE, with the multifunctional classroom resource - SRMs, with the purpose to complementing schooling for students with disabilities, global developmental disorders, and supplementing schooling for students with high skills and giftedness. In light of this, we pondered the possibility of finding frequent students at SRMs that aren't qualify as PAEE. Thus, we aim to describe the specificities of students who attend the multifunctional resource classrooms of the state school system in the city of Manaus. The present study is result of quantitative nature and characterized as exploratory and descriptive, since we seek to explore and describe the specificities of these students in a rational way, using statistical parameters from the perception of teachers who worked in the city of Manaus in the AEE in SRMs in the 2019 academic year. Based on the positivist perspective, we seek to analyze the data considering the institutionalization exclusion paradigms, integration and inclusion in Brazilian special education. We found that students who attended the SRMs schools public in the state school system, 43.7% are not PAEE, with the following specificities being described: dyslexia, dyscalculia, dyslalia, dysortography, attention deficit hyperactivity disorder - ADHD, personality, hyperkinetic disorders, oppositional defiant disorders, schizophrenia, diabetes, congenital Zika-Virus syndrome (Microcephaly). These alarming data indicate that there are divergences between legal provisions and what is practiced in the school environment. Thus, we consider the development of further studies that make it possible to understand these phenomena withal vital importance, in order to support the elaboration of public policies, as well as the creation of an instrument that allows the standardization to identify and referral students that belong to ESA and SRMs classroom skills, are occupied by PAEE students as determined by Force Brazilian Legislation.

Key words: Students, Specialized Educational Service, Multifunctional resource room.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas estaduais que receberam recursos do MEC para implantar as SRMs em Manaus47

Tabela 2 - Quantitativo de SRMs por Coordenadoria Distrital de Ensino – CDE na cidade de Manaus49

Tabela 3 - Procedimento de identificação das especificidades dos alunos sem laudo/ parecer pedagógico53

Tabela 4 - Quantitativo de alunos matriculados na SRMs na cidade de Manaus54

Tabela 5 - Quantitativo de alunos PAEE por especificidade55

Tabela 6 - Quantitativo de alunos matriculados na SRMs no Sistema de Gestão Escolar SEDUC/AM56

Tabela 7 - Quantitativo de estudantes que frequentam as SRMs e não são PAEE por especificidade57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
MEC	Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Especializado Individual
PNEE-PEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva
PNEE-EIALV	Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, inclusiva, e com aprendizado ao longo da vida
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SIGEAM	Sistema de Gestão Escolar do Amazonas
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. JUSTIFICATIVA.....	18
2.1 OBJETIVOS.....	19
2.1.1 Objetivo Geral.....	19
2.1.2 Objetivos Específicos.....	19
3. CAMINHOTEÓRICO.....	19
3.1 Educação Especial no Brasil.....	19
3.2 Paradigmas: exclusão, institucionalização, integração, inclusão	19
3.2.1 O Atendimento Educacional Especializado	35
3.2.2 O AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	38
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
4.1 Abordagem.....	43
4.2 Caracterização do Estudo	43
4.3 Contexto de realização da pesquisa	43
4.4 Participantes da pesquisa	44
4.5 Procedimentos Éticos.....	44
4.6 Instrumentos da pesquisa	45
4.7 Procedimentos para coleta de dados	45
4.8 Análise dos dados	46
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
5.1 Mapeamento e distribuição das SRMs da rede estadual de ensino.....	46
5.2 O professor de SRMs	49
5.3 Procedimentos de identificação, encaminhamento e matrícula nas SRMs	51
5.4 Estudantes que frequentam as SRMs por especificidade	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS.....	69

1. INTRODUÇÃO

O programa SRMs foi implantado no sistema de ensino brasileiro por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI de 09 de outubro de 2007. Onde o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial disponibilizou recursos aos sistemas de ensino para a implementação das SRMs desde 2005 conforme veiculado no Portal do MEC/2010:

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, sendo atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (BRASIL, 2010, p. 1).

As SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos que objetivam ainda: garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial – PAEE (BRASIL, 2011).

O programa SRMs foi um dos mais importantes da PNEE-PEI de 2008. Definida como lócus por excelência do AEE, passou a ser implantada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamentos público federal (MANTOAN, 2010).

A PNEE-PEI tem grande relevância na história da educação nacional, pois foi esta política nacional que viabilizou recursos para inserção das SRMs nas escolas públicas do sistema de ensino brasileiro, possibilitando assim diversas mudanças na ambiência escolar, tais como: a adequação arquitetônica dos espaços escolares, oportunizando maior mobilidade aos estudantes; acesso ao ensino regular, bem como recursos para formação e qualificação continuada dos professores de SRMs para acolher e trabalhar com os alunos outrora segregados do ensino comum (BAPTISTA, 2011; MANTOAN, 2014; OLIVEIRA e MANZINI, 2016).

Outro aspecto relevante da PNEE-PEI refere-se à definição do PAEE sendo constituído por três grupos: I – Deficiência; II transtornos globais do desenvolvimento e III Altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

O Decreto 6.571/2008, define a SRMs como o local privilegiado do Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo este, um serviço complementar e suplementar à educação regular, praticada no turno inverso ao do ensino regular (BAPTISTA, 2013).

Desta forma, o AEE nas SRMs não tem competência de escolarização, no entanto, objetiva suplementá-la para os alunos com altas habilidades e superdotação e complementar para os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

A atual Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-EIALV mantém o PAEE salientado as normativas que justificam o AEE para o referido público:

I – educandos com deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015; II – educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e III – educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. (BRASIL, 2020, p. 117-118).

São notórios os avanços da educação especial no sentido de atuar no modelo inclusivo, que atenda as exigências e os preceitos dos Direitos Humanos e diversos acordos mundiais.

No entanto, a evolução da educação especial no Brasil, apresenta um percurso histórico com diversas fases, que partem da exclusão à inclusão (JANNUZZI, 2006), fortemente influenciado por dispositivos internacionais dos Direitos Humanos tais como: Declaração dos Direitos das Pessoas deficientes (1975), Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU (2007).

Sassaki (2012), contextualizou e classificou a educação especial de forma didática, respeitando a cronologia dos fatos e os dividiu em quatro paradigmas: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão.

Passados doze anos da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), no dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto Lei 10.502 que institui a Política Nacional de Educação especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, endossando os dispositivos constitucionais e ampliando de forma conceitual o que havia sido previsto na PNEE-PEI de 2008.

No entanto, observa-se uma atenção especial a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a criação de escolas bilíngue para surdos. Observa-se ainda, uma miscigenação das políticas da educação especial de 1994 e 2008, considerando que a política de 2020 defende a criação de classes especiais e escolas especializadas segregadas do ensino comum, assim como admite, escolas inclusivas que recebem os educandos da educação especial no ensino regular.

Apesar das normativas legais estabelecerem os critérios para inclusão dos estudantes no programa SRMs e definir o público que terá acesso ao serviço, pode ser que ocorra na ambiência escolar, uma estruturação que diverge das determinações legais quanto à demanda de atendimento. Considerando a amplitude dos sistemas de ensino, pode-se incorrer na criação de estruturas (SAVIANI, 2014) que nas suas práxis produzam efeitos divergentes às determinações legais que norteiam o AEE nas SRMs.

Neste sentido, Oliveira e Manzine (2016), alertaram em seu estudo que o AEE oferecido na SRMs, vem recebendo alunos que não estão enquadrados no PAEE. Ressaltam que os motivos para o encaminhamento estão baseados no rendimento acadêmico baixo, considerando a não exigência do laudo (médico ou pedagógico) para realizar a matrícula do mesmo no programa SRMs, sendo este utilizado como reforço escolar (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

Receber estudante que não faz parte do PAEE descrito na legislação acarreta uma série de entraves no ensino e aprendizagem dos alunos PAEE e

consequentemente no processo de inclusão. Entraves estes que partem da formação dos professores até o planejamento individual dos alunos nas SRMs.

O plano individualizado de atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais e as atribuições do professor do AEE em SRMs, considerando o PAEE devem ser tópicos de primazia no processo educativo dos alunos PAEE (CORREIA, 1997). Neste sentido, Correia (1997, p. 20) orienta que o plano individualizado de atendimento deve acontecer em três níveis de formulação:

1. a identificação, que é a avaliação preliminar para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. a avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca determinar quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);
3. a intervenção, que é a aplicação do Plano Educativo Individualizado com a reavaliação do aluno.

Ainda nesta perspectiva de trabalho, Pacheco *et al.*, (2007) afirma que a natureza prática de um Plano de Ensino Especializado - PEI, depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma.

Orienta que as necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um bom PEI e que estas são um esboço norteador de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação adaptáveis. Trata-se de uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas.

O plano deve ser desenvolvido com metas a serem atingidas a curto e a longo prazo, bem como contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno.

É perceptível a importância deste instrumento no processo sócio educativo do aluno PAEE, haja-vista que facilita a comunicação e o registro do desenvolvimento educacional de forma individual do mesmo.

Referente a atuação ou preparo dos profissionais que atuam nas SRMs a Resolução n.4/2009 (Brasil, 2009), que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, faz a indicação no Artigo 13, sobre as atribuições do professor do

AEE, a respeito da tarefa docente de “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”, bem como:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 1).

Para além destas muitas atribuições laborativas, os sistemas de ensino oferecem formação continuada para os professores de SRMs trabalharem com o PAEE, considerando as especificidades de cada aluno, que são de vasta amplitude dentro dos três grupos normatizados na legislação nacional.

O estudo de Oliveira e Prietro (2020) apontam que 84% dos professores de SRMs da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo não se sentem preparados para atuação com todas as categorias do PAEE.

Ora, se os professores não estão capacitados para trabalhar com todas as categorias do PAEE, é evidente que sua atuação estará radicalmente comprometida com a inclusão de estudantes que não apresentam as especificidades dos educandos PAEE nas SRMs. Diante disto, surge a questão problema: quais as especificidades dos estudantes que frequentam as SRMs nas escolas estaduais da cidade de Manaus?

2. JUSTIFICATIVA

No período de maio de 2017 a dezembro de 2018, tive a oportunidade de gerenciar as ações da educação especial da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade no Ensino do Amazonas - SEDUC/AM.

No entanto, considerando a amplitude geográfica deste Estado colossal, as singularidades de transporte, bem como as ações burocráticas inerentes à função de Gerente da Educação Especial das Escolas Estaduais no Amazonas, não tive tempo hábil para conhecer *in loco* a realidade vivencial e prática das SRMs de todas as escolas da rede estadual de ensino no Amazonas. Mas, pude avaliar e acompanhar os trabalhos por meio dos relatórios e outros instrumentos frios de monitoramento. Fato este que me inquietou e motivou a pesquisar sobre a realidade do AEE em SRMs do referido sistema de ensino.

A Política Nacional de Educação especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) determina que todos os alunos devem ser matriculados com ou sem o laudo médico. Todavia, abre uma lacuna que pode favorecer a inclusão de alunos que não estão assinalados como público-alvo desta política.

Apesar das normativas legais estabelecerem os critérios de acesso ao programa SRMs das escolas públicas do Brasil, pode ser que ocorra na ambiência escolar, uma estruturação que diverge das determinações legais quanto à demanda de AEE nas SRMs.

A presente pesquisa objetiva descrever as especificidades dos alunos que frequentam as SRMs da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, e assim contribuir para que os alunos que pertencem ao grupo da educação especial possam ter a complementação ou suplementação da escolarização, no contra turno escolar, sem a interferência de estudantes que não são classificados como PAEE.

Sendo assim, consideramos relevante conhecer as especificidades de alunos que frequentam as SRMs, uma vez que a mesma poderá subsidiar a criação e/ou adequação de políticas públicas e programas educacionais que coadunam com as singularidades da região amazônica no contexto escolar, que potencializem o trabalho dos professores de SRMs e promovam a elevação da qualidade no ensino para as

peças com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com Altas Habilidades e Superdotação.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral

Descrever as especificidades dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino na cidade de Manaus.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Mapear a distribuição de SRMs da rede estadual de ensino na cidade de Manaus;
- Identificar o perfil dos professores do AEE que atuam nas SRMs;
- Descrever os procedimentos para identificação, encaminhamento e matrícula dos alunos que frequentam as SRMs;
- Identificar as especificidades dos estudantes que frequentam as SRMs nas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus.

3. CAMINHOTEÓRICO

3.1 Educação Especial no Brasil

A educação especial no Brasil tem importantes marcos legais que contribuíram com a evolução do processo educacional das pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão. Esta sessão pretende contextualizar a educação especial no Brasil, os modelos de educação voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais, o atendimento educacional especializado e o programa sala de recursos multifuncionais.

3.2 Paradigmas: exclusão, institucionalização, integração, inclusão

Romeu Sasaki (2012) contextualizou e classificou a história da educação especial Brasileira de forma didática, respeitando a cronologia dos fatos em quatro

paradigmas, sendo: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão. A partir desta compreensão, apresentamos os principais marcos históricos desta modalidade de ensino, considerando legislação, economia e o paradigma proposto em cada período da educação especial no Brasil.

Assim, entender a história da educação especial em nosso país, significa mergulhar nos constructos da história da formação brasileira, contemplar a diversidade da população nacional, bem como as características das desigualdades que se perpetuam de geração a geração alcançando os dias atuais.

Kassar (2011), revela que o país foi construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, entretanto de maneira extremamente desigual. A autora enfatiza a formação econômica do Brasil, visto que suas características sociais fizeram com que o país passasse a conviver com vários problemas que impactaram diretamente na vida de crianças e jovens brasileiros. Dentre eles encontra-se a educação, neste sentido Silva (1995, p. 36) esclarece:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe pode disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

Com o passar dos anos, novas formas de crescimento econômico foram surgindo e, com isso, emergiu a necessidade de educar a massa populacional. Assim, as pessoas tidas como deficientes eram segregadas, impedidas do acesso ao ensino e formação acadêmica.

Gugel (2007) registra que pais abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. Que se configura como o primeiro modelo apresentado por Sasaki (2012), o da exclusão e rejeição social.

O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres socialmente

reconhecidos como diabólicos, e que deveriam ser castigados para então ser purificados, vivenciando as mais diversas formas de rejeição e exclusão social ao longo da vida (GUGEL, 2007).

As pessoas deficientes eram percebidas e desprezadas socialmente, caracterizadas como seres desqualificados e inferiores, portanto não tinham o direito de viver, tendo em vista que naquele período somente os indivíduos saudáveis eram considerados dignos. Neste sentido Castro (2013, p. 1) afirma que:

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Na Roma antiga os bebês malformados eram enfeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para comunidade e para a família.

A história da educação brasileira é marcada pela preocupação com a alfabetização da miscigenada população nacional, no qual não bastava instruir, era necessário educar (KASSAR, 1999).

Assim, objetivando atender essa necessidade educativa, torna-se perceptível o segundo período assinalado por Romeu Sasaki (2012), o período da institucionalização/segregação.

O período da institucionalização da no brasil ocorre no início do século XX por ocasião da criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008; ROGALSKIL, 2010). Mazzotta (2005, p. 17), registra que o primeiro atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais no Brasil acontece:

(...) prioritariamente, à época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1.854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856.

O autor demonstra preocupação com a integração destes indivíduos que ocorre por meio de um Decreto Imperial, estabelecido por Dom Pedro II, que fundou na cidade do Rio de Janeiro o Instituto de Cegos, e após 3 anos, o Instituto de Surdos na mesma cidade.

Entretanto, vale salientar que a educação na época colonial não cumpriu com as necessidades eleitas pelo povo, deixado de lado, a formação inicial, e os princípios que foram propostos na Constituição de 1824, relacionados aos princípios liberais, a igualdade, a liberdade e a fraternidade entre os povos. Tais princípios eram praticados de forma exclusiva àqueles que pertenciam as classes sociais mais elevadas, pessoas privilegiadas e de muitas posses, excluindo-se deste contexto, a classe trabalhadora e as pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Na ideia de segregação escolar, está implícita a percepção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar.

O Dicionário Aurélio, conceitua a palavra segregação como sendo um: “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religioso, étnico e etc.”

Neste sentido, Dorizat (2004) afirma que a segregação transcende a inserção de pessoas com deficiência nos mesmos espaços de pessoas que não tem deficiência, ou seja, o fenômeno não está limitado ao conviver, mas além disto refere-se às condições de convivência.

Referente ao contexto escolar, cita: adaptações curriculares, arquitetônicas, avaliativas, metodológicas, de acessibilidade e comunicação que possibilite a participação plena em todos os processos educativos produzidos na ambiência escolar (DORIZAT, 2004).

Diversos autores (SASSAKI, 2012; BAPTISTA, 2011; MANTOAN, 2014; OLIVEIRA e MANZINI, 2016) concordam que a história da educação especial no Brasil passa por diferentes momentos de transição, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo modelo recebeu várias críticas por manter a segregação dos alunos com deficiência.

Este modelo de institucionalização priorizava um sistema escolar paralelo que não favorecia a inserção social dos estudantes com deficiência, caracterizando-se como o paradigma tradicional de educar, que aceitava a exclusão destes alunos do convívio com os demais alunos tidos como normais.

Em 20 de dezembro de 1961 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 em um período de redemocratização após o final da ditadura imposta no governo de Getúlio Vargas, objetivando a construção de uma educação democrática e acessível a todos (JANUZZI, 2004).

Romanelli (2000), revela que pesquisas desenvolvidas nos países Europeus apontavam a preocupação com os alunos que frequentavam a educação pública, as não se beneficiavam totalmente dela. Florestan Fernandes (1972) caracteriza esse período pela passagem de uma ordem social estatal para uma ordem competitiva. Além disso, percebe um momento em que as ideias de democracia eram enfatizadas e por meio delas, pretendia-se diminuir o poder das oligarquias de fortificar a burguesia nascente e dar certa participação eleitoral às massas. Ester Buffa (1991, p. 118), ressalta:

Parece-nos que as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobiliza as massas, por entender que a cada homem correspondia um voto. Uma vez que para votar era preciso ser alfabetizado e que no Brasil dessa época havia cerca de 50% analfabetos, o problema da alfabetização de adultos ganhava o máximo destaque.

Segundo Martins (2006), a Lei 4.024/61 tem fundamental relevância para atender as exigências do sistema capitalista adotado no Brasil, considerando que a mesma possibilita a ação educativa pública e privada objetivando a valorização do conhecimento técnico e científico, como um dos ingredientes centrais das sociedades modernas, pressões por direitos sociais, aspirações de mobilidade social por meio do sistema educacional, por parte dos estudantes e de suas famílias, necessidade de aquisição de competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais instável e seletivo. Neste sentido, Frigotto (2010, p. 20) esclarece:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de

preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Não obstante a LDBEN/61 representou o início da descentralização educacional e administrativa da educação especial. Ressaltamos desta, os artigos 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, arts. 88 e 89).

A LDBEN/61 configura-se, portanto, como um marco na história da educação especial pois assegura, mesmo que de forma abrangente, a inserção dos educandos no sistema de ensino em uma perspectiva integracionista. Neste sentido, Mantoan (2003, p. 16) esclarece:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

A autora aponta à necessidade de mudança na estruturação pedagógica e física das escolas que atendam às exigências das demandas resultantes do ensino especial.

Outro marco na trajetória da educação especial brasileira diz respeito à Lei nº 5.692/71, sancionada no período da ditadura militar, pois altera a LDBEN de 1961, no artigo 9º definindo assim a o público-alvo da educação especial:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º).

Observa-se a ênfase nos alunos com deficiência física, intelectual e os alunos classificados com superdotados. Nesse período, acreditava-se que a separação de

alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo. Um modelo tradicional de educação, onde o rendimento acadêmico é o aspecto mais importante para os sistemas e ensino, amparados em políticas capitalistas, onde as demais habilidades dos alunos eram desprezadas (FRIGOTTO, 2010, p. 27). No decorrer do tempo, muitas reformas foram pensadas para mudar a situação educacional brasileira, mas como afirma Oliveira (2004, p. 8):

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.

Além dessa deformidade educacional, o período também marcava a descentralização mascarada da educação para o setor privado, sabe-se que pouco se fez quanto ao ensino para crianças ditas normais, muito menos se pensou nas necessidades educacionais especiais, pois até mesmo o setor de serviço social estava descentralizado.

Segundo Kassir (2011), a educação brasileira no pós-guerra é marcada pela seletividade, verificada no percurso desde a escola primária até à universidade, e diretamente relacionada à origem socioeconômica dos estudantes.

A autora cita que em 1964, dois terços das crianças entre 7 e 14 anos se encontravam matriculadas na escola, e mais da metade daquelas que não se encontravam inscritas, nunca havia frequentado uma instituição de ensino. Os estudos de Rocha (2008, p. 11), apontam que:

(...) apenas na década de 1980 é que a educação regular para alunos com necessidades educacionais especiais começou a se proliferar, quando foi criada, em 1986 a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Isto é, legalmente a educação especial surge com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Órgão do governo responsável pela educação do excepcional, o qual oficializou este ensino no país.

Depois da metade do século XX, começam a ter início os movimentos sociais realizados no mundo todo para a defesa dos direitos das pessoas e crianças com necessidades educacionais especiais, para melhor atendê-los.

Foi somente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que o país passou a alcançar taxas mais elevadas de escolarização obrigatória.

Neste contexto, a Constituição possibilitou avanços na medida em que reconheceu a educação como um direito público e definiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, determinando a gratuidade do ensino público, dentre outros aspectos:

A Constituição Federal de 1988, configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito (BRASIL, 1999, s/p).

A Constituição Federal de 1988, (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a 'igualdade de condições de acesso e permanência na escola' como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No ano de 1989, a lei nº 7.853, define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado (BRASIL, 1990). Ficando evidente o direito a educação de todas as pessoas, independentemente de sua condição biológica, em qualquer nível de ensino.

Em 1990, aconteceu também a "Conferência Mundial sobre a Educação para todos", na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Brasil foi país signatário, responsável por assegurar a universalização do direito à Educação, em que a preocupação central, era de que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. Frente à realidade apresentada pela educação, constatou-se os seguintes dados:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 1).

Deste compromisso, decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que teve como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida (BRASIL, 1993).

No mesmo período, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, entra em vigor, como uma lei nacional que visa assegurar o direito a igualdade e condições para o acesso e a permanência na escola, dentre outros. Sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, reforçando os direitos de igualdade e obrigatoriedade do ensino para todos, propondo também a oportunidade de convivência social entre educadores e alunos, alunos e alunos e funcionários em geral (BRASIL, 1990).

Beyer (2006), afirma que dos dias de 07 a 10 de Junho de 1994, acontece o ápice da progressão de avanços e transformações institucionais e revisões conceituais da educação especial por meio da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, documento este que oficializou o termo inclusão na educação escolar. Neste sentido o autor ressalta:

A declaração de Salamanca documento sinalizador de uma nova época na educação de crianças com necessidades especiais, em vários países. De um conceito equivocado sobre a educabilidade dessas crianças, com o predomínio de categorias clínicas, decorrentes da influência hegemônica secular da área médica na educação especial, passamos a assistir um processo crescente de ressignificação de conceitos fundamentais (BEYER, 2006, p. 13).

Oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais aprovaram a Declaração, tendo como princípio fundamental o dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1997).

Destaca-se o aporte à viabilização de recursos financeiros para reestruturar o sistema de ensino que atendesse às demandas da integração escolar. Por ocasião da política da educação especial de 1994, vigora como modelo de integração, ao inserir os alunos com deficiência em escolas regulares.

Os impactos do modelo integrativo proposto por Sasaki (2012), foram imediatos na ambiência escolar em virtude da falta de adequação estrutural, arquitetônica, no quadro de pessoal e também mudanças atitudinais/culturais das pessoas na escola para atender a demanda da educação especial (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006). Sasaki (1997, p. 17) alerta que a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de:

moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas, não necessariamente, com independência.

Neste modelo a sociedade aceita conviver nos mesmos ambientes que as pessoas com deficiência, porém se esquivava de qualquer responsabilidade de acesso ou promoção da equidade pelas diferenças ou limitações que as pessoas com necessidades especiais apresentam.

Partindo desta premissa, a política de 1994 que institui e fundamenta o processo de integração dos alunos com necessidades especiais e caracteriza o público da educação especial no Brasil (MANTOAN, 2010).

Freire (2001), destaca ainda o que a Convenção de Guatemala influencia no estabelecimento no decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as pessoas Portadoras de Deficiências. Esse decreto fortalece o respeito à igualdade

das pessoas com necessidades especiais, frente a sociedade e a si próprios e põe fim as interpretações confusas da LDBN, deixando claro a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

Dando força a este paradigma, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, instituí o processo de integração dos alunos com necessidades especiais e caracteriza o PAEE no Brasil, sendo assim, um marco relevante no sentido de minimizar as barreiras longitudinais e atitudinais no contexto escolar (MANTOAN, 2010).

A orientação do referido documento tem como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ainda, esta política definiu a integração como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo em permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 11).

Garcia e Michels (2011), destacam que a política da educação especial de 1994 possibilitou o processo de integração dos alunos com necessidades especiais no mesmo espaço escolar que os tidos como normais. O autor, destaca que neste período a ação pedagógica da educação especial estava pautada por princípios específicos da:

Normalização, que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração; integração, que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres; individualização, que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais; interdependência, envolve parcerias entre diferentes setores; construção do real, para atender as necessidades do alunado; efetividade dos modelos de atendimento educacional, envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas; ajuste econômico com a dimensão humana, valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais; legitimidade, participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas (GARCIA e MICHELS 2011, p. 43).

É importante destacar os avanços na legislação nacional da educação especial de 1994 em relação ao paradigma da segregação percebidos quanto ao acesso dos

alunos ao ensino comum. Porém, diversos estudos (MANTOAN, 2002; MITTLER, 2003) apontam para a necessidades de ajustes na referida política. Neste sentido, Souza e Góes (1999, p. 23) afirmam que:

[...] a análise do processo deve ser cautelosa, pois, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de portas para receber historicamente os excluídos, ela (a instituição escolar) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam incluídos.

Silva e Matos (2013), reforça que nas escolas integradoras as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo o apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz.

Entretanto, ao mesmo tempo que essa legislação ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define sua obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular, o que não garante todos os direitos à inclusão.

Passados nove anos da Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), em 2003 o Ministério da Educação lança o Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, objetivando apoiar a formação de gestores e educadores, afim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Romero (2006, p. 14), ressalta que neste período, o atendimento às pessoas com deficiência era oferecido pelas organizações não governamentais - ONGs e filantropias, que agregavam ao seu portfólio o AEE:

O atendimento especializado destinado às pessoas com necessidades especiais tem sido, em parte, viabilizado pelas instituições beneficentes ou filantrópicas, sem fins lucrativos, que prestam, entre outros tipos de atendimento, o educacional.

Diante disto, pautado em uma nova realidade social e um novo entendimento sobre inclusão, o Ministério da Educação-MEC, institui a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI, (BRASIL, 2008) reconhecendo que a Política Nacional de Educação Especial - PNEE de 1994, apresentava lacunas na proposta de integração, promovendo ainda a segregação dos estudantes nos espaços escolares:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 3).

Esta PNEE-PEI (BRASIL, 2008) apresenta no seu escopo um modelo convergente com os dispositivos internacionais de inclusão e implementa o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE por meio do decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas de forma inclusiva por meio da implantação de SRMs, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007).

A partir disso, o período da inclusão destacado por Sasaki (2012) começa a ser implementado no Brasil por meio da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) que estabelece serviços específicos de AEE (BRASIL, 2008; FÁVERO, 2004; DUTRA, 2007; MANTOAN, 2014, 2015; BALL, 2011), e define os alunos público-alvo da educação especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 11).

Além de definir a quem se destina, a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) determina que o referido atendimento deve constar na proposta pedagógica da escola e ser contemplada no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições públicas e privadas que ofertam o AEE. Neste sentido, a Resolução Conselho Nacional de Educação - CEB nº04/2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizando no artigo 29 que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais (SRMs) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 10).

No entanto, o direito ao AEE já estava assegurado no Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelecia que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deveria ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Desta forma, o Estado tem o dever de oferecer o AEE nos sistemas de ensino em todo território nacional.

A inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular e, também, o conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular e o AEE no turno inverso ao ensino comum (BRASIL, 2008).

A distinção entre inclusão e integração esclarece que as escolas precisam passar por uma transformação, para que possam acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino (MATOAN, 2006). O direito à educação está assegurado nas Leis, decretos, notas técnicas e diversos instrumentos legais que normatizam e regem a educação e a inclusão no Brasil.

Porém, não basta matricular os alunos nas escolas, o sistema de ensino necessariamente deve ser preparado, desde a formação do professor até o porteiro da escola (MATOAN, 2010). Desta forma, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que elas sejam capazes de incluir os alunos da

educação especial, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem desses educandos (MANTOAN, 2015).

Neste sentido, Batalla (2009) afirma que a construção de sistemas educacionais inclusivos perpassa a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e enfatiza a necessidade de mudanças estruturais e culturais na escola comum. Magalhães e Cardoso (2011) afirmam que, na perspectiva inclusiva, não é o aluno que deve se adaptar a escola, mas a escola que deve ser modificada a fim de atender a sua demanda, oferecendo as condições de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades dos educandos. Desse modo, a educação inclusiva se configura como um paradigma emergente da educação especial.

A educação inclusiva traz como propostas a promoção da diversidade nos sistemas de ensino regular; a convivência com a diferença; a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino para que criem as condições necessárias para promoção da educação de todos os estudantes (BATALLA, 2009).

A integração se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais que deve se adaptar à escola e se tornar o mais normal possível; já a inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno (MITLER, 2003; VIVARTA, 2003). Fávero (2004) analisa a diferença entre as palavras integração e inclusão, embora contenham a mesma ideia de inserir quem está excluído, qualquer que seja o motivo.

Explica que na integração a sociedade admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las permite a incorporação de pessoas que consigam adaptar-se, por méritos exclusivamente seus. Ainda, a integração pressupõe a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. Por sua vez, a inclusão significa, antes de tudo, deixar de excluir. Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos (FÁVERO, 2004).

Assim, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Ministério da Educação – MEC, define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e

realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O referido documento redireciona as ações da educação especial propondo a criação de propostas pedagógicas diferenciadas, bem como a disponibilização de recursos financeiros e serviços exclusivos nos sistemas de ensino do Brasil, visando a inclusão do PAEE ao ensino regular. Neste sentido, Garcia e Michels (2011, p. 47) acrescentam que:

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "Atendimento Educacional Especializado". Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

A partir deste período inicia-se um novo ciclo no sistema de ensino brasileiro, por ocasião da implementação da política supracitada. Dentre as quais se destaca o AEE nas SRMs.

Identificamos na literatura autores que coadunam com a proposta apresentada pela política, assim como autores que criticam a mesma, citamos Mantoan (2003), visto que a mesma afirma que a inclusão total possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela raça que, em respeito a seus direitos, ocupem o seu espaço na sociedade. A autora questiona o apoio especializado no processo de inclusão, considerando-o como uma válvula de escape para os sistemas educacionais:

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, sem que com isso seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências (MANTOAN, 2003, p. 28).

A reflexão da autora parece atemporal. Passadas quase duas décadas de sua declaração, ainda é possível perceber este cenário de irresponsabilidades dos gestores públicos, dos atores da educação, da família e da sociedade como um todo.

Ponderações que nos permitem questionar a realidade da educação especial no chão da escola. A percepção dos professores, alunos e demais agentes da educação no processo de inclusão.

Percebemos claramente que os dispositivos legais estão direcionados ao modelo inclusivo, mas a letra da lei, por si só é suficiente para garantir tais direitos na ambiência escolar? A este respeito Barros (2020, p.15) infere que:

Não é o grande conjunto de normas jurídicas que dificultam a realização da inclusão e a acessibilidade ao público alvo, é a atitude dos sujeitos da instituição. Em outras palavras, é a ausência de atitudes assertivas nesse sentido, é a falta de formação, de informação, de fiscalização, de punição para que haja o funcionamento da lei. Não é muito diferente daquilo que ocorre com as demais normas legais no Brasil. A lei, portanto, se mostra eficiente, mas não eficaz.

Diante disto, cabe a nós, enquanto cidadãos, educadores, pesquisadores, fomentar e disseminar a compreensão destes fenômenos, considerando os avanços e retrocessos da educação especial brasileira, por meio da conscientização e conduta individual e coletiva, seja nos espaços educativos, de trabalho, lazer, cultura, ou seja, em todas as áreas da sociedade.

3.2.1 O Atendimento Educacional Especializado

A Constituição Federal (BRASIL,1988) estabelece, no art. 208, inciso III, a garantia de “atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL,1996), esse atendimento cabe à modalidade de Educação Especial, realizado preferencialmente na rede de ensino regular.

A PNEE-PEI (BRASIL, 2008) orienta para que o AEE, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que:

[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p. 11).

Desta forma, o AEE é definido pela PNEE-PEI (BRASIL, 2008) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

A Nota Técnica Nº 055/2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial – SECADI/MEC define que o AEE é:

- Realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado; - Ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no turno inverso ao da escolarização; - Responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas; - Realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes (BRASIL, 2013, p. 2)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na SRMs, reafirma a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatiza o AEE.

Por um lado, a Educação Especial brasileira foi estruturada ao longo do século XX sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios.

Mesmo funcionando como uma rede paralela ao ensino regular (BUENO, 1993), tais instituições tiveram, desde sua criação, uma posição política bastante ativa, influenciando as propostas governamentais para o setor e chegando mesmo a ser identificadas pela população como públicas, uma vez que prestam atendimento gratuito (GARCIA, 2004).

Concernente às parcerias estabelecidas pelo poder público e as entidades filantrópicas, ONGs e demais empresas privadas que oferecem o AEE, o Ministério da Educação determina que a celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, que deverá ser efetuada, quando for de interesse público, visando ampliar a oferta do AEE, aos estudantes PAEE, matriculados nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2013).

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Estes programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil nos últimos anos.

A Educação Especial como modalidade de educação escolar responsável pelo AEE, organiza-se de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos, assegurando o que preceitua a legislação brasileira quanto ao direito à escolarização de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

O AEE deve ser realizado em escolas inclusivas, com direito ainda, ao atendimento especializado complementar ou suplementar realizado preferencialmente nas SRMs, na escola onde esteja matriculado ou em outra que ofereça este serviço (BRASIL, 2015).

Em síntese, o direito à educação aos alunos com Necessidades Especiais – Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação é assegurado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº17/01, na Resolução CNC/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008, no Decreto 6.571/2008, Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2012 e na Resolução 138/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas que regulamenta a oferta da Educação Especial no Estado do Amazonas.

O estudo de Silva e Santos (2016, p. 110) aponta que o percentual de artigos dentro do universo da educação é consideravelmente baixo especialmente no que tange às temáticas relacionadas ao atendimento educacional especializado, o que, segundo os autores, limita a veiculação e propagação do conhecimento por meio de periódicos.

3.2.2 O AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais

A Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar à educação regular a partir da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB (BRASIL, 2001), tomando como diretriz a PNEE de 1994, nos moldes da educação integracionista (SASSAKI, 2012).

Somente com o advento da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), os sistemas de ensino tiveram a condição de realizar o AEE nas SRMs. Por meio do Decreto 6.571/2008 as SRMs foram definidas como locais privilegiados do AEE e reiterou a compreensão da Educação Especial como serviço complementar e suplementar à escolarização na educação regular (BRASIL, 2008).

O Programa de implantação de SRMs foi lançado pelo Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 objetivando, apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, por meio da implantação de SRMs nas escolas da educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular, bem como selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de SRMs nas escolas de educação básica da rede pública de ensino e expandir a oferta do AEE aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

A seleção das escolas deveria ser realizada pelo gestor da rede de ensino, no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Assim, compromete-se com a disponibilização do espaço físico e do professor para o AEE, bem como com a manutenção e segurança dos recursos (BRASIL, 2010). O Ministério da Educação – MEC, por meio do Plano de ações articuladas – PAR, entregou 5.551 SRMs no período de 2005 a 2007 sendo:

De 2005 a 2006 - 626 Salas de Recursos Multifuncionais; 2007 - 625 Salas de Recursos Multifuncionais; 2008 - 4.300 Salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010, 1).

Em 2012, o Programa alcançou 5.020 municípios (90%), no período de 2005 a 2012, foram disponibilizadas 37.801 SRMs em escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (BRASIL, 2015).

Desta forma, para receber as SRMs, os sistemas de ensino estaduais e municipais, deveriam sinalizar o interesse, solicitar a visita do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, para aferir a viabilidade de implantação do programa nas escolas. Sendo considerado, espaço físico e o projeto político pedagógico, disponibilidade de professores para atuar nas SRMs (BRASIL, 2007).

O programa SRMs tem sido um dos mais importantes da atual política de Educação Especial. Definida como *lócus* por excelência do AEE, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal (MANTOAN, 2010). A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio do Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 endossa:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).

Tem a finalidade de complementar da escolarização para os alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, e suplementar para os alunos com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). A Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº11/2010, em seu art. 5º, orienta que o AEE é realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Assim, o aluno tem dupla matrícula, uma no ensino regular e outra no AEE em SRMs (BRASIL, 2010).

O Artigo 8º do Decreto 7.611/2011 altera o Decreto no 6.253/2007, passa a vigorar com as seguintes alterações para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, que será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE:

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, art. 8, parágrafo 1º).

A política pública de financiamento da educação especial estabelece:

A dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253/2007, assegurando a contabilização da matrícula do AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 cada matrícula, totalizando 2.40, minimamente; A destinação anual de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em caráter suplementar, às escolas públicas e privadas sem fins lucrativos, que ofertem educação especial, para despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos de infraestrutura física e pedagógica, conforme Resolução CD/FNDE, nº 10/2013; A destinação de recursos do Programa Nacional da Alimentação Escolar – PNAE para o atendimento de estudantes matriculados nos Centros de AEE, nos termos do convênio com a rede pública de ensino e, devidamente, registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2013, p. 2-7).

Conforme o Decreto nº 7611/2011, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, matriculados nas classes comuns da rede pública do ensino regular (BRASIL, 2011).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-PEI/2008, que define e caracteriza o PAEE do AEE em três categorias: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades e/ou superdotação. Neste sentido a PNEE-PEI (BRASIL, 2008, p. 11) define o PAEE:

1. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
2. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
3. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O Decreto 7.611/2011 endossa a definição do PAEE:

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 1º, parágrafo 1º).

Desta forma, dificuldades de aprendizagem, transtornos de hiperatividade, déficit de atenção e outros que não se enquadram como público-alvo da educação especial devem ser acolhidos em outros programas que não seja a Sala de Recursos Multifuncionais. A oferta e ampliação do AEE estão vinculadas às SRMs. O Decreto 6.571/2008 contém a definição acerca da ação da União em relação ao AEE, o Art. 1º determina e define o que é o AEE:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. [...] O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, arts. 1º e 2º).

A elaboração e execução do Plano de AEE é de competência dos professores que atuam nas SRMs em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art.9º. O art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2011, art. 10).

Ressaltamos ainda que o programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério

atender escolas públicas com matrícula de estudantes PAEE em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC (BRASIL, 2011).

São disponibilizadas salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para educar estudantes com baixa visão e/ou cegos (BRASIL, 2015). O artigo 3º do Decreto 7.611/2011, apresenta os objetivos do atendimento educacional especializado:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º, incisos I ao IV).

A NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010 determina que na implantação da SRMs para a oferta de AEE, compete à escola:

a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade; b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno; c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino; d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola; e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 4).

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar aos alunos público-alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a minimizar e barreiras atitudinais e eliminar barreiras arquitetônicas,

pedagógicas e comunicacional que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem

A Natureza do presente estudo é quantitativa uma vez que buscamos descrever as especificidades dos estudantes que frequentam as SRMs da rede estadual de ensino no Amazonas de forma racional, utilizando parâmetros estatísticos a partir da percepção dos professores que atuam nas SRMs. Neste sentido, Gil (2008) conceitua a abordagem quantitativa como sendo um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. As técnicas adotadas objetivaram proporcionar mecanismos e meios de adquirir informações e conhecimentos sobre os fenômenos investigados.

4.2 Caracterização do Estudo

Esta investigação classifica-se como uma pesquisa Exploratória e Descritiva. Exploratória, pois busca estudar, explorar o problema a fim de torná-lo explícito e possibilita a criação de hipóteses. Descritiva, quando busca descrever as características de uma população ou de um fenômeno, ou ainda a relação entre as variáveis da pesquisa (GIL, 2008).

4.3 Contexto de realização da pesquisa

O local definido para coleta de dados foi a cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas. Manaus possui extensão territorial de 11.401,092 km² (IBGE, 2019), população de 2.219.580 de habitantes (IBGE, 2020), densidade demográfica de 158,06 hab/km² (IBGE, 2010), índice de desenvolvimento humano de 0,737 (IBGE, 2010), índice de mortalidade infantil de 14,52 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2017) Produto Interno Bruto – PIB per capita de R\$ 34.362,71 (IBGE, 2017) e escolarização de 94,2 % das pessoas de 06 aos 14 anos de idade (IBGE, 2010).

O Departamento de políticas e programas educacionais da SEDUC/AM apresenta o quantitativo de sessenta e seis SRMs funcionando nas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus.

4.4 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo 34 professores da rede estadual de ensino, lotados nas SRMs na capital do Estado do Amazonas e que trabalharam no período letivo de 2019 e 2020. Concernente aos critérios de inclusão foram considerados: estar atuando em escola da rede estadual de ensino em Manaus e, lotado como professor de AEE nas SRMs no período letivo de 2019 e 2020, bem como apresentar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Quanto aos critérios de exclusão, foram excluídos aqueles professores que apresentariam mal-estar ou indisposição durante a entrevista por 3 tentativas de coleta seguidas e/ou, os que se negassem em participar da pesquisa.

Assim, dos 34 participantes da pesquisa, 73% são casados; 18,9% solteiros; 5,4% união estável e 2,7% divorciado. A idade, varia de 28 aos 64 anos, sendo que existe pelo menos um professor por idade dentro do intervalo de anos supracitado. Destas, destacam-se as idades de 37, 38 e 55 anos com média de 3 professores em cada faixa etária. Com relação a forma de acesso ao funcionalismo público na SEDUC/AM, 78,4% obtiveram por meio de concurso público e 21,6% por meio do Processo Seletivo Simplificado – PSS.

4.5 Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, em observância da Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 446 de 2012 e a Resolução Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 510 de 2016. Recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE, Nº 29520820.9.0000.5020 por meio do parecer consubstanciado Nº 4.053.261 de 27 de maio de 2020 o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM, aprovado a realização do presente estudo, viabilizando assim, a continuidade da pesquisa envolvendo seres humanos.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE. O TCLE foi preenchimento em duas vias, sendo disponibilizada uma via para o participante.

4.6 Instrumentos da pesquisa

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário digital disponível em: <https://forms.gle/nJUbr1yGwexPBHss7>, contendo 31 (trinta e uma) perguntas, abertas e fechadas, sendo divididas em: Identificação do sujeito da pesquisa (será codificada a identidade para resguardar o sigilo do participante); Dados Profissionais (formação Inicial e continuada; tempo de experiência como professor de SRMs; Demanda de atendimento nas SRMs; tipo de aluno atendido considerando suas especificidades.

Por consequência do estado de calamidade na saúde pública no Amazonas provocada pela pandemia COVID-19, o questionário digital foi redigido no formulário Google Forms e enviado por e-mail para os sujeitos da pesquisa, possibilitando assim que os mesmos respondam de forma Online, respeitando as recomendações dos organismos públicos Federais, Estaduais e Municipais de isolamento social.

4.7 Procedimentos para coleta de dados

Por meio dos Decretos nº 42.100 de 23/03/202 e nº 42.145 de 31/03/2020, o Governo do Amazonas declara Estado de Calamidade Pública em razão da grave crise de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19 suspende e prorroga as atividades escolares em todo os Estado do Amazonas no âmbito da rede pública estadual de ensino integrada pela a Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

Diante disso, após a aprovação no Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos, e afim de atender as exigências de distanciamento social proveniente dos decretos supracitados, entramos em contato via telefone/whatsApp com a gestão da escola e com o/a professor/a da sala de recursos multifuncionais e realizamos uma reunião Online, objetivando explicar o projeto e sanar possíveis dúvidas. Após a reunião, foi enviado um o e-mail para os possíveis participantes da pesquisa contendo: TCLE e o Questionário Digital. Em seguida, disparamos um e-mail para a

Coordenação da educação especial – CEE, que contribuiu encaminhando o mesmo para os sujeitos da pesquisa. O QSE ficou disponível para respostas do período de 12 de agosto a 12 de outubro de 2020 perfazendo o total de 60 dias. Desta forma, foram respeitadas todas as normas e determinações legais de distanciamento social e prevenção contra o COVID-19.

4.8 Análise dos dados

Quanto aos dados foram descritos por meio da estatística descritiva com frequência e percentual.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Mapeamento e distribuição das SRMs da rede estadual de ensino

O Ministério da Educação – MEC, destinou recursos para implementar o programa SRMs no Estado do Amazonas em 2006, antecedendo dois anos da publicação da PNEE-PEI de 2008, sendo este um dos primeiros Estados da Federação a receber recursos para tal finalidade. Foram implantadas 105 (cento e cinco) SRMs nas escolas estaduais do Amazonas no período de 2006 a 2013, contemplando 57 (cinquenta e sete) dos 62 sessenta e dois que compõem o Estado do Amazonas.

Para implantação do programa SRMs nas escolas foram apresentados aos gestores das redes estaduais de ensino. A estes couberam a definição quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP; A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; A escola deve

disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p. 5).

A tabela 1 apresenta de forma cronológica as escolas que receberam os recursos do Governo Federal para implantar as SRMs na cidade de Manaus, sendo 04 (quatro) escolas em 2007, 01 (uma) em 2008, 05 (cinco) 2009, nenhuma em 2010 e, por fim, 10 (dez) escolas em 2011:

Tabela 1 - Escolas estaduais que receberam recursos do MEC para implantar as SRMs em Manaus

2007	Escola Estadual	2008	Escola Estadual
04	BALBINA MESTRINHO; MARECHAL HERMES; MARIA MADALENA SANTANA DE LIMA; RAIMUNDA HOLANDA DE SOUZA.	01	FREI SILVIO VAGHEGGI
2009	Escola Estadual	2011	Escola Estadual
05	COLEGIO BRASILEIRO PEDRO SILVESTRE; INSP DULCINEIA VARELA MOURA; MACHADO DE ASSIS; PLACIDO SERRANO; MANUEL ANTONIO DE SOUZA.	10	PROF WALDIR GARCIA; TIRADENTES; GETULIO VARGAS; IZABEL BARRONCAS; MANOEL SEVERIANO NUNES; GOVERNADOR MELO E POVOAS; ROXANA BONESSI; ANA NEIRE MARQUES DA SILVA; HAYDEE CABRAL LIRA.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

Quanto a tipificação das SRMs implantadas pelo MEC nas escolas estaduais do Amazonas, identifica-se que todas foram do Tipo 1 (BRASIL, e-SIC, 2019), que são constituídas dos seguintes recursos:

Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico; 02 Microcomputadores; 01 Material Dourado; 01 Laptop; 01 Esquema Corporal; 01 Estabilizador; 01 Bandinha Rítmica; 01 Scanner; 01 Memória de Numerais I; 01 Impressora laser; 01 Tapete Alfabético Encaixado; 01 Teclado com colmeia; 01 Software Comunicação Alternativa; 01 Acionador de pressão; 01 Sacolão Criativo Monta Tudo; 01 Mouse com entrada para acionador; 01 Quebra Cabeças - sequência lógica; 01 Lupa eletrônica; 01 Dominó de Associação de ideias Mobiliários; 01 Dominó de Frases; 01 Mesa redonda; 01 Dominó de Animais em Libras; 04 Cadeiras; 01 Dominó de Frutas em Libras; 01 Mesa para impressora; 01 Dominó tátil; 01 Armário; 01 Alfabeto Braille; 01 Quadro branco; 01 Kit de lupas manuais; 02 Mesas para computador; 01 Plano inclinado – suporte para leitura; 02 Cadeiras; 01 Memória Tátil (BRASIL, 2010. p. 12).

Percebe-se claramente a ausência de salas tipo 2 neste processo. A SRMs tipo 2 contém todos os recursos da sala tipo 1, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, sendo:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico; 01 Impressora Braille – pequeno porte; 01 Máquina de datilografia Braille; 01 Reglete de Mesa; 01 Punção; 01 Soroban; 01 Guia de Assinatura; 01 Kit de Desenho Geométrico; 01 Calculadora Sonora (BRASIL, 2010, p. 13).

A meta 4 do Plano Nacional de Educação determina os sistemas de ensino dever universalizar, para os alunos PAEE 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 e estabelece 19 (dezenove) estratégias das quais destacamos:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 47).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM propõe a meta 4.3:

Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado (AMAZONAS, 2014, 41).

Com o objetivo de alcançar a meta 4.3 do PEE/AM, o Governo do Amazonas, por meio da SEDUC/AM, viabilizou recursos para criação de 284 (duzentos e oitenta e quatro) SRMs até o ano de 2015 (AMAZONAS, 2015). Perfazendo um total de 389 (trezentos e oitenta e nove) SRMs, considerando as 105 (cento e cinco) SRMs implantadas pelo MEC.

No entanto, o documento base do Plano Estadual de Educação do Amazonas de 2015, demonstra que somente 155 estavam sendo utilizadas, com o considerável número de 234 salas sem uso, o que é muito preocupante considerando o elevado crescimento no atendimento de alunos com deficiências e transtornos em classes comuns, ou seja, inclusos (AMAZONAS, 2015).

O Departamento de Planejamento e Gestão Financeira da SEDUC/AM, infere que no ano letivo de 2019, 233 (duzentas e trinta e três) escolas estaduais ofereceram o ensino regular na cidade de Manaus. Afirma ainda que no mesmo período de apenas

157 (cento e cinquenta e sete) SRMs tiveram pleno funcionamento, sendo 91 (noventa e uma) nos municípios do interior e 66 (sessenta e seis) na cidade de Manaus.

Na capital do Estado do Amazonas, as escolas estão geograficamente divididas em 7 (sete) Coordenadorias Distritais de Ensino – CDEs, sendo: Zona sul, Centro sul, centro oeste, oeste, leste e norte. A tabela 2 demonstra o quantitativo de SRMs de acordo com a Coordenadoria distrital de ensino, bem como sua localização geográfica na cidade de Manaus:

Tabela 2 - Quantitativo de SRMs por Coordenadoria Distrital de Ensino – CDE na cidade de Manaus

CDE	ZONA	Quantitativo de SRMs
01	Sul	14
02	Sul	06
03	Centro Sul e Centro Oeste	07
04	Oeste	08
05	Leste	17
06	Norte	07
07	Norte	07
Total		66

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

Os objetivos traçados no PNE e no PEE/AM, são marcos representativos relevantes para o desenvolvimento da formação humana e científica dos indivíduos Público-alvo da Educação Especial. No entanto, Matos (2016) nos faz refletir:

Espera-se, no entanto, que se minimizem os espaços abissais entre a teoria e a prática. A execução dos referidos Planos requer recursos e muita vontade política para se corporificar no mundo real que se desenhou na Legislação (MATOS, 2016, P. 47).

Reflexão que coaduna com a práxis laboral dos professores participantes do presente estudo.

5.2 Perfil dos professores do AEE que atuam nas SRMs

Os achados descritos, refletem a realidade dos professores da educação especial que desenvolvem suas atividades laborativas nas SRMs das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas na cidade de Manaus. Para Marli André (2009, p. 5), conhecer de perto quem é o professor:

[...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Assim, quanto ao sexo dos professores, a grande maioria é do sexo feminino, perfazendo o total de 86,5% dos entrevistados e apenas 13,5% do sexo masculino. O Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2017, endossa a predominância das mulheres ocupando os quadros de professores da educação básica no Brasil, sendo:

Dos 2.192.224 de docentes da Educação Básica revelados pelo Censo Escolar, a maioria, 1.753.047, são mulheres, sendo 594.012 entre têm de 30 a 39 anos. Os homens são 439.177, sendo 161.344 na faixa etária de 30 a 39 anos (INEP, 2017, p. 1).

Quanto a percepção racial, 70,3% se reconhecem como pardos; 18,9% como sendo brancos; e 10,8% como pretos e nenhum dos entrevistados se reconhece como índio. Os achados referentes a percepção racial nos permitem uma breve reflexão a respeito da interlocução do AEE nas comunidades indígenas, na capital do Estado Amazonas. Considerando que a educação especial e a educação escolar indígena são duas modalidades de ensino historicamente reconhecidas pelo descaso dos poderes públicos, percebemos que não foram encontrados professores atuantes nas SRMs de origem indígena.

Murray, Murray e Waas (2008), constataam que o processo educativo pode ser favorecido ou não na interação professor e aluno por conta da identidade ou percepção racial, verificaram que essas relações são mais positivas quando ambos pertencem à mesma origem étnico-racial. Neste sentido, Michele Sá (2012, p. 1) alerta:

No que se refere ao atendimento educacional especializado, destaca-se que no ano de 2010 existiam alunos com deficiência nas escolas indígenas sem qualquer tipo de atendimento. Neste contexto, torna-se imprescindível discutir a formação inicial e continuada de professores indígenas para atuarem em escolas indígenas com essa nova realidade que se apresenta.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de educação específica voltadas para os interesses dos povos indígenas na contemporaneidade. Sendo assim, cabe ao Estado, sobretudo a União, promover a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, para a garantir e valorizar conhecimento tradicional, a cultura e a identidade dos povos indígenas no Brasil (BRASIL, 1996).

Quanto a formação, dos 34 participantes, 24 professores possuem especialização nível *latu-sensu*, 6 possuem graduação, 2 possuem Mestrado e 2 alcançaram o nível de doutoramento. Poker (2013) aponta que quanto maior o grau de especialização do professor de SRMs, no contexto da educação especial, melhores serão os resultados no processo educativo dos alunos PAEE. Considerando que tais professores especialistas, receberam formação continuada para desenvolver suas atividades por meio de instrumentos, metodologias e planejamentos específicos, conforme determinam os dispositivos legais no Brasil, ressaltando o Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado dos educandos PAEE.

Quanto a formação inicial dos professores de AEE nas SRMs, destacam-se os cursos de Pedagogia com 43,6% e normal superior com 13,5%. Quanto aos anos de experiência dos professores de SRMs encontramos o maior percentual com 6 anos de atuação.

Com relação a formação continuada específica para atuação em SRMs com o PAEE, constatamos que 75,7%, dos professores participaram de pelo menos uma formação promovida de SEDUC/AM, outros 24,3% não participaram de nenhuma formação promovida pela SEDUC/AM. Oliveira e Prietro (2020) descrevem que, na perspectiva dos professores de SRMs, os maiores gargalos estão relacionados a amplitude das especificidades dos alunos PAEE, seguido da falta de preparo e/ou formação continuada para trabalhar com tamanha diversidade e que apenas 3% dos entrevistados afirma que a limitação profissional está relacionada aos anos de atuação como professor de AEE em SRMs.

Assim, observamos que o perfil professores que atuam no AEE nas SRMs da rede estadual de ensino na cidade de Manaus é constituído na sua totalidade por professores graduados em nível superior de diversas áreas, destacando-se os cursos de Pedagogia e Normal Superior e as licenciaturas de modo geral, com predominância do sexo feminino. Quanto a percepção racial, ressaltamos a inexistência de professores indígenas no presente estudo. Apenas dois dos entrevistados possuem o título de Mestre na área da educação e a metade deste número, apenas um, possui o título de Doutor.

Percebemos a partir das respostas que os professores de SRMs não se sentem preparados para trabalhar no processo educativo dos alunos PAEE, considerando a amplitude e singularidade que cada educando apresenta, justificam o despreparo considerando a ausência da disciplina educação especial na formação inicial, bem como a escassez de formação continuada promovida pela SEDUC/AM aos professores de AEE das SRMs.

5.3 Procedimentos de identificação, encaminhamento e matrícula nas SRMs

Quanto ao encaminhamento ou formas de ingresso dos alunos às SRMs, dos 34 professores entrevistados, 25 responderam que ocorre por meio do Laudo médico, correspondendo a 74,6% dos participantes. Este dado indica que o modelo médico clínico, comum ao paradigma da integração (SASSAKI, 2012) está presente na prática escolar, no que se refere aos critérios adotados pela escola para o acesso do educando à SRMs.

Quanto a obrigatoriedade do laudo para matrícula do aluno na SRMs, 75,7% dos entrevistados, afirmaram que não existe tal impedimento de matrícula por falta de laudo médico; 16,2% registram que em alguns casos ocorre a obrigatoriedade do laudo para matrícula na SRMs; 2,7% afirmam que sim, o aluno só pode ser matriculado no AEE em SRMs, se apresentar o laudo médico e 5,4% não sabem informar. Neste sentido, a Lei Brasileira de inclusão Nº 13.146/2015 determina reclusão de 2 a 5 anos e multa, aquele que recusar, cobrar valores adicionais, susender, procrastinar, cancelar, ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino ou qualquer curso, grau, público ou privado em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015).

Concernente aos procedimentos de matrícula nas SRMs para o aluno oriundo de outra escola, 59,5% dos entrevistados afirmaram que não existem diferenças nos procedimentos adotados e 40,5% responderam que sim, existem diferenças. Percebemos um equilíbrio nas respostas, indicando que os encaminhamentos para as SRMs não estão claramente definidos para os professores que trabalham com os educandos em SRMs, principalmente quando oriundos de outras escolas. Ferreira (2020) já destacava divergências nas respostas dos professores de SRMs das escolas estaduais da microrregião do rio madeira, parte sul do Amazonas, referente as

estratégias, exigências e dificuldades para o encaminhamento de alunos às SRMs. Acredita-se que isso esteja relacionada a fragilidade nos processos de identificação das especificidades dos alunos (MANTOAN, 2015).

Quando questionados sobre como é feita a identificação das especificidades dos alunos que frequentam as SRMs, 73% dos professores participantes da pesquisa responderam que acontece pelo conjunto de informações contidas no laudo médico, parecer pedagógico, na observação de aspectos físicos e sociais da conduta do aluno no ambiente escolar; 13,5% responderam que identificam as especificidades dos alunos por meio da observação de aspectos físicos e sociais da conduta do aluno no ambiente escolar; 8,1% somente pelo laudo e 5,4% apenas com parecer pedagógico. No entanto, 63,9% dos entrevistados, afirmam ter dificuldades para identificar as especificidades dos alunos que não tem laudo e que frequentam as SRMs e 36,1% não sentem dificuldades para tal identificação.

Com relação as estratégias que os professores do AEE em SRMs, utilizam para identificar os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou altas habilidades e superdotação que não possuem laudo ou parecer pedagógico concluso, os entrevistados apresentaram diversos tipos de procedimentos não padronizados e, na sua maioria, fundamentados na experiência e prática profissional em SRMs. A tabela 3 apresenta 10 procedimentos diferentes descritos pelos entrevistados para identificar as especificidades dos alunos que frequentam as SRMs:

Tabela 3 - Procedimento de identificação das especificidades dos alunos sem laudo/ parecer pedagógico

Prof.	Procedimento
Professor 1	Através de avaliação das habilidades, potencialidades, desenvolvimento do aluno na questão da aprendizagem cognitiva e motor e sensorial, na verdade não se define uma deficiência, trabalho as necessidades. Mas solicito a família que busque por um laudo.
Professor 2	No decorrer das experiências cotidianas com o aluno. Através dos recursos disponíveis que utilizo, observo o seu desempenho e suas dificuldades.
Professor 3	Cognição social, Memória , Comportamento, Raciocínio lógico, consciência fonológica , ou seja, crio um Currículo Funcional personalizado para cada aluno.
Professor 4	Observação durante as aulas e conversa com os professores e familiar.
Professor 5	Encaminhamento para avaliação multifuncional (CAESP)
Professor 6	É realizado uma sondagem com o estudante e conversa com os pais/responsáveis sobre as dificuldades e necessidades em casa. A sondagem busca auxiliar nas estratégias de ensino para cada aluno com a sua particularidade.
Professor 7	Comportamento do aluno / coeficiente intelectual
Professor 8	Observação, avaliações de sondagem etc
Professor 9	Entrevista com pais ou responsáveis e sondagem com o (a) aluno (a).

Professor 10 Observo os aspectos físicos, o desenvolvimento cognitivo (qual nível de aprendizagem), comportamento (socialização e independência)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

Foram 34 respostas contendo procedimentos e estratégias diferentes para a mesma finalidade, deixando claro a falta de padronização no processo de identificação encaminhamento e matrícula dos alunos que frequentam as SRMs. Acreditamos que isso seja inerente as especificidades de cada escolar, no entanto, ressaltasse para a necessidade de uma orientação mais geral, por parte dos gestores, no intuito de contribuir para a minimização de possíveis equívocos. E ainda, que isso ocorra de forma multidisciplinar, e não deixando toda a responsabilidade ao professor da SRMs.

Outro fator relevante que se observa nas respostas coletadas, alude aos critérios para a identificar e encaminhar os estudantes para o AEE em SRMs no contra turno escolar. Oliveira e Manzine (2016), ressaltam em seu estudo que as SRMs estão recebendo alunos que não são PAEE, bem como estão utilizando os espaços e recursos didáticos e pedagógicos para aulas de reforço.

A tabela 4 demonstra o quadro quantitativo dos estudantes com dupla matrícula, sendo uma no ensino regular e outra no turno inverso no AEE em SRMs por característica do PAEE:

Tabela 4 - Quantitativo de alunos matriculados na SRMs na cidade de Manaus

Características	Quantitativo de alunos
Deficiência	1.948
Transtorno Global do Desenvolvimento	672
Altas Habilidades e Superdotação	02
Total	2622

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

Apesar da legislação não determinar o número máximo de alunos por professor nas SRMs, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, estabelece um quantitativo máximo para matrículas no ensino comum, considerando a inclusão de alunos PAEE no ensino regular, da seguinte forma:

As classes comuns com inclusão de alunos que apresentam Deficiência ou Transtornos do Desenvolvimento deverão ter a capacidade pedagógica conforme o quantitativo abaixo definido: 4 e 5 anos, 16 Alunos; 1º ano, 20 Alunos; 2º ao 5º ano, 25 Alunos; 6º ao 9º ano, 35 Alunos; Ensino Médio, 35 Alunos (CEE/AM, 2012, p. 3).

Sendo assim, é de vital relevância para a garantir o acesso equitativo dos estudantes PAEE, a elaboração de uma diretriz que estabeleça um número não somente no ensino regular, mas também um número máximo de alunos por professor nas SRMs, bem como desenvolver padrões e critérios para a identificação, encaminhamento e matrícula dos alunos no programa SRMs.

5.4 Estudantes que frequentam as SRMs por especificidade

De acordo com o documento estatístico apresentado pela SEDUC/AM, o quantitativo de alunos matriculados nas SRMs tem aumentando cerca de 25% ao ano nos últimos cinco anos. Segundo a Coordenação da Educação Especial – CEE da SEDUC/AM, em 2019, foram matriculados 3.949 alunos com deficiência, 887 alunos com transtorno global do desenvolvimento e, 8 alunos com altas habilidades e superdotação, perfazendo um total de 4.844 alunos PAEE matriculados no ensino regular e no AEE em SRMs no turno inverso do ensino comum na rede estadual de ensino no Amazonas.

Com relação ao trabalho com alunos PAEE no ano de 2019, 83,8% responderam que trabalharam com alunos PAEE e 16,2% trabalharam com alunos que não são parte do PAEE. As normativas (BRASIL, 2008; 2009, 2010, 2011, 2015, 2020) classificam como PAEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e, por fim, alunos com altas habilidades e superdotação. No entanto, o grupo de patologias classificadas dentro dos dois primeiros grupos é consideravelmente amplo.

A tabela 5 demonstra quais foram as especificidades dos alunos PAEE que frequentaram as SRMs das escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus em 2019.

Tabela 5 - Quantitativo de alunos PAEE por especificidade

Especificidade	Quantitativo de alunos
Deficiência Intelectual	30
Transtorno do Espectro Autista – TEA	28
Baixa Visão	16
Múltiplas Deficiências	13
Deficiência Física	12
Transtorno Global do Desenvolvimento	11
Paralisado Cerebral	10

Deficiência Visual	10
Deficiência Auditiva	9
Surdez	7
Outros não especificados	5
Altas habilidades e superdotação	4
Não sabe informar	2
Deficiência	1
Deficiência Membro Superior	1
Deficiência Membro Inferior Esquerdo	1
Deficiência Membro Inferior Direito	1
Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	1
Síndrome de Asperg	1
Síndrome de Kanner	1
Total	164

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

O Departamento de Gestão Escolar da SEDUC/AM apresenta os seguintes números de alunos por especificidade:

Tabela 6 - Quantitativo de alunos matriculados na SRMs no Sistema de Gestão Escolar SEDUC/AM

Especificidade	Quantitativo de alunos
Deficiência Intelectual	1.085 alunos
Autismo Infantil	358 alunos
Surdez	135 alunos
Baixa Visão	135 alunos
Deficiências Múltiplas	120 alunos
Deficiência Auditiva	107 alunos
Cegueira	33 alunos
Transtorno Desintegrativo Infantil	76 alunos
Síndrome de Asperger	18 alunos
Altas habilidade e superdotação	5 alunos
Síndrome de Rett	3 alunos
Surdo Cegueira	1 aluna
Total	2.304 alunos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

As tabelas 5 e 6 apontam divergências quanto aos tipos de especificidades, indicando uma lacuna no preenchimento das especificidades inseridas no Sistema de gestão escolar da SEDUC/AM. Isso pode estar acontecendo devido ao abandono. No entanto, é importante ressaltar que está pesquisa ouviu apenas 34 professores que atuam nas SRMs. Apesar disso, esperávamos um quantitativo maior de alunos que estejam frequentando.

Quanto aos alunos que frequentaram as SRMs em 2019, os participantes da pesquisa responderam que 43,7% dos alunos não são identificados como parte do PAEE por suas especificidades. Estudos apontam que o sistema educacional inclusivo carece de preparo, na arquitetura, formação e capacitação do docente, ajustes que

partem da implementação do programa até a inserção do aluno nas SRMs (MANTOAN, 2010; OLIVEIRA; MANZINE, 2016; GARCIA, 2016). Assim, os espaços destinados a complementação e suplementação da escolarização dos estudantes PAEE, são preenchidos pelos mais diversos alunos que não tem as especificidades elencadas nos dispositivos legais quanto ao PAEE.

No que se refere as especificidades dos estudantes que frequentaram as SRMs no ano letivo de 2019, foram identificadas 14 (quatorze) tipos que não fazem parte do PAEE. Desta demanda, destaca-se o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) alunos frequentando as atividades nas SRMs. Foram identificadas também dificuldades de aprendizagem, bem como alguns transtornos de personalidade.

A tabela abaixo, descreve o perfil dos estudantes que frequentaram as SRMs em 2019 por especificidade e que não se enquadram como PAEE:

Tabela 7 - Quantitativo de estudantes que frequentam as SRMs e não são PAEE por especificidade

Especificidade	Quantitativo de alunos
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	16
Dislexia	11
Transtornos de Personalidade	8
Dislalia	6
Não sabe informar	6
Disortografia	5
Transtorno Opositor Desafiador	4
Discalculia	4
Epilepsia	4
Disgrafia	3
Esquizofrenia	3
Transtorno Hipercinético	1
Síndrome congênita do Zika-Virus (Microcefalia)	1
Diabetes	1
Total	73

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

A tabela 7 aponta que existem estudantes que frequentam as SRMs e suas especificidades não estão previstas nos marcos legais, o que pode comprometer o trabalho realizado nestes espaços e o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, isso não significa que estes alunos devam ser marginalizados e que não precisem de estratégias diferenciadas para desenvolverem suas potencialidades. Significa, que os professores podem não ter a qualificação necessária para atender as especificidades,

o que pode comprometer o processo de inclusão. Além disso, isso pode ser fruto da incompreensão da finalidade das SRMs no processo de escolarização.

Neste sentido, Mantoan (2015) ressalta que o processo de inclusão por meio das AEE nas SRMs será efetivo somente quando todos os agentes da educação desde o porteiro ao gestor da escola estiverem contextualizados com as implicações e possibilidades que este processo inclusivo exige. Não obstante, deve-se primar pela participação da família e da circunvizinhança onde a escola estiver inserida.

Diversos estudos de Fávero, (2004, p. 17), Dutra, (2007, p. 45), Mantoan, (2014, p. 8) e Ball, (2011, p. 22) apontam a necessidade de adequação dos sistemas de ensino para receber a demanda da educação especial. Outros estudos como de Ainscow (1999, p. 23-28), Galve e Sebastian (2002, p. 7), Sebastian (2010, p. 17) sugerem a ampliação do PAEE, de forma que passe a receber os alunos com dificuldades de aprendizagem e demais transtornos de conduta e/ou de personalidade não relacionados como PAEE, desde que sejam preparados para desenvolver tais atividades nas escolas regulares.

Para Glat *et al.* (2007), a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al.*, 2007, p. 6).

Considerando que os materiais didáticos e pedagógicos contidos nas SRMs, bem como a formação dos professores de SRMs, são específicos para trabalhar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, mas que estão trabalhando com alunos que transcendem o PAEE, no sentido de necessidades educativas especiais, é razoável concluir que as dificuldades no processo educativo são maximizadas.

Considerando a finalidade da SRMs de complementar e ou suplementar a escolarização (BRASIL 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015; BRASIL, 2020), bem

como a singularidade que o AEE em SRMs exige que os estudantes inseridos neste contexto estejam enquadrados nos parâmetros de acesso que a política nacional determina (PACHECO et al 2007; CORREIA, 1997). Desta forma, inserir estudantes que não tem as características e especificidades do PAEE, compromete significativamente o processo de inclusão por meio das SRMs.

Assim, o que deveria ser praticado como inclusão equitativa, toma proporções que divergem completamente das determinações legais e vigentes no Brasil. Bem como demonstra a fragilidade dos professores da educação especial, que se percebem despreparados para identificar o PAEE. Fenômeno este que contribui para a inserção de estudantes que não deveriam frequentar as atividades nas SRMs.

Observamos por meio da coleta de dados que o perfil dos alunos que frequentam as SRMs das escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, transcende aos classificados como PAEE, recebendo, portanto, alunos com dislexia, discalculia, dislalia, disortografia, transtornos de humor, transtorno opositor desafiador transtorno de personalidade, epilepsia, esquizofrenia, diabetes, Síndrome congênita do Zika-Virus (Microcefalia), Transtorno Hipercinético.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, tivemos a condição de descrever as especificidades dos estudantes que frequentaram as SRMs da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, a partir da perspectiva dos professores que trabalharam no AEE em SRMs no ano de 2019. Constatamos divergências entre o que está previsto nas Leis vigentes em todas as esferas do sistema de ensino brasileiro referente ao público que o AEE se destina por meio das SRMs e o que é praticado na ambiência escolar.

A transcrição destes dados traz à tona uma série de demandas que, de alguma forma, estão desassistidas. Estudantes que não tem o devido acolhimento por não fazer parte de um público específico da legislação. Por outro lado, os professores não se percebem qualificados para lidar com tamanha diversidade. No entanto, fora constatado que os profissionais que atuam nas SRMs recebem os educandos e

vivenciam o processo da forma como lhes é possível, tendo ou não recursos, métodos, conhecimento específico para cada demanda.

Percebemos a necessidade emergente da participação de todos no processo educativo. No entanto, o que foi observado é que os estudantes inseridos no programa SRMs são de responsabilidade apenas do pedagogo e dos professores de SRMs. Ou seja, uma forma velada de um modelo ultrapassado, onde ainda acontece a institucionalização dentro da ambiência escolar, estando os estudantes da educação especial com os demais alunos, porém o processo de ensino e aprendizagem recai apenas sobre os ombros dos professores do AEE nas SRMs.

Outro ponto relevante, diz respeito às distintas formas e/ou procedimentos para identificar os estudantes que frequentam as SRMs. Ou seja, não existe uma padronização do processo de identificação das especificidades para que o aluno seja encaminhado e matriculado no AEE em SRMs, devendo ser ressaltados os casos em que os estudantes ou familiares não dispõem de um laudo ou parecer pedagógico conclusivo. Reiteramos novamente que acreditamos que isso seja inerente às especificidades de cada escolar, no entanto, ressaltasse para a necessidade de uma orientação mais geral, por parte dos gestores, no intuito de contribuir para a minimização de possíveis equívocos. E ainda, que isso ocorra de forma multidisciplinar, e não deixando toda a responsabilidade ao professor das SRMs.

O presente estudo revela a ausência de políticas públicas que objetivem acolher de forma completa os alunos que não estão contemplados no âmbito da educação especial como um todo. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, e outros transtornos que não enquadrados na PNEE-EIALV como PAEE, acabam ficando descobertos, e sendo encaminhados para o AEE nas SRMs.

Por meio deste estudo, percebemos que a educação especial nas escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus apresenta características distintas quando aos paradigmas e forma de funcionamento, o que evidencia que o modelo da inclusão não acontece na sua plenitude. No entanto, a forma como a educação especial conquistou seus espaços no Brasil, nos motiva a continuar acreditando no modelo educacional que possibilite a inclusão na rede estadual de ensino no Amazonas. Modelo este que tem como primazia a participação e

responsabilização de todos, não segregando funções, desde a gestão, até a docência e o educando.

Sugerimos, portanto, a ampliação das escolas do ensino regular para um formato centros educacionais multiprofissionais, com a inserção de equipes multidisciplinares atuantes nas salas de aula, em parceria constante com os professores dos componentes curriculares, tendo efetiva participação no ensino, desenvolvendo métodos, técnicas e recursos para trabalhar com os educandos de forma geral. Centros multiprofissionais que não fossem limitados aos espaços de uma SRMs, mas que o material das SRMs fosse levado para dentro das salas ensino regular.

Ou seja, ao invés de segregar, incluir, com a participação dos profissionais da fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, e outras ciências nas salas de aula do ensino comum. Estes profissionais acompanhando as aulas de todos os componentes curriculares, participando do processo dentro da sala. Desta forma, os professores teriam maior condição e preparo para alcançar os seus objetivos, considerando cada educando de forma holística. Assim, com mudanças estruturais, atitudinais, políticas e administrativas, a inclusão escolar poderá acontecer de efetiva.

O cenário pandêmico nos limitou quanto ao conhecimento presencial das SRMs, na cidade de Manaus, o que nos exigiu redesenhar e alterar grande parte da pesquisa. Assim, não tivemos a condição de explorar na prática muitos fenômenos que podem impactar nas práxis do professor e no processo de aprendizagem do estudante PAEE. Isso deixa em aberto algumas problemáticas para serem exploradas em estudos futuros: Os agentes da educação tem clareza acerca da finalidade do AEE em SRMs? Quais os impactos na práxis dos professores das SRMs que recebem Educandos PAEE e não PAEE? Quais os impactos para o processo de ensino e aprendizagem do educando PAEE que divide as atividades da SRMs com estudantes que não são PAEE, e vice-versa?

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011. Disp: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 04 de nov. 2018.

BARROS J. T. A.; SILVA, F. V.; BARROS, S. A. **Experiências cotidianas de um deficiente visual licenciado em Ciências e sua realidade inclusiva**. Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 05, n 01, 2020, p. 01 – 17.

BATALHA, D. V. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**. Vol. 19, N. 1, 2009, p.77-89.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO: Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial/ MEC. Ano 02, Nº 02, Julho 2006, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 05 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 12/11/2019

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4 Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4 **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. 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**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266> Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **NOTA TÉCNICA Nº 055, de 10 de outubro de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Nota Técnica Nº 11 de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: SEESP/GAB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014**. Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Documento subsidiário. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Plano nacional de educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 20 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC; **Documento Orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Secretaria de educação continuada, alfabetização diversidade e inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente!** São Paulo: EDUC, 1993.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4_27.pdf. Acesso em 16 novembro 2018.

CEE. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução Nº 138: **Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas**. Manaus, 2012. Disponível: http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=23:2012#:~:text=Details,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N.%,Ensino%20do%20Estado%20do%20Amazonas. Acesso em 23 de fev. de 2020.

CORREIA, L.M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1997.

DORIZAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação Especial, n.24, 2004.

DUTRA, C. P. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental.** São Paulo, 2007.

FAVERO, A. G. **Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou a exclusão de direitos:** In: Favero; A.G; PANTOJA, L. DE M. P.; MANTOAN, M. T. E. e Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica: Brasília, MEC/SEESP, 2007, p 13.

FAVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M.T.E. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ed. Ver. E atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual nocampo educacional. In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão.**17 ed – Petropolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20.

GALVE, J.L.; SEBASTIAN, E. **Adaptaciones curriculares de la teoria a la practica.** Madrid: Editora CEPE, 2002

GARCIA, R. M. C. Para além da inclusão: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (ORG.) **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, R. M. C; MICHELS. M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, V.17, p.105-124. Maio-Ago., Ed. Especial, Brasília, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** - 6. ed. - São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GLAT, R. *et. al.* **Educação Inclusiva Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, Sete Letras, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 11 jun. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2019.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Densidade demográfica:** IBGE, Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2019**. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Escolarização 6 a 14 anos**: IBGE, Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal**: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mortalidade infantil: Ministério da Saúde, Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS 2017**. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PIB per capita**: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em 12 Ago. 2020.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. **História da Educação do “Deficiente Mental” no Brasil**: 1876 a 1935. Tese de doutorado. UNICAMP, 1985.

KASSAR, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(spe1), 41-58: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília . Líber Livro. 2011. Cap. 1, p. 13-33.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. (ORG); GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; CAVALCANTE, M. **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de Reformar a PNEPEI (MEC/2008). LEPED/FE/UNICAMP. 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. "Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Laped (Unicamp)". In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. D. de (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares**., educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, p. 79-93, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo, Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas da Educação Especial**, vol. 2. N1, p. 23-42, jan.-jun., 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2003.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; LEMOS, Cátia de.; BATISTA, Claudenilson Pereira. **Os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico**. Revista Amazônica, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 37-50.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MIRANDA, A.A.B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental**. Unimep, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MURRAY, C.; MURRAY, K. M.; WAAS, G. A. Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 29, p. 49-61, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** vol.26 no.2 Bauru, 2020.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do Público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: Estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SÁ, M. A. CIA, F. Interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena: algumas reflexões a partir do Censo Escolar. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas.** ed. Autores Associados. Campinas – SP, 2014.

SEBASTIAN, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez.2010.

SILVA, João Rakson Angelim da; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. **Atendimento Educacional Especializado, Autismo e Habilidades Sociais em Ambientes Escolares: Um estudo de revisão.** REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 02, p. 100-113.

SILVA, A. G. O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, SP, 1995.

SILVA, Raimunda Moreira da; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus.** Manaus: UFAM, 2013.

VIVARTA, V. (2003). **Mídia e diversidade.** Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário Semiestruturado – QSE

Questionário Semiestruturado – QSE			
1.1 Situação civil	1.2 Idade	1.3 Sexo F() M()	1.5 Como você se considera: Branco / Preto / Índio / Pardo
1.5 Se você se considera indígena, qual a sua etnia? SIM () NÃO ()			
2.1 Forma de Ingresso no serviço público: Concurso público () Processo Seletivo Simplificado PSS ()		2.2 Nome da Escola que trabalhou em 2019	
2.3 Além de professor de SRMs você exerce outra atividade ? SIM () NÃO ()		2.5 Qual a sua Formação? Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()	
2.4 Em caso positivo, qual?		2.6 Qual graduação?	
2.7 Participação em Programa de Formação Continuada nos últimos 5 anos. Em caso positivo, quais? Em caso negativo, escrever não participei.			
2.7.1 Qual instituição ofereceu a formação?			
2.7.2 Participou de formação continuada promovida pela SEDUC/AM, específica para atuação em Sala de Recursos Multifuncionais?			
2.7.3 Em caso positivo, qual(is)?			
2.7.4 Quantos anos de experiência você tem como professor (a) de Sala de recursos multifuncionais?			
3.1 Como ocorre o encaminhamento do aluno ao AEE em SRM? Quais os critérios adotados pela escola para o acesso do aluno à sala de recursos multifuncionais?			
3.2 O laudo é obrigatório para efetuar a matrícula do aluno na Sala de recursos multifuncional?			
3.3 Existe diferenciação para os procedimentos adotados, caso o aluno venha de outra escola?			
3.4 Em caso positivo, quais são os procedimentos?			
3.5 Como você professor de Sala de Recursos Multifuncional identifica as especificidades do aluno?			
3.6 Você sente dificuldade para identificar as especificidades do aluno que não tem laudo ou parecer pedagógico?			
3.7 Considerando os estudantes que frequentam a SRMs mas não possuem parecer pedagógico ou laudo com diagnóstico, descreva quais as estratégias que você utiliza para identificar os estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?			
4.1 Quantos alunos foram MATRICULADOS em 2019 na SRMs que você trabalhou?			
4.2 No ano letivo de 2019, quantos alunos FREQUENTARAM a SRMs que você trabalhou? Considere os turnos matutino, vespertino e noturno.			
4.3 Em 2019 você trabalhou com alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE (Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação) na sua Sala de recursos multifuncional?			
4.4 Quantos alunos caracterizados como PAEE você trabalhou na sua SRMs?			
4.5 Quais as especificidades dos alunos PAEE que você trabalhou na sua SRMs em 2019?			
4.6 Em 2019 você trabalhou com alunos que NÃO fazem parte do PAEE na sua SRMs?			
4.7 Assinale abaixo as especificidades dos alunos que frequentaram a SRMs que você trabalhou em 2019 que NÃO fazem parte do PAEE:			
4.8 Se marcou o item "outros" pela ausência de opções listadas, descreva as especificidades do ou dos alunos que você trabalhou na SRMs em 2019.			

ANEXO II



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

OFÍCIO Nº 487/2019-GSEAC/SEDUC

Manaus, 16 de setembro de 2019.

Ao Senhor

Prof. Dr. JOÃO OTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS
Diretor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200 – Coroado
69067-005 – Manaus/AM

Assunto: Resposta ao memorando nº 07/2019-FEFF/UFAM.

Processo: nº 01.01.028101.0009877.2019/SEDUC.

Ref.: Autorização para pesquisa de Mestrado

Senhor Diretor,

Informo a Vossa Senhoria o deferimento da solicitação contida no processo em epígrafe, sobre a autorização para pesquisa de mestrado PPGE/UFAM, com tema “Perfil dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais da Escolas Estaduais no Amazonas”.

Por oportuno, ressalto que o acesso às escolas fica vinculado às seguintes recomendações:

- O responsável deve se apresentar na Gerência de Atendimento Educacional Específico - GAEED para elaboração de cronograma e receber as devidas orientações de acesso às salas Multifuncionais;
- A Coordenadoria Distrital pode solicitar que um Supervisor Pedagógico acompanhe a coleta de dados nas escolas;
- O responsável autorizado não poderá acessar salas de aula e interromper as atividades escolares;
- Os resultados referentes a esse trabalho devem ser compartilhados com a GAEED/SEDUC.

Atenciosamente,

BIBIANO SIMÕES GARCIA FILHO
Secretário Executivo Adjunto da Capital

Gov/AM



ANEXO III

Dados do Pedido

Protocolo	23480013475201924
Solicitante	011221
Data de Abertura	13/06/2019 11:52
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	03/07/2019
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Programa Sala de Recursos Multifuncionais
Detalhamento	Quando iniciou o programa Sala de Recursos Multifuncionais no Amazonas? Solicito o cronograma de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Amazonas Quantas e quais são as salas de recursos multifuncionais implementadas pelo MEC nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas por escola?

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

Dados da Resposta

Data de Resposta	19/06/2019 12:34
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	<p>Prezado(a) Senhor(a)</p> <p>Cumprimentando-o(a) cordialmente e em atenção ao pedido formulado por Vossa Senhoria junto ao Serviço de Informações ao Cidadão SIC/MEC,</p> <p>informamos que o Programa Sala de Recursos Multifuncionais começou a ser implementado no Estado do Amazonas em 2006 e até o momento 105 escolas foram contempladas.</p> <p>Encaminho, em anexo, lista das escolas contempladas pelo Programa.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência</p> <p>Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação</p> <p>Ministério da Educação</p>
Responsável pela Resposta	Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Secretário de Modalidades Especializadas de Educação
Prazo Limite para Recurso	01/07/2019

Classificação do Pedido

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada:

“Perfil dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais das Escolas Estaduais do Amazonas ”

Esta pesquisa será desenvolvida pelo mestrando Marcos Lázaro Pereira de Alcântara, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone:(92) 8442-5654, e-mail: marcosalcantara01@gmail.com. Sob orientação Prof. Dr. **João Otacilio Libardoni dos Santos**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: (92) 3234-5678 – (92)98405-6273 e-mail: jlibardoni@yahoo.com.br.

A relevância do presente estudo está centrada na descoberta do perfil dos estudantes que frequentam nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) das escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, conhecer os critérios que determinam a participação dos alunos no programa SRMs. Compreender o processo de avaliação quando o aluno não tem diagnóstico conclusivo, e por meio dos achados, contribuir para elaboração de políticas públicas que vislumbrem a melhoria continuada do atendimento educacional especializado nas escolas da rede estadual de ensino no Amazonas.

O objetivo geral do estudo é: Descrever o perfil dos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino na cidade de Manaus. Com os seguintes objetivos específicos: 1) Mapear a quantidade de salas de recursos da rede estadual de ensino na cidade de Manaus; 2) Descrever o perfil dos alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais por especificidade e 3) Identificar os critérios adotados pela escola para o acesso do aluno em sala de recursos multifuncionais.

Sua participação é fundamental nesta pesquisa, considerando sua atuação na SRMs e a importância dessa política para a educação no contexto do Estado do Amazonas. Sua participação ocorrerá na fase de coleta de dados por meio do “instrumento de coleta de dados”, trata-se de um formulário Online, que você poderá responder com smartphone, tablet ou computador, contendo 31 (trinta e uma) perguntas, sendo divididas em: Identificação do sujeito da pesquisa (a qual será codificada a identidade para resguardar o seu sigilo e

identidade), formação Inicial e continuada, tempo de experiência como professor de SRMs, quantitativo de atendimento na SRMs, tipo de aluno atendido considerando suas especificidades e a forma de acesso do aluno ao programa SRMs.

Informa-se que na presente pesquisa pode vir a **ocorrer riscos**, ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros fotográficos e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução 466/12. O pesquisador se responsabilizará por encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, caso a demanda esteja diretamente ligada ao procedimento da pesquisa, 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, quando devidamente requeridas, as indenizações serão depositadas em conta judicial, obedecendo o ordenamento jurídico vigente no país. No sentido de prevenir que tais riscos ocorram, o pesquisador restringirá o acesso às informações primárias coletadas: o material coletado será analisado pelo pesquisador e pelo orientador do projeto, evitando que outros indivíduos não autorizados tenham acesso ao material coletado, o arquivo com o material primário coletado será depositado em arquivo em nuvem, com senha de acesso dupla (acesso via e-mail e confirmação em SMS diretamente para o celular do pesquisador), impossibilitando o acesso de outros que não estejam autorizados, no sentido de resguardar a identidade do sujeito participante, os nomes dos entrevistados serão codificados em letras e/ou numeração no sentido de resguardar as identidades dos sujeitos, essa codificação será feita no ato de transcrição do material coletado. No intuito de minimizar o risco de expor o entrevistado à cansaço, aborrecimento e constrangimento, o pesquisador buscará, em comum acordo com o entrevistado, adequar o QSE: reduzindo quantidades de perguntas, aprimorando o texto e ajustando o tempo da entrevista. O Entrevistado, tem a liberdade assegurada e respeitada, em retirar sua participação da pesquisa em qualquer fase do projeto. Em virtude da Pandemia provocada pelo COVID-19, não haverá encontro presencial em nenhuma etapa da pesquisa, para tanto, na coleta de dados será utilizada o QSE ONLINE no Formulário Google Forms. **Os benefícios** da pesquisa para o grupo de professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais da SEDUC/AM, possibilitará o contato através dos resultados da pesquisa com o perfil de atendimento das salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, permitindo assim um aprimoramento da *práxi* do educador, dialogando com os aspectos legais para atendimento em sala de recursos multifuncionais com a parte empírica das escolas, oferecendo o contato com as políticas públicas que versam sobre a temática, possibilitando o aprimoramento da sua prática enquanto professor.

Como proposta da metodológica, será primeiramente aplicado o questionário com perguntas semiestruturados com pessoas do sexo feminino e masculino com faixa etária entre 18 e 60 anos de idade, em um contingente de 70 sujeitos participantes do estudo, divididos em 7 grupos participantes. Sendo: CDE 01 – 14 sujeitos, CDE 02 – 06 sujeitos, CDE 03 – 08 sujeitos, CDE 04 – 08 sujeitos, CDE 05 – 18 sujeitos, CDE 06 – 08 sujeitos e CDE 07 – 08 sujeitos. Observados os seguintes critérios de inclusão: Estar atuando como professor na SRM, estar atuando em escola da rede estadual de ensino em Manaus e ter curso completo de formação em Educação Especial com carga horária

mínima de 80h atualizado e como exclusão: Não estar presente no local da coleta por três tentativas consecutivas; Apresentar mal-estar ou indisposição durante a entrevista por três tentativas de coleta seguida e Estar em período de ingestão de medicamentos de uso controlados.

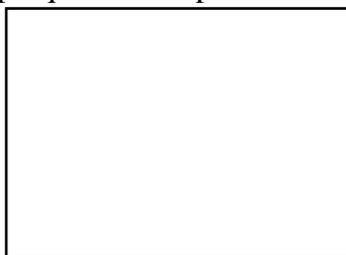
Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, no entanto sua colaboração é muito importante por ser: a) professor/a atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar que devidamente autorizadas às respostas do QSE serão registradas e transcritas pelo pesquisador.

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.

Se depois de consentir sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo ou qualquer prejuízo a sua pessoa. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone: (92) 98442-5654 ou pelos e-mails: marcosalcantara01@gmail.com, jlibardoni@yahoo.com.br ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroadó/Setor Norte. Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004/ (92) 99171-2496; e-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM 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 produzidas na UFAM em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela Comissão de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde-CONEP.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador Marcos Lázaro Pereira de Alcântara deseja realizar, porquê precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que fui informado (a) quantos os objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que terei resguardado o sigilo de minha identidade e posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.



Manaus, _____, de _____ de 2020.

Impressão Dactiloscópica

Assinatura do professor(a) participante

Pesquisador responsável

Professor Orientador