



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

**AVALIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS**

**SANTA MARIA, RS
2023**

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

**AVALIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Educação Especial, Inclusão e Diferença

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Romano de Souza Bridi

SANTA MARIA, RS
2023

Queiroz, Julia Graziela Bernardino de Araujo
Avaliação, identificação e encaminhamentos de
estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal
de Ensino de Manaus / Julia Graziela Bernardino de
Araujo Queiroz.- 2023.
310 p.; 30 cm

Orientador: Fabiane Romano de Souza Bridi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Deficiência intelectual 2. Avaliação 3. Educação
especial 4. Encaminhamentos 5. Identificação I. Bridi,
Fabiane Romano de Souza II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAUJO QUEIROZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

**AVALIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 25 de agosto de 2023.

Prof^ª. Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM) - (Web-conferência)
(Presidente/orientador)

Prof^ª. Maria Almerinda de Souza Matos, PhD. (UFAM) - (Web-conferência)
(Professor Externo)

Prof^ª. Melina Chassot Benincasa Meirelles, Dra. (IFFAR) - (Web-conferência)
(Professor Externo)

Prof^ª. Leandra Bôer Possa, PhD. - (UFSM) - (Web-conferência)
(Professor Interno)

Prof^ª. Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Professor Interno)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Ao ser Supremo, Deus por nos conceder o dom da vida e a oportunidade de conhecer e aprender com pessoas muito especiais ao longo da caminhada.

À minha família e, em especial, ao meu esposo pelo apoio incondicional, sempre presente e compreensivo nesse processo do doutorado.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pela oportunidade de cursar o doutorado, bem como à equipe de excelência de professores e setor administrativo.

A minha orientadora, a professora Fabiane Romano de Souza Bridi, que aceitou o desafio de conduzir-me durante a pesquisa sobre identificação, encaminhamentos, avaliação e percurso escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus. Para a construção do estudo, tivemos valorosas contribuições, bem como a possibilidade de novos desdobramentos, em decorrência das especificidades do contexto da Semed Manaus. Professora Fabiane, minha gratidão pelo aprendizado e generosidade com a qual compartilha conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), que concedeu a licença para cursar o doutorado, bem como aos profissionais que atuam na Coordenação de Educação Especial, Setor de Estatística, CMEE, gestores, professores e aos participantes da pesquisa.

Agradeço em especial às professoras Maria Almerinda de Souza Matos, Melina Chassot Benincasa, Eliana da Costa Pereira de Menezes, Silvia Maria de Oliveira Pavão, Leandra Bôer Possa e aos professores Carlo Schmidt e João Otacílio Libardoni dos Santos, pelas análises atenciosas, orientações e sugestões para qualificar a pesquisa.

Agradeço também, em especial, às professoras Adriana da Rocha Moreira e Elaine Maria Bessa Rebelo Guerreiro pelo apoio incondicional. Para sempre, serei grata.

Às amigas do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), pelo apoio de sempre e que nos momentos difíceis, colaboraram com a tese, construída a muitas mãos. Em especial a Maiandra, Manoela, Franciane, Eliane e Gabriela.

Aos colegas da turma de doutorado/2018, com os quais foram vividos momentos de superação, amizade, união e conhecimento.

Agradeço ao professor Raimundo Nonato, pelo olhar atencioso na revisão da tese.

Aos amigos que nos acolheram em Santa Maria, em especial a Fátima e sua família, Dalva, Tia Elisa (*in memoriam*) e Denise, gratidão por todo apoio dado ao longo desses quatro anos.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

Muito obrigada!

“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam seu viver o mundo que viveram em sua educação” (MATURANA, 1997, p. 29).

RESUMO

AVALIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

AUTORA: Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o processo de avaliação e encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual na Semed (Rede Municipal de Ensino de Manaus), a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Os objetivos específicos pautaram-se em: analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da Semed no que tange o processo de avaliação dos estudantes da educação especial; discutir os dados da Semed quanto ao fluxo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2022; caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no CMEE e problematizar os encaminhamentos realizados pelo CMEE para os estudantes com deficiência intelectual e seus efeitos no percurso de escolarização. O pressuposto teórico fundamentou no pensamento sistêmico, com as contribuições de Maturana e Varela (2001), Vasconcellos (2002) e Pellanda (2009). Quanto aos aspectos metodológicos, pautou-se na abordagem qualitativa e realizou-se uma Revisão Integrativa, visando produzir uma interlocução com a literatura específica vinculada à temática. A Semed constituiu-se como *locus* da investigação, por meio do CMEE, em que se produziu uma análise dos documentos normativos do município sobre a avaliação do público-alvo da Educação Especial e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 7 profissionais que atuam no CMEE. A análise dos documentos e entrevistas foi produzida por meio do *software* ATLAS.ti, que possibilitou a construção dos eixos analíticos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o processo de identificação dos estudantes encaminhados para o CMEE inicia-se pela escola ou profissional da área clínica. Os estudantes atendidos com laudo médico encontram-se, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social com faixa etária entre os 6 e 10 anos, período em que são observadas dificuldades no processo de alfabetização. Verificou-se que a Semed apresenta uma série de documentos e ações que contemplam a Educação Especial, contudo, observa-se a indefinição da política adotada. Diante desse contexto, observa-se o desafio da Semed com relação às ações para esses estudantes, considerando a perspectiva clínica que sustenta a compreensão de deficiência intelectual, o processo de avaliação e encaminhamento aos diferentes espaços da educação especial e serviços de apoio, implicando nas questões de âmbito pedagógico e na escolarização desses estudantes.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Avaliação. Educação Especial. Encaminhamentos. Identificação.

ABSTRACT

EVALUATION, IDENTIFICATION AND REFERRALS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN MANAUS'S MUNICIPAL SCHOOL NETWORK

AUTHOR: Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

The present study had the general objective of analyzing the evaluation and referral process of students with intellectual disabilities at Semed (Rede Municipal de Ensino de Manaus), based on the action of the Municipal Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). The specific objectives were based on: analyzing the normative documents arising from Semed's public policies for school inclusion in terms of the evaluation process of special education students; discuss Semed data regarding the enrollment flow of students with intellectual disabilities in the period from 2016 to 2022; characterize the evaluation process of students with intellectual disabilities in the CMEE and discuss the referrals made by the CMEE for students with intellectual disabilities and their effects on the schooling path. The theoretical assumption was based on systemic thinking, with the contributions of Maturana and Varela (2001), Vasconcellos (2002) and Pellanda (2009). As for the methodological aspects, it was based on the qualitative approach and an Integrative Review was carried out, aiming to produce an interlocution with the specific literature linked to the theme. Semed was constituted as the locus of the investigation, through the CMEE, in which an analysis of the normative documents of the municipality on the evaluation of the target public of Special Education was produced and semi-structured interviews were carried out with 7 professionals who work in the CMEE. The analysis of documents and interviews was produced using the ATLAS.ti software, which enabled the construction of analytical axes. The research results showed that the process of identifying students referred to the CMEE starts with the school or professional in the clinical area. The students assisted with a medical report are, for the most part, in a situation of social vulnerability, aged between 6 and 10 years, a period in which difficulties in the literacy process are observed. It was verified that Semed presents a series of documents and actions that contemplate Special Education, however, there is a lack of definition of the adopted policy. Given this context, one can observe Semed's challenge with regard to actions for these students, considering the clinical perspective that supports the understanding of intellectual disability, the process of evaluation and referral to different areas of special education and support services, implying in the pedagogical issues and in the schooling of these students.

Keywords: Intellectual disabilities; Evaluation; Special Education; Referrals; Identification.

RESUMEN

EVALUACIÓN, IDENTIFICACIÓN Y ENCAMINAMIENTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL DE MANAUS

AUTORA: Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar el proceso de evaluación y derivación de alumnos con discapacidad intelectual en Semed (Rede Municipal de Ensino de Manaus), a partir de la acción del Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Los objetivos específicos se basaron en: analizar los documentos normativos derivados de las políticas públicas de inclusión escolar de Semed en cuanto al proceso de evaluación de los alumnos de educación especial; discutir los datos de Semed sobre el flujo de matrícula de estudiantes con discapacidad intelectual en el período del 2016 a 2022; caracterizar el proceso de evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual en CMEE y discutir las derivaciones realizadas por CMEE para estudiantes con discapacidad intelectual y sus efectos en la trayectoria escolar. El presupuesto teórico se basó en el pensamiento sistémico, con los aportes de Maturana y Varela (2001), Vasconcellos (2002) y Pellanda (2009). En cuanto a los aspectos metodológicos, se basaron en el enfoque cualitativo y se realizó una Revisión Integradora, con el objetivo de producir una interlocución con la literatura específica vinculada al tema. Semed se constituyó como el locus de la investigación, a través de CMEE, en el cual se elaboró un análisis de los documentos normativos del municipio sobre la evaluación del público objetivo de la Educación Especial y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 7 profesionales que laboran en CMEE. El análisis de documentos y entrevistas se produjo utilizando el software ATLAS.ti, que permitió la construcción de ejes analíticos. Los resultados de la investigación enseñaron que el proceso de identificación de los estudiantes referidos a CMEE comienza con la escuela o profesional del área clínica. Los estudiantes atendidos con informe médico se encuentran, en su mayoría, en situación de vulnerabilidad social, con edades comprendidas entre los 6 y 10 años, período en el que se observan dificultades en el proceso de alfabetización. Se constató que Semed presenta una serie de documentos y acciones que contemplan la Educación Especial, sin embargo, falta definición de la política adoptada. En ese contexto, se puede observar el reto de Semed en cuanto a las acciones para esos estudiantes, considerando la perspectiva clínica que apoya la comprensión de la discapacidad intelectual, el proceso de evaluación y derivación a las diferentes áreas de educación especial y servicios de apoyo, lo que implica en las cuestiones pedagógicas y en la escolarización de dichos estudiantes.

Palabras clave: Discapacidad intelectual. Evaluación. Educación especial. Referencias. Identificación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de Revisão de Literatura	23
Figura 2 - Etapas da Revisão Integrativa	25
Figura 3 - Pré-seleção com os resultados iniciais encontrados nos bancos de dados.....	30
Figura 4 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Scielo.....	31
Figura 5 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Redalyc.....	32
Figura 6 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Portal de Periódicos da Capes.....	33
Figura 7 - Sistematização das produções selecionadas na BDTD.....	34
Figura 8 - Sistematização das produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Portal de dados abertos).....	35
Figura 9 - Mapa de Manaus com respectivos bairros.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas de alunos com deficiência intelectual na rede de ensino municipal de Manaus no período de 2016 a 2022	19
Gráfico 2 - Categorias banco de dados dos artigos	41
Gráfico 3 – Categorias banco de dados de Teses e Dissertações	56
Gráfico 4 - Matrículas público-alvo da Educação Especial 2016-2022	177
Gráfico 5 - Quantitativo de matrículas estudantes público-alvo da Educação Especial por Zona Distrital na rede de ensino de Manaus	179
Gráfico 6 - Quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial por necessidade educacional de 2016 a 2022	186
Gráfico 7 - Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	187
Gráfico 8 - Quantitativo de SRM na rede municipal de ensino de Manaus	189
Gráfico 9 - Quantitativo de atendimentos anuais para a realização da avaliação no CMEE	231
Gráfico 10 - Quantitativo de encaminhamentos realizados pelas escolas e centros de assistência social.....	232
Gráfico 11 - Faixa etária de estudantes atendidos pelo CMEE	234
Gráfico 12 - Início da vivência escolar.....	235
Gráfico 13 - Estudantes atendidos pela equipe multiprofissional do CMEE com e sem Laudo/Diagnóstico	237
Gráfico 14 - Condições econômicas e relação com diagnóstico	239
Gráfico 15 - Encaminhamentos após avaliação para área clínica	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos processos que precisam ser desenvolvidos na construção da RI	26
Quadro 2 - Matriz de análise dos artigos (continua)	37
Quadro 3 - Matriz de análise corpus da pesquisa Teses e Dissertações (continua).....	48
Quadro 4 - Sistematização do percurso metodológico (continua).....	111
Quadro 5 - Estrutura da Semed quanto aos órgãos e setores	123
Quadro 6 - Quantitativo de matrículas nos espaços ligados a Educação Especial	175
Quadro 7 - Repasse de recursos PDDE Interativo Sala de Recursos Multifuncionais .	192
Quadro 8 - Perfil Equipe Multiprofissional (continua)	210
Quadro 9 - Orientações e encaminhamentos pedagógicos	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas, modalidades de ensino e quantitativo de alunos no período de 1989 a 1992	173
Tabela 2 - Quantitativo de matrículas de acordo com a necessidade educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial de 2016-2021	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AMPID – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APA – Associação Psiquiátrica Americana

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFP – Centro de Formação Permanente

CID – Classificação Internacional das Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COMBRASD – Conselho Brasileiro para Superdotação

CORDE – Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência

DDZ – Divisão Distrital Zonal

DI – Deficiência Intelectual

DOU – Diário Oficial da União

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEE – Gerência de Educação Especial

IBC – Instituto Benjamin Constant

IFAM – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

NEES – Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais

NUEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONG – Organizações Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEE – Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida

PNEEPEI – Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

TALIS – Pesquisa Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem

QI – Quociente de Inteligência

SADEM – Serviço de Avaliação Diagnóstica de Educação Especial do Município

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDECO – Secretaria de Desenvolvimento Comunitário

SR – Sala de Recurso

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RSI – Revisão Sistemática Integrativa

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: TECENDO NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA PESQUISA	15
2 TRILHA DO CORPUS DA PESQUISA: SITUANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	23
2.1 REVISÃO INTEGRATIVA	23
2.1.1 Banco de dados <i>Scielo</i>	30
2.1.2 Banco de dados <i>Redalyc</i>	31
2.1.3 Portal de Periódicos da Capes	32
2.1.4 Biblioteca Digital Brasileira De Teses e Dissertações (BDTD).....	33
2.1.5 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	34
2.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NOS BANCOS DE DADOS DOS ARTIGOS: O QUE AS PESQUISAS FALAM?.....	40
2.2.1 Processo de identificação e produção diagnóstica.....	41
2.2.2 Processo de avaliação pedagógica.....	44
2.2.3 Processo de avaliação e encaminhamento para serviços especializados.....	45
2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NOS BANCOS DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES: O QUE AS PESQUISAS FALAM?.....	56
2.3.1 Inclusão/escolarização de estudantes com deficiência intelectual	56
2.3.2 Percepção dos professores sobre os serviços especializados ofertados.....	57
2.3.4 Processo de identificação e produção diagnóstica.....	58
2.3.5 Políticas públicas de educação especial.....	61
2.3.6 Processo de avaliação e encaminhamentos para os serviços especializados.....	62
3 AS REDES QUE TECEM O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	65
3.1 CENÁRIOS E PERSPECTIVAS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	65
4 IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	83
4.1 AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	83
4.2 AS BASES QUE ALICERÇAM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	92
4.3 DIAGNÓSTICO, IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	95
4.3.1 Problematizações sobre o diagnóstico, a identificação e os encaminhamentos dos estudantes com deficiência intelectual	96

5 PERCURSO INVESTIGATIVO	101
5.1. CONSTRUINDO UM CAMINHO.....	101
5.2 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE MANAUS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS	112
6 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS	116
6.1. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS	117
6.1.1 Os contornos da Educação Especial na Semed: Gerência de Educação Especial e o Complexo Municipal de Educação Especial	124
6.2 DIMENSÕES POLÍTICAS, NORMATIVAS E ORGANIZATIVAS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA SEMED/MANAUS.....	132
6.2.1 Definições de Educação Especial	134
6.2.2 Público-alvo da Educação Especial e as definições de Deficiência Intelectual ..	138
6.2.3 Encaminhamentos para identificação e avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial	141
6.2.4 Parcerias com instituições	144
6.2.5 Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ..	146
6.2.6 Implantação, organização e acompanhamento dos serviços de educação especial	150
6.2.7 Matrículas e Laudo Médico.....	157
6.2.8 Formação do profissional para atuar na Educação Especial e educação básica..	161
6.2.9 Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial.....	167
7 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	170
7.1 A CONSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS	171
7.2 O FLUXO DE MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS.....	176
7.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS INTERFACES NA REDE NA MUNICIPAL DE ENSINO PÚBLICO DE MANAUS.....	188
8 COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE): O CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	195
8.1 GESTÃO DO COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE)	195
8.1.1 Processo de encaminhamento e avaliação dos estudantes no CMEE.....	197

8.1.2 Estudantes público-alvo encaminhados para avaliação no CMEE.....	199
8.1.3 Espaços da Educação Especial - classes e escola especial e atendimento educacional especializado.....	202
8.1.4 Implementação da política.....	205
8.2 CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS	207
8.3 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	230
9 CONSIDERAÇÕES	247
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA	274
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	276
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	279
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	281
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL	283
APÊNDICE F - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO CMEE.....	284
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA	286
ANEXO B - TERMOS RECORRENTES NOS DOCUMENTOS SEMED/MANAUS	287
ANEXO C - MARCOS NORMATIVOS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS	288

1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: TECENDO NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA PESQUISA

No início de minha atuação como professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus, em 2008, fui contemplada com uma turma de 20 (vinte) crianças do maternal III. Naquela turma, havia uma criança que não se comunicava verbalmente. Então, comecei a verificar com a equipe pedagógica informações sobre aquela criança e marcamos uma reunião com os pais. Descobriu-se que se tratava de uma criança que estava em acompanhamento médico para verificar a condição de deficiência auditiva, a qual foi constatada posteriormente.

A partir de tal situação, deparei-me com as inquietações a respeito do processo formativo do professor e sua atuação junto aos estudantes público-alvo da educação especial¹. Comecei a buscar meios que colaborassem para a inclusão dessa criança no contexto escolar. Neste sentido, passei a pesquisar no Ministério da Educação (MEC) curso de libras e fui orientada a procurar a Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus (Semed) para fazer o referido curso.

Diante dessa orientação do MEC sobre o curso na Semed, passei a fomentar na escola em que trabalhava, formações para os professores e, assim, participamos de uma formação continuada na Gerência de Educação Especial do município de Manaus (GEE), com a temática “Sensibilizar para Incluir”², que suscitou um novo olhar sobre a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplassem especificidades desses estudantes no contexto escolar.

Essas inquietações e a busca pelo conhecimento para trabalhar com esses estudantes, impulsionaram o interesse pela temática da Educação Especial e formação do professor, sendo que nesse período, os estudantes público-alvo da educação especial estavam adentrando à escola comum em decorrência do movimento pela educação inclusiva e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008), que

¹Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. 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. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008, p. 15).

²Esse projeto era realizado nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus) por meio da Gerência de Educação Especial (GEE) com equipe de assessores pedagógicos com formação na área de educação especial.

preconiza o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial no sistema comum de ensino.

Neste sentido, as escolas precisavam adequar-se para recebê-los, por meio de ações que envolviam formação de professores, práticas pedagógicas articuladas e serviços de apoio como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ademais, a PNEPEI de 2008, colaborou com a ampliação das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas, enfatizando a extinção das classes e escolas especiais e preconizando uma nova organização do ensino, visando sistemas educacionais inclusivos.

O documento Anuário Brasileiro da Educação Básica³, a partir de microdados do Censo Escolar⁴, retrata que, no período de 2010 a 2020, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil em 2010 para 1,3 milhões, em 2020. A maior parte dessas matrículas localizou-se no Ensino Fundamental com 78,3%. Esse fato também refletiu no aumento dos alunos da Educação Especial nas classes comuns de ensino com 68,9% em 2010, alcançando 88,1% em 2020 (BRASIL, 2020).

A ampliação do número de matrículas também se intensificou na Rede de Ensino de Manaus. Pude vivenciar esse processo como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no período de 2008 a 2014, como também, trabalhando com formação de professores na referida rede de ensino a partir do ano de 2015. Tais experiências permitiram um crescimento pessoal e profissional na busca por conhecimentos e novos atravessamentos no meu processo formativo.

Estes atravessamentos culminaram com o meu ingresso no mestrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) em 2016, e com a minha participação como pesquisadora voluntária no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) ligado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

³ O Anuário Brasileiro da Educação Básica foi publicado em 2021 e idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Sua organização baseia-se nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: encurtador.com.br/deuKQ. Acesso em: 21 fev. 2022.

⁴ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 jun. 2019.

No NEPPD, atuei junto aos alunos público-alvo da Educação Especial encaminhados pelas escolas do município. Neste sentido, o referido grupo de pesquisa contribuiu para ressignificar práticas educativas com estudos de caso e formações com pesquisadores da área.

Em meio a esse contexto, passei a inteirar-me dos processos que envolviam a PNEEPEI de 2008 e seus impactos nos sistemas de ensino, por meio da pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado sobre a Rede Municipal de Ensino de Manaus. Nesta pesquisa, analisei como a Semed organizava-se para atender os alunos público-alvo Educação Especial. Verificou-se a crescente matrícula destes alunos na Rede Municipal de Ensino de Manaus, com destaque para as categorias de deficiência intelectual e autismo. Evidenciou-se, também, lacunas quanto aos processos de formação de professores e as diretrizes presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais.

Este estudo impulsionou-me a dar continuidade na pesquisa, a partir de uma nova visão a respeito dos meandros que envolvem a inclusão escolar dos estudantes com deficiência nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A aprovação para o doutorado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2018, e minha participação no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), sob coordenação da professora Fabiane Romano de Souza Bridi, trouxeram novas inquietações sobre a temática.

Os encontros do grupo de pesquisa possibilitaram novas reflexões sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, sobre a formação dos professores para o AEE e os aspectos que tangenciam as práticas pedagógicas, como a articulação deste professor do AEE com o professor do ensino comum e o percurso escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

Esses novos tensionamentos refletiram diretamente sobre a construção do projeto de tese, com base no pensamento sistêmico em que o observador/pesquisador reconhece a imprevisibilidade, complexidade e incontrolabilidade da pesquisa, ampliando o foco para as relações entre os diferentes elementos que compõem o fenômeno investigado numa tentativa de romper com a visão da ciência tradicional (VASCONCELLOS, 2002).

Desta forma, começo a problematizar as nuances que envolvem o processo de inclusão escolar e de avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, bem como os processos de encaminhamento aos diferentes espaços ligados à Educação Especial: atendimento educacional especializado, classes especiais e escolas especiais pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Os efeitos das políticas de inclusão escolar foram e são vivenciados nas diferentes redes de ensino públicas do país por meio do aumento sistemático de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema comum de ensino. Esse aumento fez com que as redes necessariamente repensassem sua organização, proposta de ensino, recursos didáticos e metodológicos e os processos avaliativos. No contexto específico da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), em consonância com os dados nacionais, observou-se essa ampliação das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas, com prevalência de matrículas para público com deficiência intelectual.

No ano de 2021, a Rede apresentou o total de 6.106 (seis mil cento e seis) matrículas de estudantes da Educação Especial. Destaca-se que dessas, 2.514 (duas mil quinhentas e quatorze) referem-se a estudantes com deficiência intelectual, segundo os dados do setor da matrícula da Semed. Em 2022, essas matrículas compreendiam 6.506 (seis mil quinhentos e seis), sendo que dessas 2.428 (duas mil quatrocentos e vinte e oito) são relacionadas aos estudantes com deficiência com deficiência intelectual na referida rede de ensino.

Em 2021, com a pesquisa em andamento, passei a atuar na Gerência de Educação Especial da Semed, como coordenadora pedagógica. Essa experiência me proporcionou uma visão macro da Rede Pública de Ensino de Manaus, assim como, do trabalho desenvolvido por essa gerência quanto às ações para o atendimento aos estudantes da Educação Especial.

Com a atuação na coordenação pedagógica, os contornos da pesquisa foram sendo potencializados pelo contato direto com a realidade observada e as relações que perpassam os encaminhamentos decorrentes da avaliação dos estudantes com deficiência intelectual. Encaminhamentos aos espaços especializados (classe especial, escola especial) e aos serviços de apoio como o Atendimento Educacional Especializado e o ingresso e/ou a permanência desse aluno no ensino comum.

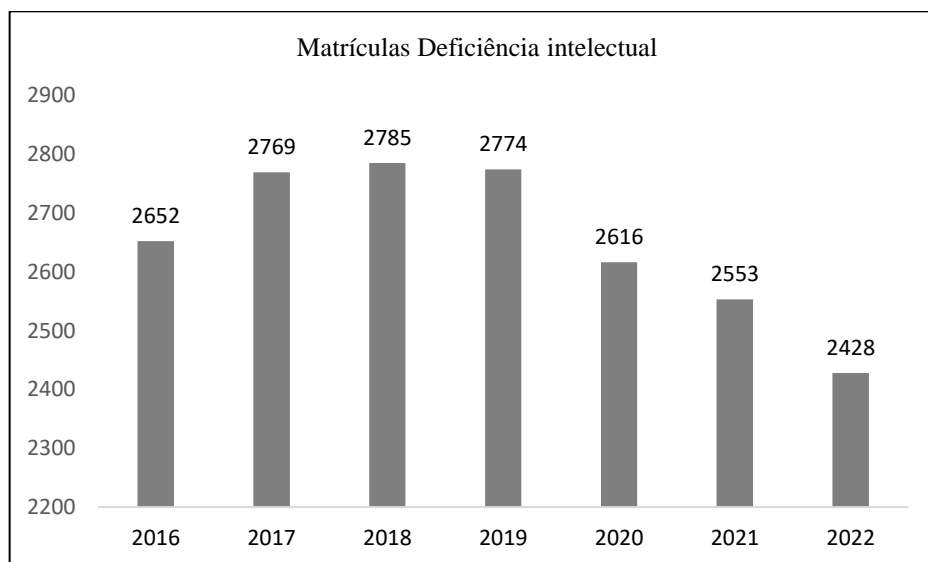
Como pesquisadora e professora, compreendo que esses atravessamentos foram pertinentes para problematizar a forma pela qual esses estudantes chegam ao processo avaliativo e têm seu percurso escolar definido após essa avaliação. Nesse sentido, considera-se a necessidade de se problematizar as concepções que alicerçam os processos avaliativos, os diagnósticos e os encaminhamentos, bem como as relações históricas entre deficiência e insucesso escolar.

No que se refere ao processo avaliativo dos alunos da Educação Especial, a Rede Municipal de Ensino de Manaus disponibiliza em sua estrutura organizacional, o Complexo Municipal de Educação Especial, para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação

Especial, sendo este órgão responsável pelas avaliações desses estudantes oriundos das escolas da própria rede de ensino, assim como da rede estadual e particular. Essas avaliações são realizadas pela equipe multiprofissional composta por psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, assistente social e fonoaudiólogo. A partir desta avaliação são delineados os encaminhamentos dos estudantes com deficiência intelectual para permanência do ensino comum com apoio do AEE, classe especial ou escola especial.

Para compreendermos esse contexto da Rede de Ensino Público de Manaus, num primeiro momento realizou-se um movimento exploratório, com o objetivo de conhecer o quantitativo de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual da Semed no período de 2016 a 2022. O gráfico 1 representa esse quantitativo do número de matrículas.

Gráfico 1 - Matrículas de alunos com deficiência intelectual na rede de ensino municipal de Manaus no período de 2016 a 2022



Fonte: A autora baseada nos dados da Semed/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2022

No levantamento realizado, chama atenção o fato de essas matrículas, entre 2016 e 2019, apresentarem praticamente o mesmo quantitativo. Em 2020, observa-se um decréscimo de 6% dessas matrículas comparado a 2019, ressalta-se que neste período as escolas encontravam-se fechadas em decorrência do cenário da pandemia de COVID-19⁵, e na rede de ensino.

⁵Em decorrência da pandemia do COVID-19 no ano de 2020 e 2021 as ações para conter a proliferação do vírus pautaram-se no distanciamento e isolamento social, nas relações de trabalho com *home office* e fechamento das escolas, havendo a necessidade de reorganização das redes de ensino, como a de Manaus para atender os estudantes neste período, por meio dos recursos tecnológicos como aula *online*.

Em maio de 2021, com o retorno das aulas presenciais, verifica-se o decréscimo gradativo dessas matrículas, que é de 5% em relação a 2020 e de 3,5% em 2022. Destaca-se com esse retorno, que a Semed atendia os estudantes com capacidade reduzida, organizados em pequenos grupos (metade dos alunos da turma), frequentando as aulas em dias alternados, sendo presencialmente dois dias por semana para cada grupo.

Em 2022, no primeiro semestre, as matrículas permanecem com decréscimo na Semed, algumas hipóteses podem ser levantadas como a migração para escolas especiais da rede estadual do Amazonas, evasão escolar e casos de falecimento, tendo em vista o cenário pandêmico que atingiu o estado, com expressivo número de vítimas em 2021⁶.

O expressivo quantitativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual também é observado no levantamento realizado por Meletti e Bueno (2013), que compreendeu o período de 1998 a 2010. Nesse estudo verificou-se a incidência destas matrículas em relação à totalidade das matrículas da educação básica e na educação especial no Brasil, representando em média 52% do total de estudantes com necessidades educacionais especiais⁷.

Meletti e Bueno (2013) sinalizam que, historicamente, este grupo tem se constituído como maior público da educação especial. Igualmente esta é uma realidade vivenciada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Manaus e reflete um contexto de âmbito nacional. Corroborar-se com Meletti e Bueno (2013), sobre as matrículas de estudantes com deficiência intelectual, na medida em que estão atreladas a dois movimentos, sendo o primeiro a prevalência de matrículas para este público e, contraditoriamente, o acesso limitado aos processos de escolarização.

Este fato remete a reflexões que estão para além do acesso à matrícula, implicando no encaminhamento, avaliação e percurso de escolarização desses estudantes na Municipal de Ensino de Manaus. Essas inquietações fomentaram a construção das questões norteadoras da pesquisa abaixo:

Como ocorre o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Manaus a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)?

Quais ações e/ou orientações e encaminhamentos são realizados para os estudantes com deficiência intelectual a partir da avaliação da equipe multiprofissional do CMEE?

⁶ Quanto aos alunos e/ou familiares que foram vítimas da COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus não apresentou esses dados. Segundo os dados do portal da prefeitura de Manaus sobre COVID-19, em 2021 o número de vítimas foi de 6.438 no município, totalizando 14.174, em 2022, em todo o estado. Disponível em: <https://covid19.manaus.am.gov.br/casos-de-covid-19-manaus/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

⁷ Optou-se por manter o termo utilizado pelos autores.

Quais os espaços escolares são frequentados pelos estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Manaus a partir do processo de avaliação realizado pela equipe multiprofissional do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)?

Com base no exposto, o problema de pesquisa pautou-se em:

Quais os efeitos do processo de avaliação realizado pelo Complexo Municipal de Educação Especial para o percurso escolar do estudante com deficiência intelectual?

Para o delineamento da pesquisa elencou-se como objetivo geral:

– *Analisar o processo de avaliação e encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual na Semed, a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).*

E os objetivos específicos traçados consistiram em:

– *Analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da Semed no que tange o processo de avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial;*

– *Discutir os dados da Semed quanto ao fluxo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2022;*

– *Caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no CMEE;*

– *Problematizar os encaminhamentos realizados pelo CMEE para os estudantes com deficiência intelectual e seus efeitos no percurso de escolarização.*

A pesquisa vincula-se à epistemologia da complexidade, valorizando as relações que se estabelecem em um contexto. Segundo Pellanda (2009), essa epistemologia, vinculada ao pensamento sistêmico, compreende redes onde as diferentes dimensões da realidade conectam-se de forma conjunta e processual. Aliado ao pensamento sistêmico, a pesquisa tem como perspectiva teórica os pressupostos de Maturana e Varela (2001) e Vasconcellos (2002).

A pesquisa baseia-se na visão sistêmica do mundo ou o pensamento sistêmico, reconhecendo as articulações que fazem parte dos acontecimentos, ampliando o foco de observação e sua influência no contexto que ocorrem, o qual não podemos prever e controlar (VASCONCELLOS, 2002).

Quanto à organização da tese, esta compreende 09 (nove) capítulos, sendo que o Capítulo 1 refere-se ao contexto de atuação da pesquisadora e os tensionamentos que suscitaram o delineamento da pesquisa. No Capítulo 2 para situarmos a produção do conhecimento sobre o objeto de estudo, realizou-se uma Revisão Integrativa (RI) no banco de dados que indexam

as principais produções científicas como *Redalyc*, *Scielo* e Portal de Periódicos da Capes. Outro movimento consistiu-se no levantamento e análise das dissertações e teses localizados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Dados Abertos da Capes. Os descritores utilizados nos bancos de dados foram “deficiência intelectual⁸ or “deficiência mental”, “avaliação and diagnóstico”, “educação especial” and inclusão”, “percurso escolar” or escolarização”.

O Capítulo 3 discorre sobre documentos normativos e norteadores do contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tensionado os aspectos ligados ao acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum. O Capítulo 4 envolve contexto da avaliação e suas implicações na Educação Especial, problematizando o diagnóstico, identificação e encaminhamentos dos estudantes com deficiência intelectual. O Capítulo 5 compreende o percurso investigativo, situando o *locus* da pesquisa, instrumentos, participantes e a forma como produziu-se os dados analíticos. No Capítulo 6, discorre-se sobre a análise das políticas públicas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Manaus com relação ao processo de avaliativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O Capítulo 7 trata sobre a estrutura e organização da Rede de Ensino quanto às matrículas, escolas, modalidades de ensino e os diferentes espaços ligados à Educação Especial: atendimento educacional especializado, classes especiais e escolas especiais. O Capítulo 8 envolve a análise das avaliações dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com destaque para os com deficiência intelectual, contemplando o papel da gestão e equipe multiprofissional do CMEE e o Capítulo 9 trata sobre as considerações finais, nas quais se resgataram as questões que nortearam o estudo e as reflexões pertinentes aos eixos analíticos, buscando a sustentação da tese.

⁸Na pesquisa optou-se pela terminologia deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, por ser o termo que está sendo utilizado na literatura atualmente, destaca-se que não se trata somente da mudança de um termo menos estigmatizante e sim de um longo percurso de discussão sobre novo olhar para esses sujeitos que precisam estar para além dos diagnósticos clínicos. O termo deficiência intelectual vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)* – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, somente em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes (PLETSCH; GLAT, p. 196, 2012).

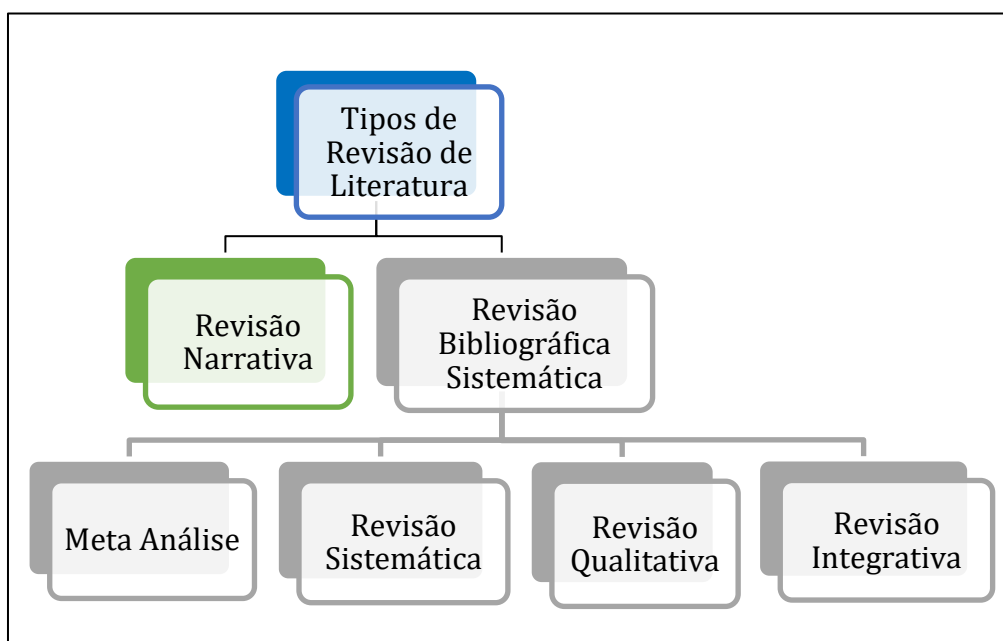
2 TRILHA DO CORPUS DA PESQUISA: SITUANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para situarmos o diálogo com a produção científica da área realizou-se movimento exploratório de Revisão de Literatura do tipo Revisão Integrativa (RI). Os estudos de revisão compreendem “uma forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.124).

2.1 REVISÃO INTEGRATIVA

Os estudos de revisão de literatura podem ser categorizados como revisão narrativa e de revisão bibliográfica sistemática em decorrência de possuírem características e objetivos distintos (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), como pode ser observado na figura 1, abaixo:

Figura 1 - Tipos de Revisão de Literatura



Fonte: WHITEMORE; KNAFL, 2005 adaptado pela autora

Vosgerau e Romanowski (2014), no estudo sobre revisões e suas implicações conceituais e metodológicas, sinalizaram os tipos de procedimentos de revisão

agrupando-os segundo suas características: revisão bibliográfica; estudos bibliométricos; pesquisas do tipo estado da arte; revisão narrativa; revisão sistemática, revisão integrativa; síntese de evidências qualitativas; meta-análise; metassíntese qualitativa ou metassumarização.

Ademais, citam a revisão integrativa como tipo de revisão de avaliação e síntese e que “cada tipo de estudo possui uma finalidade específica, que não corresponde a uma hierarquização de qualidade e especificidade de sua aplicação”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 183).

Esses tipos de estudos podem favorecer a formação do pesquisador na medida em que “analisando o processo de realização das pesquisas levantadas, poderá desenvolver uma criticidade metodológica que poderá auxiliar na identificação de lacunas em sua própria pesquisa” (Ibidem).

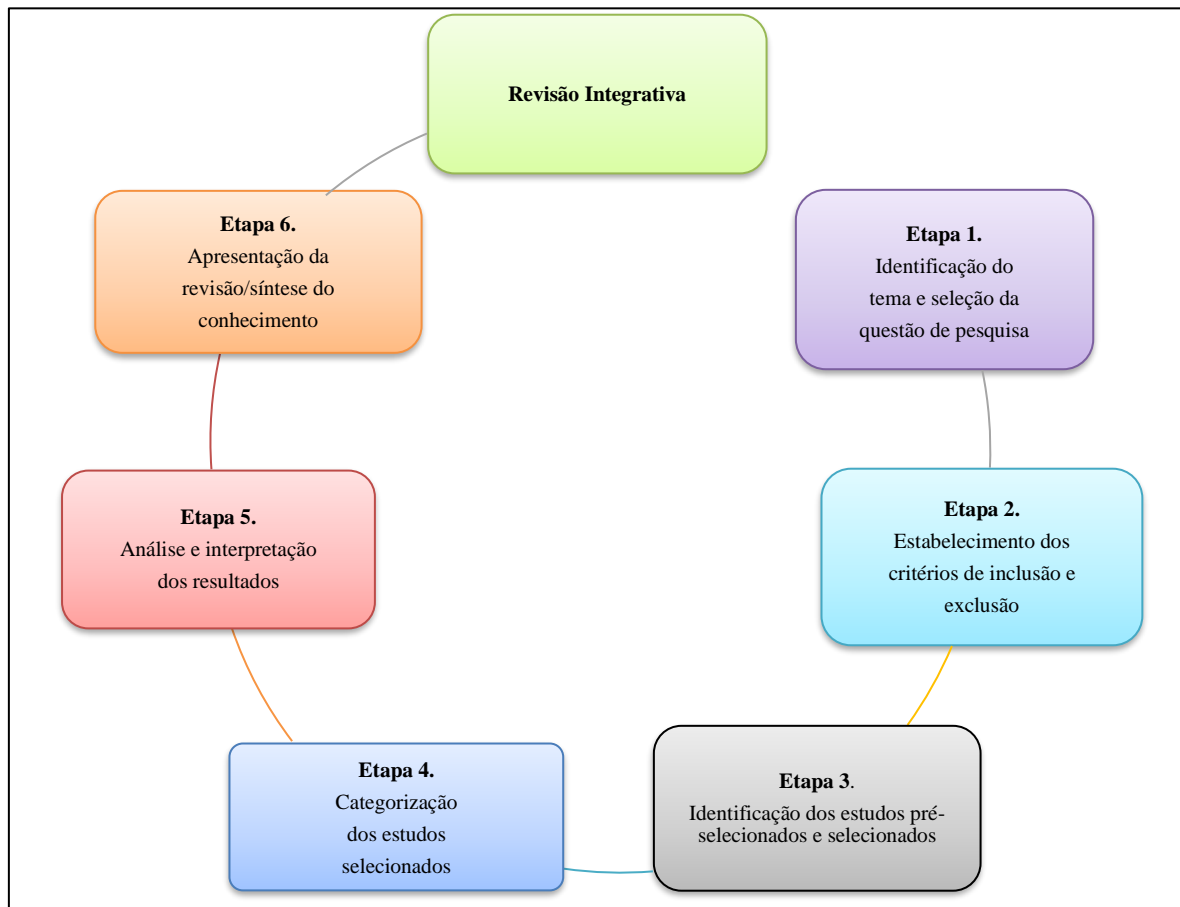
A revisão integrativa é uma abordagem metodológica ampla, que compreende uma organização sistemática da pesquisa, assim como síntese e análise dos conhecimentos já construídos, identifica lacunas, possibilita a geração de novos saberes e vertentes pautadas nos achados da pesquisa. (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Desse modo, a revisão integrativa viabiliza a sistematização do conhecimento científico, de forma que o pesquisador se aproxime da problemática investigada, esboçando um panorama sobre as produções já construídas, conhecendo a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizando possíveis oportunidades de pesquisa.

Para a construção de uma Revisão Integrativa de Literatura, algumas etapas necessitam ser desenvolvidas a fim de sistematizar e organizar o processo. Esses diferentes momentos podem diferenciar-se a partir de distintos autores conforme Ursi (2005) chama atenção.

Para o delineamento desta revisão, nos baseamos nas etapas propostas por Going (1987); Whittmore; Knafl (2005); Ursi; Galvão (2005, 2006), Souza, Silva e Carvalho (2010), Botelho, Cunha e Macedo (2011), conforme figura 2. No entanto, enfatiza-se que os encaminhamentos foram reformulados para atender aos propósitos da pesquisa como será discutido no decorrer do texto.

Figura 2 - Etapas da Revisão Integrativa



Fonte: Whittmore; Knafl (2005); Ursi; Galvão (2005, 2006); Souza; Silva e Carvalho (2010), Botelho, Cunha; Macedo (2011), adaptado pela autora.

Com relação às etapas citadas na figura 2, elaborou-se um quadro contendo a descrição dos processos que precisam ser desenvolvidos na construção da RI.

Quadro 1 - Descrição dos processos que precisam ser desenvolvidos na construção da RI

Etapas	Processos desenvolvidos na RI
1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa	<p>É considerada fase mais importante da revisão, sendo um dos seus objetivos a elaboração da questão norteadora de forma clara e específica relacionada ao campo de pesquisa e partir desta os objetivos consistiram em:</p> <p>a) Definir os descritores.</p> <p>b) Definir a estratégia de busca nas fontes de dados.</p> <p>c) Definir as bases de dados.</p>
2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão	<p>Essa fase está intimamente ligada à etapa anterior. Há necessidade de uma busca ampla e diversificada na base de dados, assim como usar as bases de dados para buscar os artigos originais, as estratégias de pesquisa adicionais, utilização de operadores booleanos como <i>AND</i>, <i>OR</i> ou <i>AND NOT</i>.</p> <p>I) <i>AND</i> – Nesse operador booleano encontra-se documentos que contenham um e outro assunto.</p> <p>II) <i>OR</i> – Apresenta documentos que contenham um ou outro assunto.</p> <p>III) <i>AND NOT</i> – encontra documentos que contenham um assunto e excluir outro não desejado.</p> <p>A partir da base de dados e leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das produções científicas, verifica-se a adequação dos estudos aos critérios de inclusão e exclusão.</p> <p>Caso não seja possível selecionar o artigo desde a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, busca-se a leitura do artigo na íntegra.</p> <p>Pode-se aplicar também nessa fase os filtros disponíveis nos bancos de dados.</p>
3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	<p>a) Realizar leitura do resumo, palavras-chave e título das publicações;</p> <p>b) Organização dos estudos pré-selecionados;</p> <p>c) identificação dos estudos selecionados</p>
4. Categorização dos estudos selecionados	<p>A partir da leitura dos artigos, realiza-se a sumarização (organização dos artigos selecionados e pertinentes) e análise dos textos, de forma que estes expressem os achados sobre a temática indicando preliminarmente a finalidade e as considerações de resultados.</p>
5. Análise e interpretação dos resultados	<p>Para Whitemore e Knafl (2005) é um desafio para o pesquisador essa fase, em decorrência da análise crítica e compilação de várias fontes, posto que são procedimentos complexos e diversificados quanto ao tipo de abordagem metodológica qualitativa ou quantitativa.</p> <p>Neste sentido, na RI de abordagem qualitativa, observa-se a diversidade de procedimentos metodológicos que possibilitam sintetizar os resultados, suas especificidades e características que as aproximam.</p> <p>Nessa etapa o pesquisador a partir dos achados interpreta-os retratando as possíveis lacunas no conhecimento, bem como anuncia futuras pesquisas.</p>
6. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento	<p>De acordo com Botelho, Cunha e Macedo, (2011) essa etapa compreende a construção de um documento que precisa contemplar de forma sistemática, o processo realizado em todas as fases pelo pesquisador e anunciar os principais resultados.</p>

Fonte: Whittmore; Knafl (2005); Ursi; Galvão (2005,2006); Souza; Silva; Carvalho (2010); Botelho, Cunha; Macedo (2011), adaptado pela autora.

Nesta revisão, contemplaram-se cinco etapas, suprimindo a etapa 6 (seis), por compreendermos que está inserida na etapa 5 (cinco), na medida em que nessa última

realiza-se a análise crítica e discussão dos achados das pesquisas. Verifica-se desse modo, que a discussão analítica dos resultados sinaliza para um mesmo objetivo que são seus achados.

A questão de pesquisa foi delineada a partir da temática investigada, que consistiu em: *“O que as produções científicas no Brasil revelam sobre os processos de avaliação e encaminhamentos para diferentes espaços ligados à Educação Especial: atendimento educacional especializado, classes especiais e escolas especiais e escolarização dos estudantes com deficiência intelectual?”*

Logo foram definidos os descritores com utilização dos operadores booleanos para a busca nos bancos de dados: “deficiência intelectual⁹ OR “deficiência mental”, “avaliação AND diagnóstico”, “educação especial” AND inclusão”, “percurso escolar OR escolarização”. A escolha destes descritores deu-se por estarem articulados com a temática investigada, tendo como foco os estudantes com deficiência intelectual e as nuances que envolvem seu processo de avaliação e encaminhamentos no contexto da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Para a busca, foram escolhidos os bancos de dados *Redalyc*¹⁰, *Scielo*¹¹ e Portal de Periódicos da Capes¹². Quanto à escolha das referidas bases de dados, deu-se por concentrarem as principais produções científicas. Para ampliar a RI também se realizou levantamento e análise das dissertações e teses localizados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³ e no Catálogo de Teses e

⁹ Na pesquisa optou-se pela terminologia deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, por ser o termo que está sendo utilizado na literatura atualmente, destaca-se que não se trata somente da mudança de um termo menos estigmatizante e sim de um longo percurso de discussão sobre novo olhar para esses sujeitos. O termo deficiência intelectual vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, somente em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes (PLETSCH; GLAT, p. 196, 2012).

¹⁰ Compreende uma rede de revistas científicas de dados abertos. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/>>. Acesso em 04 mar. 2022.

¹¹ Composto por uma biblioteca eletrônica *online* que indexa produções científicas. Disponível em: <<https://scielo.org/>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

¹² O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 04 mar. 2022.

¹³ A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimula a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <<https://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

Dissertações da Capes por meio do Portal de Dados Abertos da Capes¹⁴. Esses repositórios foram definidos por serem as maiores fontes de produções científicas das universidades do país em nível *stricto-sensu*.

Na segunda etapa da revisão integrativa foram iniciadas as buscas nas bases de dados dos artigos, teses e dissertações, onde foram observados os resultados iniciais e aplicados os filtros de período de publicação compreendido entre 2017 a 2021, seleção foi composta somente por artigo de âmbito nacional, assim como idioma em português e área da pesquisa ou temática relacionada à educação ou educação especial. Salienta-se que o filtro de período de tempo, quando aplicado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes contidas no Portal de Dados Abertos, foi ampliado para as publicações compreendidas entre 2008 a 2021, por entendermos que a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as ações decorrentes deste movimento no contexto educacional foram propulsoras de caminhos investigativos na área.

Salienta-se que a escolha dos critérios de busca precisa ser clara e precisa, no entanto, estes podem ser reorganizados durante o processo da RI (URSI; GALVÃO, 2006). Esse fato foi vivenciado na busca quando foi necessário inserir nos descritores a utilização das aspas (“ ”) no Portal de Periódicos da Capes, posto que sem a inserção das aspas a busca ampliava-se sem refinamento e com sua utilização os resultados afunilam-se. Neste portal, também se fez uso de novos mecanismos de busca, que serão discutidos na fase de pré-seleção dos estudos. No banco de dados *Scielo* aplicamos os operadores booleanos, bem como no *Redalyc* e Portal de banco periódicos da Capes.

Esse fato remete-nos a compreensão de que a pesquisa não se apresenta sempre de forma linear (BROOME, 2006), havendo a necessidade de leitura cuidadosa do pesquisador quanto (título, palavras-chave e resumos), em decorrência da variedade de materiais encontrados, verificando se estes adequam-se ao objeto de estudo.

Os critérios de inclusão através do título, palavras-chave e resumo foram de fazer menção aos descritores “deficiência intelectual¹⁵ OR “deficiência mental”, “avaliação

¹⁴O Portal de dados abertos da CAPES está disponível à sociedade por meio de sua publicação no sítio da CAPES na Internet (www.capes.gov.br), no Portal Brasileiro de Dados Abertos (dados.gov.br). Este concentra produção intelectual da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil.

¹⁵Na pesquisa optou-se pela terminologia deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, por ser o termo que está sendo utilizado na literatura atualmente, destaca-se que não se trata somente da mudança de um termo menos estigmatizante e sim de um longo percurso de discussão sobre novo olhar para esses sujeitos que precisam estar para além dos diagnósticos clínicos e incapacitantes. O termo deficiência intelectual vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of

AND diagnóstico”, “educação especial” AND inclusão” e “percurso escolar” OR escolarização”. Quanto aos critérios de exclusão definidos foram: ausência no título, palavras-chave e resumo dos descritores e de não abordar a educação básica.

Na terceira etapa, a partir dos artigos que foram selecionados por meio dos filtros, realizou-se a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão. Estes registros dos dados foram organizados em uma planilha no programa Excel e caso a seleção através dos critérios não fosse suficiente, realizava-se o *download* do artigo para leitura na íntegra.

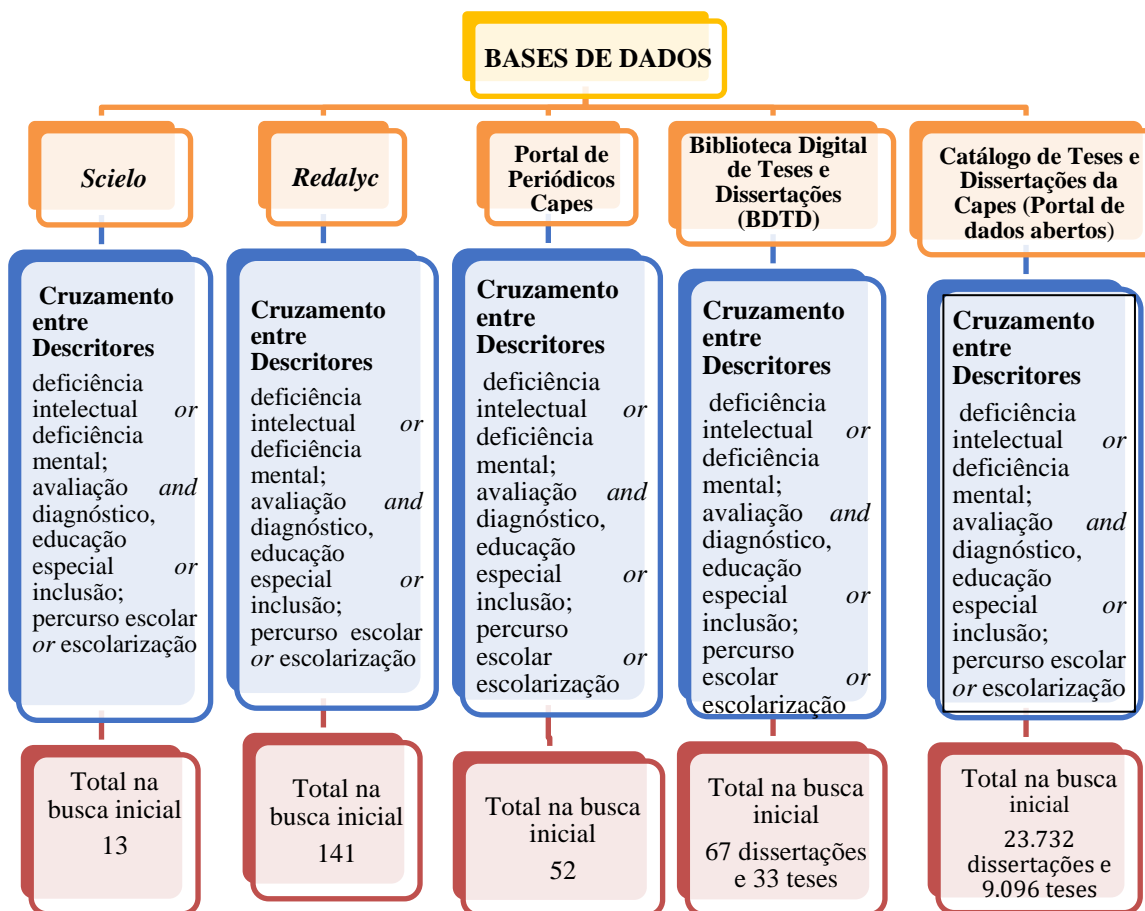
Na primeira fase da pré-seleção os resultados encontrados de acordo com os critérios definidos na busca inicial, no banco de dados do *Scielo* totalizaram 13; no *Redalyc* foram 141, no Portal de Periódicos da Capes selecionou-se 52, na BDTD com 67 dissertações e 33 teses e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Portal de Dados Abertos) localizou-se 23.732 dissertações e 9.096 teses.

Com relação ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o movimento de busca deu-se de forma diferenciada, acessando por meio deste Catálogo da Capes, o Portal de Dados Abertos, em que se encontram as produções científicas por período de publicação, em formato acessível no editor de planilhas Excel.

A sistematização dos caminhos de busca inicial nos bancos de dados pode ser compreendida através da figura 3:

Intellectual Disabilities (IASSID)– Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, somente em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes (PLESTCH; GLAT, p. 196, 2012).

Figura 3 - Pré-seleção com os resultados iniciais encontrados nos bancos de dados



Fonte: a autora, com base nos bancos de dados

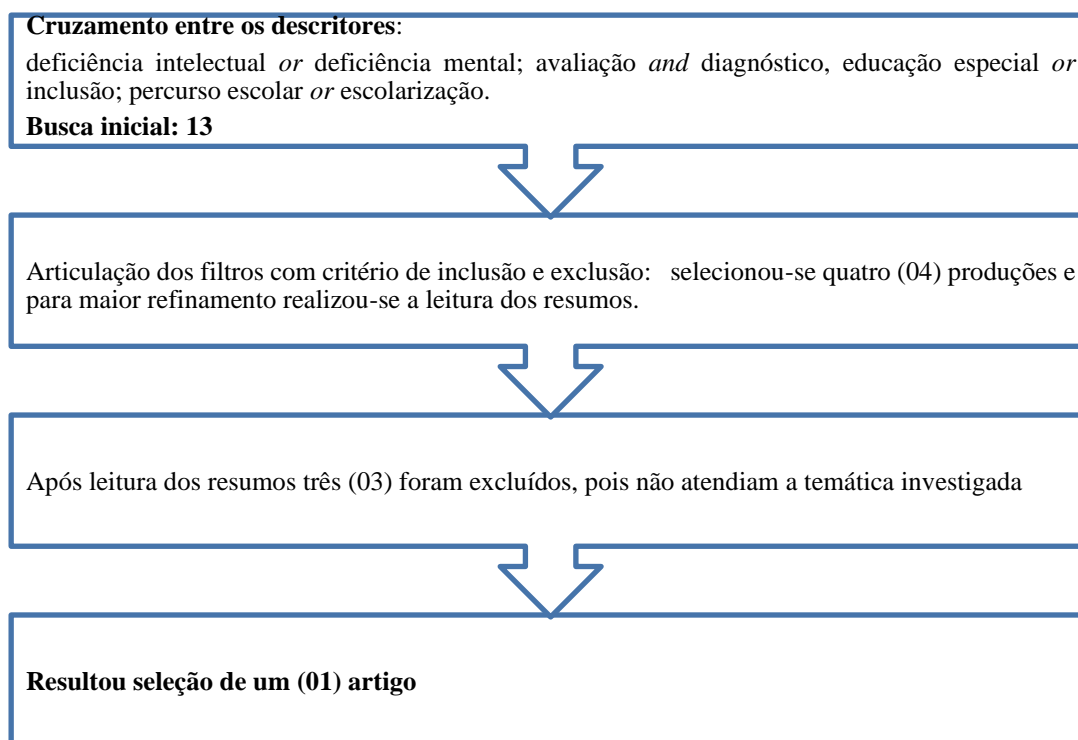
Após a pré-seleção (busca inicial), o segundo movimento envolveu a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, buscando refinamento do *corpus* da pesquisa, com isso obteve-se os seguintes resultados conforme detalhamento abaixo.

2.1.1 Banco de dados *Scielo*

Com o refinamento dos dados, foi possível sistematizar as produções e este processo iniciou-se pelo banco de dados *Scielo*. Feita a primeira busca através da aplicação dos descritores escolhidos (figura 3), localizou-se inicialmente 13 trabalhos. Logo inserimos os filtros que foram articulados aos critérios de inclusão e exclusão e

obtivemos quatro trabalhos. Quando realizada a leitura dos resumos, uma produção foi selecionada, os demais não atendiam a temática investigada, conforme a figura 4.

Figura 4 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Scielo



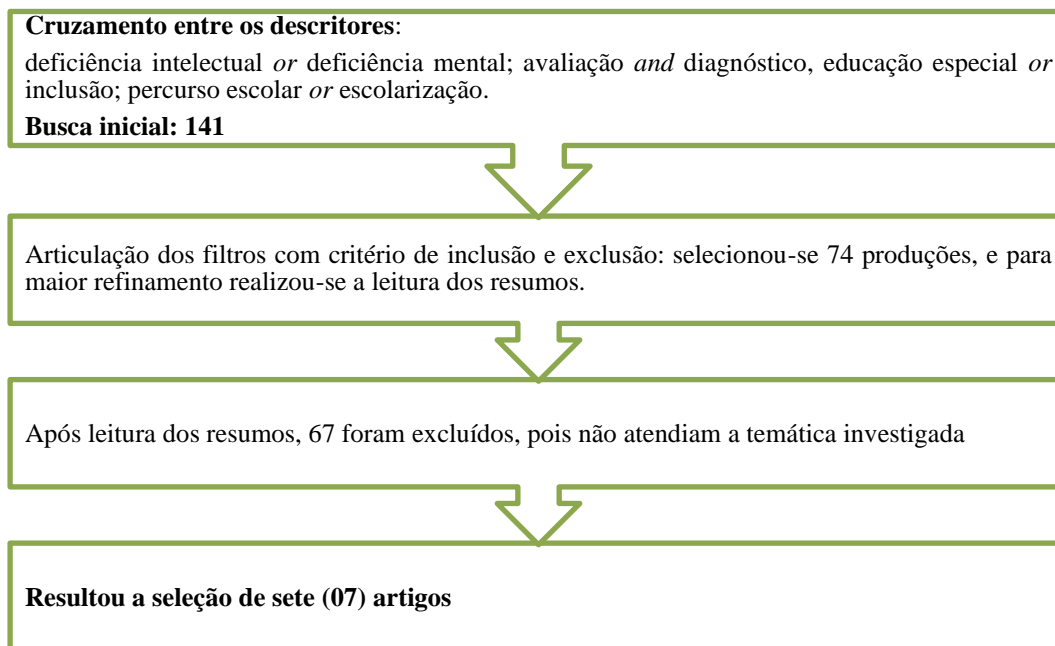
Fonte: A autora

No banco de dados *Scielo* após a aplicação de todos os critérios da RI, selecionou-se um (01) artigo para compor a análise.

2.1.2 Banco de dados Redalyc

Quanto ao banco de dados *Redalyc*, na busca inicial obteve-se 141 produções (figura 5), em seguida aplicou-se os filtros disponíveis nos bancos de dados articulados com os critérios de inclusão, e foram selecionados 74 artigos que passaram pela leitura dos resumos. A partir dessa leitura e aplicação dos critérios, 67 foram excluídos, pois não contemplavam a temática investigada, e 07 produções foram obtidas para a leitura e análise.

Figura 5 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Redalyc



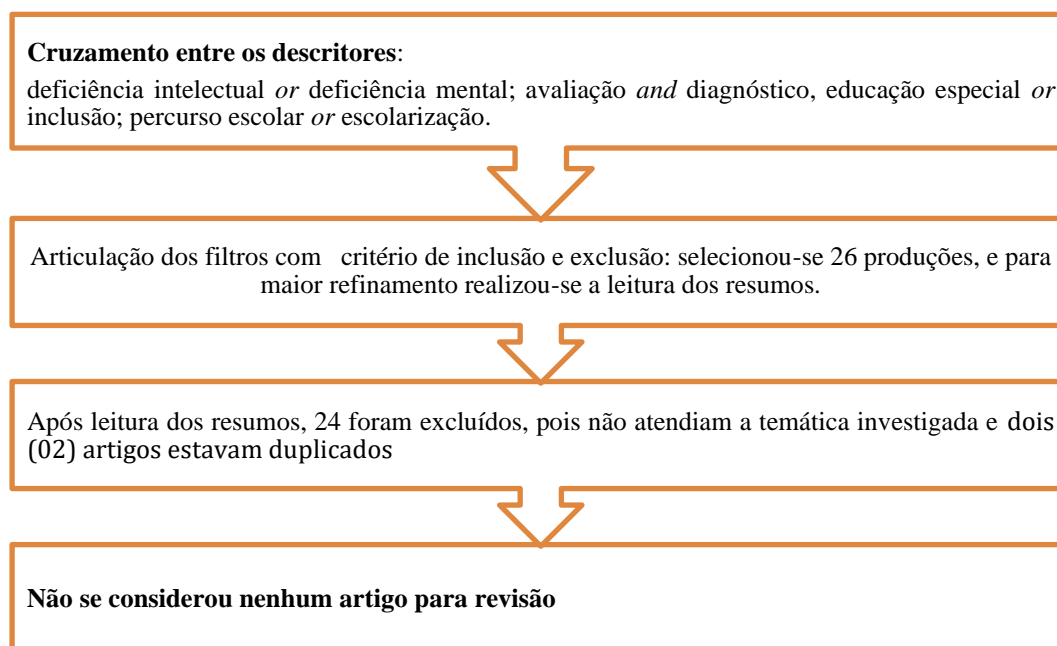
Fonte: a autora

No banco de dados *Redalyc*, após o cruzamento entre os descritores, articulação com os critérios de inclusão e exclusão e leitura dos resumos, selecionou-se sete (07) artigos.

2.1.3 Portal de Periódicos da Capes

No Portal de Periódicos da Capes, a pré-seleção ocorreu pelo cruzamento entre os descritores (figura 6) que resultou da busca inicial, 52 artigos. Em seguida, empregou-se os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos e foram selecionados 26 artigos para leitura dos resumos, sendo que destes dois (02) artigos estavam duplicados e 24 foram excluídos por não fazerem menção ao objeto de estudo, após esse movimento não se obteve nenhum artigo para revisão.

Figura 6 - Sistematização das produções selecionadas no banco de dados Portal de Periódicos da Capes



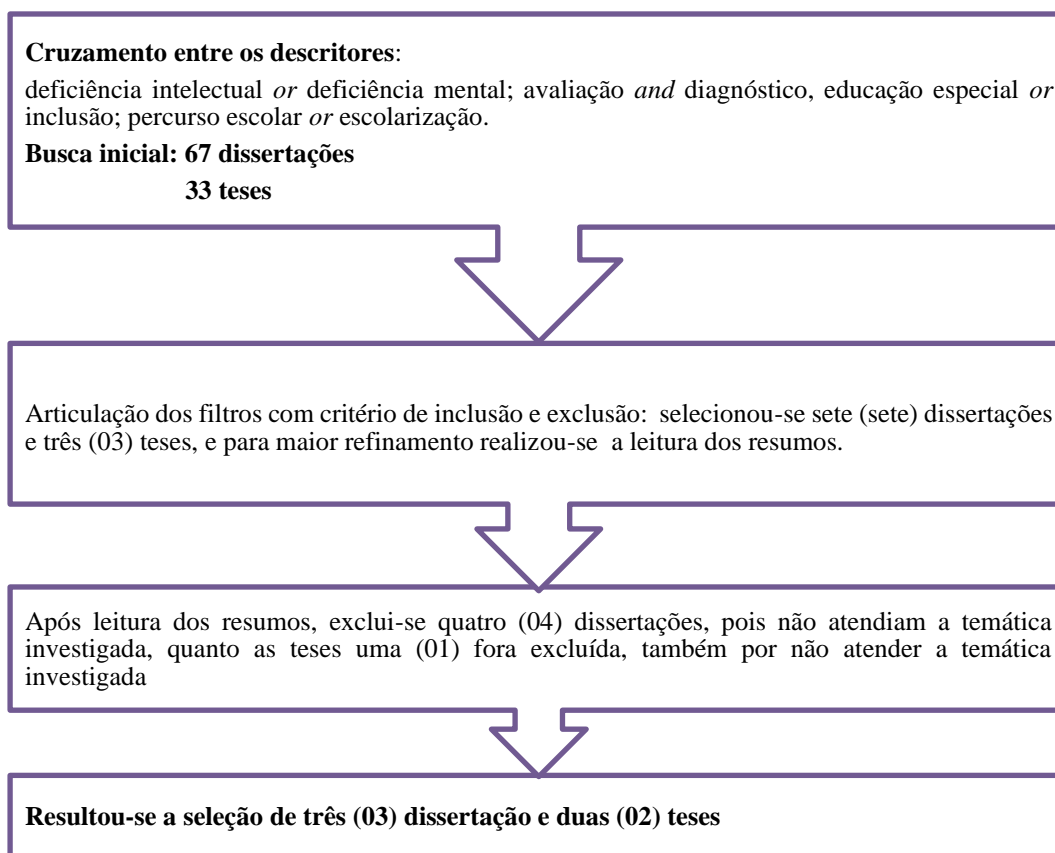
Fonte: a autora

No Portal de Periódicos da Capes, a partir do cruzamento entre descritores, assim como articulação dos filtros com os critérios de inclusão e exclusão e leitura dos resumos, não se considerou nenhum artigo para revisão.

2.1.4 Biblioteca Digital Brasileira De Teses e Dissertações (BDTD)

Na BDTD, a busca inicial, através da aplicação dos descritores, resultou 67 dissertações e 33 teses. A partir do refinamento, com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, realizou-se também a leitura dos resumos e considerou-se sete (07) dissertações, sendo que quatro (04) foram excluídas por não estarem atreladas ao objeto de estudo da pesquisa, desse processo derivou-se a seleção de três (03) dissertações para revisão. Com relação às teses ao aplicar-se os mesmos critérios, selecionou-se (03) teses, das quais uma (01) fora excluída, pois não estava atrelada a temática investigada, resultando na seleção de duas (02) teses para revisão, segundo figura 7.

Figura 7 - Sistematização das produções selecionadas na BDTD



Fonte: a autora.

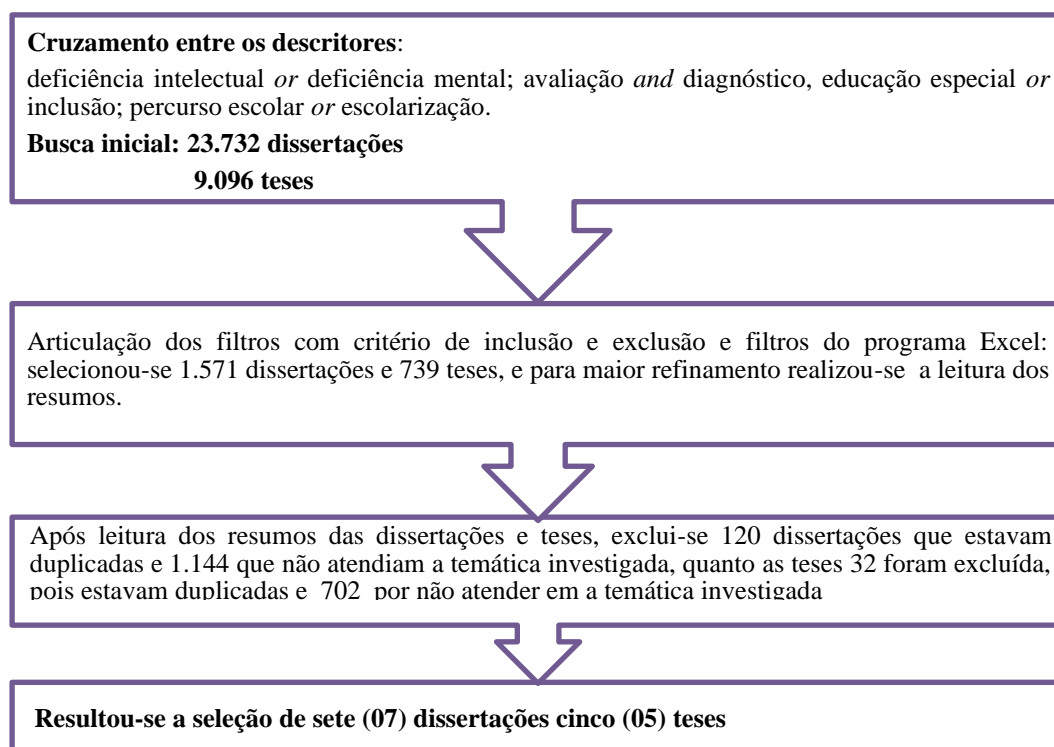
Na BDTD, após realizar-se o cruzamento entre os descritores, aplicação dos filtros e articulação com os critérios de inclusão e exclusão, assim como leitura dos resumos, selecionou-se três (03) dissertações e (02) duas teses.

2.1.5 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Portal de banco de dados abertos), a busca inicial constou na pré-seleção de 23.732 dissertações e 9.096 teses, ressalta-se que o período pesquisado compreendeu de 2008 a 2021. Para maior refinamento, filtrou-se os dados com os critérios de inclusão e exclusão com aporte do aplicativo Excel e foram selecionadas 1.571 dissertações, das quais foram lidos os resumos e foram excluídas 120 por estarem duplicadas e 1.444 não atendiam ao objeto de estudo da pesquisa, o que resultou na seleção final de sete (07) dissertações.

Com relação às teses, após a aplicação dos filtros, elegeu-se 739 para leitura dos resumos, sendo que destas foram excluídas 32, pois estavam duplicadas e 702 não contemplavam o objeto da pesquisa, o que totalizou na seleção de cinco (05) teses para revisão. Os dados são apresentados na figura 8 abaixo:

Figura 8 - Sistematização das produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Portal de dados abertos)



Fonte: a autora

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Portal de Dados Abertos), com base no cruzamento entre os descritores, bem como articulação com os critérios de inclusão e exclusão, e leitura dos resumos resultou na seleção de sete (07) dissertações e cinco (05) teses.

Com a seleção final das produções científicas nas bases de dados, passou-se para a etapa quatro, a qual consistiu em aspectos como: leitura dos aspectos teóricos, metodológicos, resultados, discussões e considerações finais dos artigos, dissertações e teses, posto que esses estudos contemplavam a questão norteadora da presente pesquisa e atendiam aos seus objetivos.

Para Ursi (2005), Ursi e Galvão (2006), ao realizar a extração dos achados da pesquisa, há necessidade de um instrumento que permita analisar os aspectos metodológicos e resultados, possibilitando sintetizar e verificar as diferenças entre esses

estudos. Neste sentido, Ursi (2005), elaborou um instrumento¹⁶ que compreende os seguintes itens: identificação do artigo original, características metodológicas do estudo, avaliação do rigor metodológico, das intervenções mensuradas e dos resultados encontrados.

Ursi (2005), Botelho; Cunha e Macedo (2011) enfatizam que uma das ferramentas mais utilizadas para extrair as informações dos artigos selecionados é a matriz de síntese ou matriz de análise.

De acordo com Lubbe; Klopper; Rugbeer (2007), Botelho; Cunha; Macedo (2011), a matriz síntese ou de análise, foi popularizada nas ciências da saúde por meio das pesquisas de Judith Garrard, em 1999, e tem sido utilizada como ferramenta de extração de dados relacionados a temática do estudo, assim como interpretação e construção da produção escrita da revisão integrativa para os pesquisadores.

Para Klopper, Lubbe e Rugbeer (2007), o processo de elaboração da matriz está relacionado à criatividade pessoal do pesquisador. Esse fato indica que a construção da matriz se articula com a interpretação do pesquisador e o processo de como organiza seus dados. Assim, a matriz pode conter informações verbais, conotações, resumos de texto, extratos de notas, memorandos, respostas padronizadas.

Nesse contexto, elaborou-se duas matrizes de análise, sendo uma para os artigos e outra para as dissertações e teses, as quais considerou-se os aspectos mencionados no início da etapa 4, anunciando previamente a temática abordada e síntese dos resultados, possibilitando a categorização desses achados que serão discutidos na etapa 5 sobre análise e interpretação dos resultados. No quadro 2, encontra-se a matriz de análise dos artigos, com as informações referentes ao título, ano, autores, base de dados, metodologia e síntese dos resultados.

¹⁶ O instrumento foi submetido à validação aparente e de conteúdo por três juízes. Os juízes (três docentes de universidade pública, com experiência no tema investigado e/ou avaliação de instrumento) realizaram sugestões de alterações no instrumento, as quais foram acatadas, em maioria (URSI, 2005).

Quadro 2 - Matriz de análise dos artigos (continua)

Título	Ano	Autores	Base de dados	Metodologia	Síntese dos Resultados
Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados	2018	MENDES, G. E.; D'AFFONSECA, S. M.	Redalyc	Abordagem qualitativa com a participação de sete professores de Educação Especial (SRM) por meio de grupos focais. Os encontros foram videogravados, e transcritos e analisados qualitativamente pelo software Atlas.TI	Mendes e Fonseca (2018), discutem sobre a tensão sobre quem, quando e como avaliar os estudantes do PEE e nesse viés os com DI, tendo em vista que estas adentram a escola sem laudo e os alunos com suspeita DI geralmente são “identificados” pela escola ou professor do ensino comum e chama atenção ao fato sobre a responsabilidade dessa triagem ser realizada por um professor do ensino comum ou especializado, podendo haver poucos critérios. Neste sentido, esses atravessamentos perpassam pela elegibilidade, planejamento do ensino e acompanhamento da aprendizagem.
Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual	2018	SILVA, R. M.; COSTA, M. P. R.	Redalyc	Abordagem qualitativa com revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual, em bases de dados online no período de 2010 a 2017	Silva e Costa (2018), indicam que as pesquisas não apresentam formas de avaliação objetivas, relatando-as superficialmente, compreendendo em sua maioria critérios como os estabelecidos pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, sinalizam que este fato não ocorre apenas no Brasil,
Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais	2019	PASIAN, M. S.; MENDES, G. E; CIA, F.	Redalyc	Abordagem qualitativa desenvolvida na UFSCar/SP. Utilizou-se como instrumento um <i>survey</i> . O questionário foi disponibilizado no sítio do ONEESP e validado. Coletaram-se dados de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino, com participantes de 20 estados em mais de 100 cidades.	Pasian e Mendes (2019), sinalizam a dificuldade na realização da avaliação para o encaminhamento e identificação do estudante PAEE para o atendimento na SRM e acrescentam que os professores relatam ausência de serviços para esse processo como o apoio da equipe multidisciplinar, esse fato também aplica-se para a avaliação do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista a diversidade desse público e que necessitam de uma avaliação que contemple o professor da educação especial, da sala comum e outros profissionais que podem auxiliar no andamento das atividades a serem realizadas.

Possíveis implicações da produção diagnóstica nas práticas de educação especial	2020	PEDROZO, G. O.; MENEZES, E. C. P	Redalyc	Abordagem qualitativa com aporte teórico de Foucault. Foram feitas entrevistas com professores que atuam em sala de recursos.	Pedrozo e Menezes (2020), sinalizam na pesquisa as implicações das práticas da educação especial na produção diagnóstica, problematizando as formas de identificar e nomear a diferença, a partir de encaminhamentos, avaliações e diagnósticos que localizam os estudantes como anormais, com isso provocam a pensar sobre o contexto que estes estão inseridos. Retratam sobre a influência da área da medicina nas práticas de educação especial
Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas	2020	KRANZ, C. R.; CAMPOS, R. H.	Scielo	Abordagem qualitativa com base nas contribuições de Vygotsky. Foi delineada por meio de estudo de caso.	Kranz e Campos (2020), destacam o papel exercido pelo professor e pelo psicólogo no contexto escolar/educacional, revelando o caráter histórico e cultural das concepções de diferença e de deficiência que presidem as políticas públicas de educação especial no Brasil e que orientam as práticas escolares e diagnósticos.
Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual	2016	ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R.	Redalyc	Abordagem qualitativa com viés na pesquisa colaborativa. Os dados foram obtidos por meio de entrevista com gestores da Secretaria Municipal de Educação e 50 professores de salas de recursos. Na segunda fase, utilizou grupo focal com onze encontros, com depoimentos dos participantes gravados em áudio e transcritos com recortes para discussão.	Anache e Rezende (2016), relatam sobre as dificuldades quanto a utilização de metodologias para trabalhar com estudantes com DI, fazem relação desses estudantes com insucesso escolar e distorção idade-série. Enfatizam a necessidade de se pensar em critérios de avaliação da aprendizagem articulada com projeto político pedagógico, planos educacionais e metodologias com as modalidades de ensino, assim como atribuem avaliação da aprendizagem como fator de desempenho acadêmico reduzindo ao resultado da nota, o que não contempla princípios da inclusão e exigência do laudo para acesso ao AEE e aos benefícios com prestação continuada.
A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas	2018	SAMPAIO, O., A.	Redalyc	Abordagem qualitativa com a participação de 17 professoras de SRM, sendo a coleta de dados realizada por meio de Grupo Focal. A análise de dados foi realizada com a utilização do Software Atlas Ti	O estudo de Oliveira (2018), retrata sobre o papel da avaliação pedagógica para o encaminhamento do estudante com DI ao AEE, sinalizando as fragilidades que envolvem o trabalho pedagógico nas escolas e práticas cotidianas das escolas. Enfatiza a reflexão sobre uma proposta curricular que reconheça a educação para todos com base em oportunidades para o acesso ao currículo e ao conhecimento em direção à

					uma escola inclusiva e, nesse viés, repensar o AEE como suporte à escolarização dos estudantes com DI.
Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?	2018	PLETSCH, M. D.; PAIVA, C.	Redalyc	Abordagem qualitativa, com análise documental e aporte teórico sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball. Realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ONEESP), a produção dos dados deu-se a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017 com gestores de Educação Especial de sete Redes de Ensino da Baixada Fluminense.	<p>O estudo de Pletsch e Paiva, problematizou a partir de ciclo de políticas de Ball (contexto do texto, contexto da influência e contexto das práticas), processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o AEE, considerando as orientações do dispositivo legal nota técnica nº 4 de 2014 sobre o AEE e análise de documentos federais, locais e de entrevistas.</p> <p>Relataram três resultados importantes, sendo a ausência de experiência na avaliação dos estudantes com DI de forma pedagógica nas redes, de modo que esse processo é subjetivo, outro fato é a percepção sobre deficiência, apesar das discussões, permanece o modelo clínico, a incorporação do modelo biopsicossocial ainda não implantado nas redes. A não obrigatoriedade do laudo para acesso ao AEE também pode sinalizar um maior número de estudantes que não apresentam DI.</p>

Fonte: a autora com base nos bancos de dados

A partir da matriz de análise, com a inserção dos dados pertinentes, obteve-se um panorama sobre as produções científicas com as informações consideradas pertinentes para análise e interpretação dos resultados por meio de categorias.

2. 2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NOS BANCOS DE DADOS DOS ARTIGOS: O QUE AS PESQUISAS FALAM?

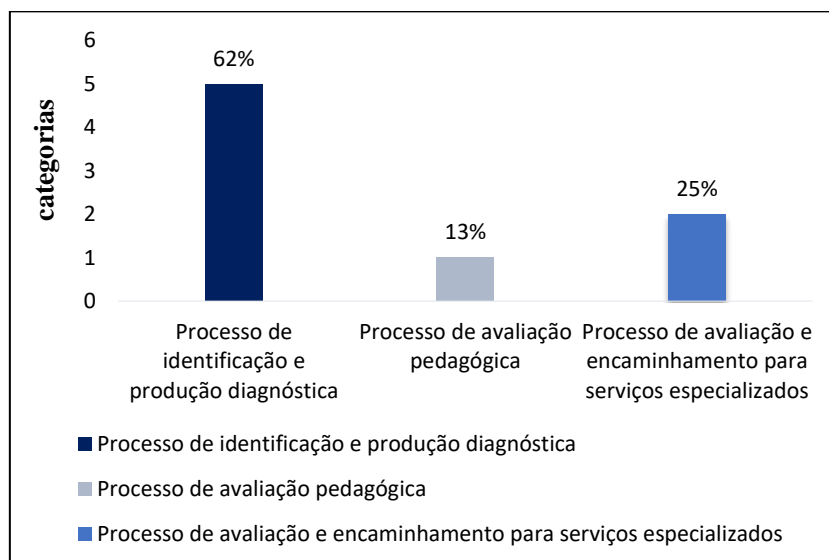
Com o objetivo de situarmos as produções científicas sobre processos de avaliação e encaminhamentos dos estudantes com deficiência intelectual aos diferentes espaços ligados à Educação Especial: atendimento educacional especializado, classes especiais e escolas especiais, assim como seu percurso escolar, discorre-se nessa etapa sobre a análise e discussão dos resultados encontrados por meio da RI.

Nos achados da pesquisa, foram selecionados oito (08) artigos, conforme sistematização da matriz de análise. Observou-se nas produções que 100% dos autores optaram pela pesquisa qualitativa, sendo dois de abordagem teórica e seis como pesquisa de campo ou similar, ou seja, entraram em contato com gestores e/ou professores que atuam na área da Educação Especial. Os instrumentos para coleta de dados variaram com entrevistas, grupo focal e *survey*¹⁷. Os elementos teóricos das pesquisas tiveram como base epistemológica os estudos dos autores Michel Foucault, Lev Vigotski e Stephen Ball, que trazem atravessamentos pertinentes para o campo da educação especial. Para análise dos dados coletados, dois dos artigos mencionam terem utilizado o *Software Atlas, TI*.

A partir dos resultados das produções científicas definiu-se as categorias: “processos de identificação e produção diagnóstica” com 62%, “processo de encaminhamentos para os serviços especializados” com total de 25% e “processo de avaliação pedagógica” com 13%, conforme gráfico 2 abaixo.

¹⁷ Surveymonkey é uma plataforma de pesquisa que cria testes, questionários e enquetes, assim como analisa automaticamente, exporta os resultados de aplicativos e os integra. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Gráfico 2 - Categorias banco de dados dos artigos



Fonte: A autora com base nos bancos de dados

Observa-se no gráfico 2, que o maior percentual de artigos envolve a categoria de processo de identificação e produção diagnóstica com 62%, que corresponde a quatro (04) artigos, 13% retratam sobre processo de avaliação pedagógica, totalizando um (01) artigo, e 25%, ou seja, dois (02) no que diz respeito ao processo de encaminhamentos para os serviços especializados. Esses tensionamentos implicam no repensar sobre o processo de identificação e produção do diagnóstico, assim como os encaminhamentos após avaliação do estudante com deficiência intelectual, sendo que esta discussão será realizada na próxima etapa.

2.2.1 Processo de identificação e produção diagnóstica

O estudo de Mendes e Fonseca (2018), realizado com professores do atendimento educacional especializado que atuavam em salas de recursos multifuncionais, evidenciou a tensão sobre quem, quando e como avaliar os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse viés, aqueles com deficiência intelectual, tendo em vista que acessam a escola sem laudo clínico, geralmente são “identificados” pela escola ou professor do ensino comum.

Os resultados apresentados pelas referidas autoras, a partir das entrevistas realizadas com as professoras da educação especial, foram elencados em temáticas: a) o processo de avaliação para identificação; b) a questão do diagnóstico clínico; c) avaliação

para planejamento; d) plano de atendimento; e) avaliação do desempenho no atendimento educacional individualizado; f) avaliação do rendimento acadêmico na classe comum; g) retenção/promoção de nível ou série; h) participação dos alunos em avaliações padronizadas de larga escala.

As autoras destacam que há diferentes tipos de avaliações, o que implica na ausência de diretrizes claras para esse processo. Ademais, acrescentam que as orientações em documentos oficiais conduzem para uma prática centralizada no aluno e na deficiência, o que evidencia o modelo clínico de avaliação. Esses estudantes geralmente não participam das avaliações em larga escala, o que dificulta a superação de dificuldades encontradas ao longo do processo de escolarização e esta pesquisa espera contribuir para a melhoria do movimento avaliativo dos mesmos.

Silva e Costa (2018) produziram uma pesquisa realizada por meio de revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. Esta indica que as produções científicas sobre a temática não apresentam formas de avaliação objetivas, relatando-as superficialmente, compreendendo em sua maioria critérios como os estabelecidos pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. Sinalizam que este fato não ocorre apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina. As autoras também destacam a escassez de resultados e necessidade de pesquisas que enfoquem a sistematização, padronização e divulgação das formas de avaliação das pessoas com deficiência intelectual.

O estudo de Passian e Mendes (2019) retrata sobre a dificuldade na realização da avaliação para o encaminhamento e identificação do estudante público-alvo da educação especial a fim de frequentar o atendimento na sala de recursos multifuncional. Segundo as autoras, os professores participantes da pesquisa relatam ausência de serviços para esse processo como o apoio da equipe multidisciplinar, esse fato também se aplica para a avaliação do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista a diversidade desse público. Revelam a necessidade de uma avaliação que contemple o professor da educação especial, da sala comum e outros profissionais que podem auxiliar no andamento das atividades a serem realizadas. Destacam sobre a questão dificuldade na construção do diagnóstico para os estudantes com transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação, por se tratar de casos subjetivos e não aspectos físicos.

A pesquisa de Pedrozo e Menezes (2020) problematizou as implicações do diagnóstico nas práticas de educação especial a partir dos discursos de medicalização,

com olhar para o público infantil a partir dos encaminhamentos precoces. Desta forma, as autoras basearam sua análise em Michel Foucault e acrescentam que para este autor “[...] o sujeito é produto das relações de poder que, ao instituírem modos de ser mais verdadeiros, passam a produzir determinadas formas do sujeito [...] (p. 3). Assim, provocam o repensar sobre como percebemos os sujeitos com deficiência e as formas de identificar e nomear a diferença, a partir de encaminhamentos, avaliações e diagnósticos que localizam os estudantes como anormais. Havendo, portanto, a necessidade de considerar-se o contexto em que estão inseridos.

As referidas autoras retratam a influência da área da medicina nas práticas de educação especial, sendo que estas deveriam estar enfraquecidas em decorrência de uma nova visão de deficiência. Na medida em que as políticas de inclusão propõem práticas escolares com enfoque mais social do que clínico, no entanto esse fato é reforçado em documentos como política de 2008 e Resolução nº 4 de 2009, indicando que estes precisam ter alguma indicação diagnóstica ou classificação para inserção no Censo Escolar e matrícula.

Outro fato destacado por Pedrozo e Menezes (2020) são as dificuldades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem e sua relação com a produção do diagnóstico. Essas dificuldades refletem na captura dos sujeitos para serem avaliados pela área clínica e salientam a compreensão de que a escola deve ser um espaço que dê sentido a aprendizagem como processo que resulta de estímulos e aspectos orgânicos, sociais, afetivos, motores, cognitivos.

Kranz e Campos (2020) analisaram as políticas públicas, práticas diagnósticas e pedagógicas na Educação Especial, enfatizando as concepções e articulações entre as áreas. A pesquisa baseou-se na psicologia histórico-cultural, enfocando o papel exercido pelo professor e pelo psicólogo no contexto escolar/educacional. Retratam a perspectiva clínica nas políticas e práticas, culpabilizando o sujeito pelo insucesso escolar.

Os autores questionam o fato de que o laudo clínico seja realizado por um profissional da área da saúde, tendo em vista que a resolução nº 4 de 2009 sobre o AEE, não explicita claramente a presença dos profissionais da área da saúde no processo. Sobre as atribuições do profissional que atua no AEE, esse documento evidencia que sua atuação perpassa pela elaboração do plano de AEE em articulação com os professores do ensino regular, participação da família e interface com os demais serviços intersetoriais da saúde.

Para Kranz e Campos (2020), os resultados da pesquisa evidenciam também que o contexto em que o sujeito está inserido não é levado em consideração. O enfoque da avaliação está centrado na limitação do sujeito, não sendo repensada as mediações pedagógicas que busquem superar suas dificuldades no desenvolvimento de sua aprendizagem. Desta forma, questiona-se sobre como a área clínica tem ocupado espaço na educação, e quais saberes esses profissionais constituem para desenvolver suas práticas? E qual concepção de escola e de sujeito com deficiência apresentam?

Observa-se quanto aos atravessamentos das pesquisas mencionadas que o modelo médico clínico é latente nos encaminhamentos e a concepção de deficiência, localizando no sujeito a culpabilização pelo insucesso escolar, como forma de justificar o não desenvolvimento de sua aprendizagem. Outro fato que chama atenção é o de não haver menção às práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esses estudantes, o que sinaliza a necessidade de a escola desenvolver seu trabalho pedagógico, respeitando as singularidades desses estudantes, não limitando seu fazer ao diagnóstico.

2.2.2 Processo de avaliação pedagógica

Nas discussões sobre o processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual, Anache e Rezende (2016) caracterizaram uma proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto do AEE, oferecido nas SRM de um município brasileiro. As autoras destacam que avaliação da aprendizagem escolar é um tema complexo, por estar imbricado com questões culturais que perpassam pelo cotidiano da escola, o que pode influenciar no percurso escolar dos estudantes, refletindo em mudanças nos diferentes contextos educacionais e que avaliar está para além da atribuição de nota ou julgamento de desempenho.

As autoras apontam que os critérios para o encaminhamento e a avaliação desses alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos considerados inadequados. No que tange às avaliações, estas são planejadas pelos professores buscando aproximá-las das condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, contudo, Ana e Rezende (2016) enfatizam que esses estudantes enfrentam dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino comum. Estes apontamentos localizam no sujeito e no seu comportamento as dificuldades em meio às demandas escolares.

Ademais, sinalizam que “a avaliação da aprendizagem requer atenção para a organização do ambiente, das relações sociais estabelecidas no ensino e das ações intencionais do professor na elaboração do trabalho didático” (ANACHE; RESENDE (2016, p. 574). Para as autoras, a avaliação precisa ser compreendida de forma processual e contínua, possibilitando ao professor refletir sobre a relação que se estabelece com os estudantes, favorecendo mudanças nas práticas pedagógicas e na construção de possibilidades de aprendizagem.

Com isso, a compreensão sobre os aspectos que envolvem a avaliação precisa ser centrada na aprendizagem do estudante, considerando as relações que este estabelece com o contexto em que está inserido.

2.2.3 Processo de avaliação e encaminhamento para serviços especializados

O estudo de Oliveira (2018) retrata o papel da avaliação pedagógica para o encaminhamento do estudante com deficiência intelectual ao AEE, sinalizando a fragilidade que envolve o trabalho pedagógico e práticas cotidianas das escolas. Enfatiza a reflexão sobre uma proposta curricular que reconheça a educação para todos com base em oportunidades para o acesso ao currículo e ao conhecimento em direção à uma escola inclusiva e, nesse viés, repensar o AEE como suporte à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

O estudo de Pletsch e Paiva (2018) problematizou a partir do ciclo de políticas de Ball (contexto do texto, contexto da influência e contexto das práticas), processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o AEE, considerando as orientações da nota técnica nº. 4 de 2014, sobre o AEE e análise de documentos federais, locais e de entrevistas.

Relataram três resultados importantes, sendo o primeiro relacionado à ausência de experiência na avaliação dos estudantes com deficiência intelectual de forma pedagógica nas redes, de modo que esse processo é subjetivo, apesar de ser discutido pelas redes. Neste sentido, a prevalência da influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas e o aumento de estudantes encaminhados com dificuldades como se tivessem deficiência intelectual, por não acompanharem as atividades escolares na turma. Esse fato indica a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar e isenta a escola. Outro aspecto considerado é a percepção sobre deficiência, a partir do modelo clínico, a

incorporação do modelo biopsicossocial ainda não foi implantada nas redes, apesar de ter sido feita menção ao mesmo. O último aspecto está atrelado às parcerias público-privada, filantrópicas e sem fins lucrativos que se baseiam na concepção clínica.

Destaca-se as parcerias que ocorrem com setores de saúde em decorrência do acesso ao laudo, posto que este serviço público é moroso e precarizado pela demanda. O laudo passa a ser um documento de acesso a benefícios. A não obrigatoriedade do laudo para acesso ao AEE também pode sinalizar um maior número de estudantes que não apresentam deficiência intelectual.

Ressalta-se sobre a questão do laudo médico na nota técnica nº. 4 de 2014 (BRASIL, 2014), que o laudo é um documento complementar e com isso não se pode considerar imprescindível sua apresentação por parte do estudante público-alvo da Educação Especial, posto que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Assim, fica evidente a necessidade de repensar práticas avaliativas e fomentar discussões para mudanças quanto à concepção de deficiência atrelada ao modelo clínico que se propagou em detrimento do contexto pedagógico, não sendo consideradas as relações destes sujeitos com o meio.

Verifica-se que os atravessamentos que compreendem as produções científicas pesquisadas apresentam pontos comuns, a discussão de Silva e Costa (2018); Pasion e Mendes (2019); Pedrozo e Menezes (2020); Kranz e Campos (2020), quanto ao processo de identificação e produção diagnóstica, havendo ênfase na questão do diagnóstico clínico, tendo como justificativa os encaminhamentos para área médica, baseados no insucesso escolar e questões comportamentais, na qual esse sujeito é responsabilizado pelo “não aprender”.

Neste sentido, não se considera o contexto no qual este aluno está envolvido e as práticas pedagógicas estabelecidas desenvolvidas pela escola, bem como suas experiências, aspectos sociais e culturais.

Dessa forma, a escola precisa ter um olhar para além do diagnóstico clínico, bem como qual percepção sobre deficiência apresenta, não se trata de anularmos a participação

de outras áreas no campo da educação especial, mas sim de repensar como desenvolver práticas efetivas que busquem potencializar a inclusão desses sujeitos.

A escola é um espaço de ressignificação e interlocução de saberes e práticas, partilha de experiências, formação e possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes respeitando as suas especificidades.

Quanto à avaliação pedagógica da aprendizagem, Anache e Rezende (2016) destacam que esta é um processo complexo, posto que avaliar não pode ser considerado somente atribuição de nota, na qual estabelece-se uma espécie de *ranking*, separando os que “sabem todo o conteúdo e os que não aprenderam”.

A avaliação está imbricada com diversos aspectos e a própria concepção sobre esse processo, com isso a avaliação precisa considerar a dinâmica da sala de aula, aproximação com estudante e as nuances que envolvem o desenvolvimento de sua aprendizagem. Observar o que chama atenção, quanto apresenta-se interessado, quais relações estabelece com as metodologias apresentadas pelo professor, observação atenta do *feedback* dado pelo estudante e centrada em seu processo de aprendizagem.

Pletsch e Paiva (2018) nos remetem à reflexão sobre os laudos relacionados aos estudantes com deficiência intelectual. A presença deste documento não sendo obrigatória para acesso ao AEE e identificação no censo escolar, pode implicar em um maior número de estudantes que não apresentem essa condição, sendo considerado historicamente o maior público da Educação Especial segundo Melletti e Bueno (2013). Assim, há necessidade de se garantir aos estudantes que realmente apresentam essa condição, meios para acesso e permanência na escola.

Salienta-se que na análise realizada, nenhuma das produções científicas mencionam o processo de avaliação e encaminhamentos dos estudantes a espaços como centros de atendimento educacional especializado com equipe multiprofissional, como é realizado na Rede Municipal de Ensino de Manaus. Esse fato indica a necessidade de estudos que potencializam a pesquisa nessa área e as nuances que a compõem dentro da rede de ensino, a fim de suscitar discussões e reflexões sobre esse processo que implica diretamente na escolarização e no percurso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dando continuidade à discussão e interpretação dos resultados apresenta-se a matriz de análise das dissertações e teses do BDTD, conforme Quadro 3. Elencou-se os dados referentes ao título, autor, ano de publicação, base de dados, produção acadêmica (dissertação ou tese), metodologia e síntese dos resultados.

Quadro 3 - Matriz de análise corpus da pesquisa Teses e Dissertações (continua)

Título	Dissertação (D) Tese (T)	Autor	Ano	Base de dados	Metodologia	Síntese dos Resultados
A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental	D	VELTRONE, A. A.	2008	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Abordagem qualitativa onde participaram 10 alunos egressos da classe/escola especial e 10 alunos colegas dos respectivos alunos do ensino comum da rede da rede municipal de Araraquara- São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, desenhos e interrogativas com base na análise de conteúdo	A dissertação de Veltrone (2008) objetivou identificar, compreender e analisar as percepções dos alunos egressos da classe especial/escola especial para deficientes mentais matriculados em escola comum e relatou que as experiências dos estudantes podem envolver tanto aspectos positivos quanto negativos.
Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas	T	MATURANA, A. P. P. M.	2016	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa, com a participação de 21 pessoas: cinco alunos, seus familiares e/ou responsáveis e dez profissionais da escola. Os familiares e profissionais da escola responderam a uma entrevista semiestruturada.	A tese de Maturana (2016) investigou processos de transferência de alunos das instituições especializadas para escolas comuns e das escolas comuns para especializadas considerando as diferentes perspectivas de todos os envolvidos no processo de escolarização do estudante com DI., implementação da educação especial em ambientes inclusivos.

Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas	D	REDIG, A. G	2010	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas	A dissertação de Redig (2010) analisou as narrativas das professoras especialistas que atuam em classes especiais, salas de recursos e itinerância com estudantes com deficiência intelectual e objetivou discutir o papel da Educação Especial e suas modalidades de atendimento educacional especializado no contexto da Educação Inclusiva, revelou que o serviço especializado mais ofertado na região pesquisada para estes alunos é a classe especial, às professoras independente da modalidade relatam que os alunos com DI precisam ser preparados para adentrar o ensino comum.
Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado	T	BRIDI, F. R. S.	2011	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa com metodologia da bricolagem, tendo como base teórica pensamento sistêmico, na Rede Municipal de ensino público de Santa Maria. Os instrumentos metodológicos foram a Análise de documentos, pareceres, questionários e entrevistas.	A pesquisa de Bridi (2011) pautou-se em conhecer como os processos de identificação e diagnóstico de estudantes com Dino AEE tem sido produzido, com base no pensamento sistêmico, destacando as contribuições de Humberto Maturana e Gregory Batson. A pesquisa sinalizou que a identificação de estudante com DI prioriza os aspectos pedagógicos e de aprendizagem, a definição de DI é considerada como critério para ingresso no AEE.
A Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização	T	VELTRONE, A.	2011	BDTD	Pesquisa qualitativa, com aporte documental, desenvolveu-se em cinco municípios paulistas, em escolas estaduais, municipais e uma escola especial totalizando 15 espaços para coleta dos dados em que se realizou grupos focais e	A tese de Veltrone (2011) descreveu sobre o processo de avaliação para identificação de estudantes com DI em São Paulo. A autora sinaliza que faltam diretrizes para avaliação desses estudantes no país e em São Paulo, assim como o professor do ensino comum é o principal responsável pelo encaminhamento do estudante

					entrevistas. Participaram 67 professores do AEE e as entrevistas foram analisados por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo	
O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória	D	SANTOS, C. U. N.	2016	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Abordagem qualitativa, com base na fenomenologia da percepção e psicologia da criança com método no caso múltiplo. Utilizou diferentes instrumentos para análise com documentação (relatórios de avaliação e entrevista semiestruturada com genitoras e psicólogas.	A dissertação de Santos (2016) tratou sobre processo avaliativo de estudantes com DI limitado aos padrões de normalidade, de modo que seja repensado esse processo avaliativo em meio ao contexto e complexidade.
Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização	D	SILVA, C. M.	2016	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Abordagem qualitativa baseada na abordagem do pensamento sistêmico com levantamento bibliográfico e análise documental.	A dissertação de Silva (2016), analisou o conceito de DI e suas terminologias no contexto brasileiro e seus efeitos na avaliação inicial e ao encaminhamento ao AEE e infere que são problematizadas as alternativas para nomeação da DI produzindo efeitos nesses sujeitos que podem ser identificados com DI, com atenção para AAID sobre definição, conceito, processos de identificação e diagnóstico, sinalizou aumento expressivo de matrículas desses estudantes de 2007 a 2014.
O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de	D	PIRES, V. F. S.	2016	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa baseada nas contribuições de Vygotsky, com procedimento de caráter documental (relatórios e	A dissertação de Pires (2016), analisou as formas pelas quais a educação em parceria com serviços de saúde, caracterizam os estudantes que apresentam baixo rendimento escolar e são diagnosticados por meio desse processo avaliativo como estudantes com dificuldade de escolarização com foco na

ações integradas da educação e da saúde					instrumentos padronizados que acompanham os instrumentos) com 525 estudantes com baixos rendimentos.	DI. As queixas comuns apresentadas são baixo rendimento escolar. Os relatórios da equipe multiprofissional (psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia) apresentam instrumentos padronizados, assim como os dos professores do AEE revelando que a visão sobre as dificuldades desses sujeitos relaciona-se às suas características intrínsecas e a incidência de diagnósticos tardios em adultos.
Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional	T	GOMES, S. R.	2019	Catálogo de teses e dissertações da capes	Pesquisa qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da Capes entre 1990 e 2016, sobre o que tem produzido sobre patologização e dificuldade no processo de aprendizagem no e análise do Censo Escolar.	Gomes (2019) na tese evidenciam as relações entre saúde e doença que desencadearam na atualidade uma série de ações no contexto social, econômico, político e pedagógico com base no aspecto preventivo e terapêutico e com medicalização, nas situações envolvendo sujeitos que não se enquadram nos padrões de normalidade reforçando a patologização na educação, reforçando diagnósticos de DI,
Fluxo dos encaminhamentos dos estudantes com DI: da política a prática	T	JOHNSON, L. F	2020	Catálogo de teses e dissertações da capes	Abordagem qualitativa baseada na Psicologia Histórico-Cultural, sendo os instrumentos de coleta de dados a pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários sociodemográficos, pesquisa documental e grupo focal. Participaram da pesquisa 10 professoras do AEE das salas de recursos	A tese de Johnson (2020) investigou como ocorre o processo de identificação de estudantes com DI. Os resultados apontam que houve o predomínio do modelo médico e/ou social para explicar o conceito de DI, o que remete a reflexão sobre ações pedagógicas incipientes na identificação e especificidades dos referidos estudantes.

					multifuncionais da rede estadual de Ensino de Guajará-Mirim e Nova Mamoré e a coordenadora da Educação Especial da Coordenação Regional de Educação (CRE). A análise dos resultados deu-se por meio da técnica de triangulação de dados e a técnica da análise de conteúdo.	
Políticas de educação especial: a deficiência intelectual na educação básica	D	MARIUSSI, M. I.	2016	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Abordagem qualitativa baseada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem sociocultural de Vygotsky. Utilização de entrevistas semiestruturadas para professores do AEE e analisadas por meio de Análise de conteúdo de Bardin.	A dissertação de Mariussi (2016), analisou as políticas públicas de educação especial com foco na DI e evidencia que a legislação vigente apresenta avanços para efetivação da inclusão, porém não são suficientes para educação e práticas inclusivas.
Sistema Educacional Inclusivo: Um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual	D	FERRAZ, A. P. S.	2017	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa com as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky, realizada por meio de estudo de caso com participação de um estudante com DI incluído no ensino médio	A pesquisa de Ferraz buscou compreender a partir da política de educação especial de 2008 como essa política contribuiu para aprendizagem, formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com DI, os resultados da pesquisa evidenciaram ausência de padronização na forma como os resultados da avaliação dos estudantes da educação especial eram registrados e dificuldades na identificação.

					de uma escola pública. Os procedimentos metodológicos perpassam pela análise documental dos pareceres e descritivos e entrevistas com professores de língua portuguesa, educação especial e matemática. A análise dos dados deu-se a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).	
Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas	D	HERADÃO, J. G.	2014	BDTD	Abordagem qualitativa com características de pesquisa participante, os sujeitos da pesquisa foram 05 professoras de salas de recursos de escolas estaduais do interior do Estado de São Paulo. Realizou-se grupo focal com filmagens com registros em diário de campo.	A dissertação de Heradão (2014), retrata a problemática que envolve a realização de uma avaliação pedagógica para decisão da frequência dos estudantes com DI a sala de recurso e os resultados revelam que as professoras utilizam instrumentos como fichas de encaminhamento de estudantes para avaliação pedagógica, roteiro de entrevista com o estudante e pais.
Deficiência intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao atendimento educacional especializado: concepções de	D	ALMEIDA, E. F.	2016	BDTD	Pesquisa com abordagem qualitativa, com aporte teórico-metodológico as da psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre o caráter social do desenvolvimento humano, foi desenvolvida	A dissertação de Almeida (2016), tratou sobre a educação escolar de estudantes com DI com foco na avaliação inicial/diagnóstica realizada por professoras especializadas para definição deste público. A autora constatou que por meio das narrativas das professoras e análise dos documentos que as orientações formuladas não são suficientes para a transformação dos modos de definição do público-alvo do AEE.

professoras responsáveis pela avaliação inicial					através da realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de seis professoras especializadas responsáveis pela Avaliação inicial/diagnóstica, e do estudo de documentos municipais orientadores desta etapa do encaminhamento de alunos ao AEE, no município da grande São Paulo.	
Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	T	STELMACHUK, A. C. L.	2017	BDTD	Pesquisa qualitativa, realizada no estado do Paraná. o encaminhamento metodológico deu-se em uma perspectiva histórica e dialética, ofertou-se um curso às participantes da pesquisa fundamentado na pedagogia histórico-crítica e os encontros de formação foram videogravados para a coleta de dados	A tese de Stelmschuk (2017), objetivou identificar as concepções das professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre DI e como tem ocorrido o processo de avaliação para os estudantes com suspeitas de DI e seu ingresso nos em programas de educação especial por meio de avaliação pedagógica. A autora constatou que as concepções de avaliação das participantes validam esse instrumento como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem do aluno e que se pautam mais nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do que nos fatores externos, quanto a concepção de DI as falas das professoras representam concepção voltada para o aspecto organicista e outras interacionistas.
Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência	D	SILVESTRE, R.M.	2019	BDTD	A pesquisa apresenta abordagem qualitativa desenvolveu-se por meio de entrevistas com um	A dissertação de Silvestre (2016), constatou que cada região segue uma orientação específica para o encaminhamento desses estudantes, sendo que estas orientações não são

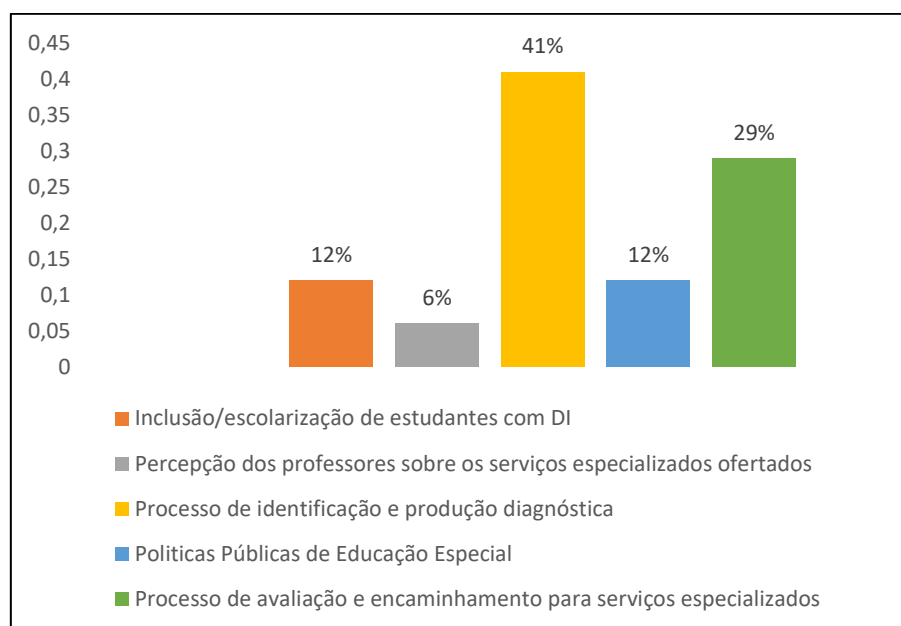
intelectual: do prescrito ao vivenciado					grupo de 13 coordenadoras do Centro de Formação e apoio à Inclusão, e do estudo de documentos nacionais e municipais orientadores do encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no município de São Paulo.	adequadas, posto que apresentam fragilidades na sua elaboração e a compreensão de avaliação e DI.
Sala de recursos multifuncional no Paraná em discussão a avaliação de ingresso	T	PERTILE, E. B.	2019	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pesquisa qualitativa com aporte documental. Selecionou-se e analisou-se os documentos pedagógicos que compõem o processo avaliativo de dez alunos, bem como entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalham com esses alunos.	A tese de Pertile (2019) pautou-se em compreender a avaliação para identificação de estudantes com transtornos funcionais específicos e DI na SRM. Os resultados indicam que é realizada a avaliação psicoeducacional e na análise das dificuldades dos alunos são considerados os aspectos pedagógicos, há diálogo com os profissionais que trabalham com o aluno, assim como com escuta a família, faz-se a verificação individual daquilo que o aluno sabe, discutem-se os resultados em articulação entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia.

Fonte: A autora com base nos bancos de dados.

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NOS BANCOS DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES: O QUE AS PESQUISAS FALAM?

A partir da matriz de análise das dissertações e teses (quadro 3), elencou-se as categorias para análise e discussão dos resultados. Sendo que as categorias compreenderam: Inclusão/escolarização de estudantes com deficiência intelectual; Percepção dos professores sobre os serviços especializados ofertados; Processo de identificação e produção diagnóstica; Políticas Públicas de Educação Especial e Avaliação e encaminhamento para serviços especializados. Observa-se que o maior percentual se localiza na categoria sobre processo de identificação e produção diagnóstica com 41%, ou seja, sete (07) produções, essa prevalência também encontrada nos bancos de dados de artigos, assim como na categoria processo de avaliação e encaminhamento para serviços especializados, com 29% compreendendo 5 produções conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Categorias banco de dados de Teses e Dissertações



Fonte: A autora com base nos bancos de dados de teses e dissertações

2.3.1 Inclusão/escolarização de estudantes com deficiência intelectual

A dissertação de Veltrone (2008) analisou as percepções dos alunos egressos da classe especial/escola especial para deficientes mentais para matrícula em escola comum

e relatou que as experiências dos estudantes podem envolver tanto aspectos positivos quanto negativos. Os resultados sinalizaram que uma das maiores conquistas se relaciona ao papel socializador da escola, contudo ainda há experiências excludentes e dificuldade de aprendizagem do conteúdo escolar. Um dos pontos positivos refere-se ao professor itinerante, no entanto, há necessidade de aprofundamento neste serviço de apoio. O aspecto negativo relatado pelos estudantes são as dificuldades relacionadas ao acompanhamento das atividades curriculares, neste sentido o processo de inclusão escolar precisa contemplar não somente a matrícula em classes comuns de ensino regular, havendo a necessidade de ações que possibilitem acesso ao currículo e suporte ao estudante incluso.

Maturana (2016), na tese investigou os processos de transferência de alunos das instituições especializadas para escolas comuns e das escolas comuns para especializadas considerando as diferentes perspectivas de todos os envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual.

A partir das entrevistas, a referida autora sinaliza que há ausência de planejamento e suporte na transição entre as escolas, encaminhamento tardio dos estudantes com deficiência intelectual, dificuldade no relacionamento família-escola quanto a transferência desses alunos e expectativas quanto a aprendizagem e supervalorização das habilidades cognitivas. Quanto à participação dos estudantes, estes enfatizaram o papel da escola especial no acolhimento e cuidado e para escola comum um local de conhecimento e aprendizagem. Esses aspectos também foram evidenciados na revisão de literatura realizada pela autora sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos.

2.3.2 Percepção dos professores sobre os serviços especializados ofertados

A dissertação de Redig (2010) analisou as narrativas das professoras especialistas que atuam em classes especiais, salas de recursos e itinerância com estudantes com deficiência intelectual e objetivou discutir o papel da Educação Especial e suas modalidades de atendimento educacional especializado no contexto da Educação Inclusiva.

De acordo com a autora, os resultados revelaram que o serviço especializado mais ofertado na região pesquisada para estes alunos é a classe especial. As professoras,

independentes da modalidade, relatam que os alunos com deficiência intelectual precisam ser preparados para adentrar o ensino comum, com destaque na alfabetização. Sinalizam sobre a necessidade de formação continuada e/ou em serviço para o AEE, assim como a dificuldade de interação com professor do ensino regular para adaptar atividades, em especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Concordam que a inclusão escolar desses estudantes está acontecendo de forma satisfatória, embora não garanta o seu pleno desenvolvimento.

A realidade discutida por Redig (2010) também é vivenciada no município de Manaus, pois a partir da avaliação realizada pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado, por meio da equipe multiprofissional, os alunos com deficiência intelectual são encaminhados para classe especial com frequência, por apresentarem dificuldades acentuadas principalmente quanto às habilidades acadêmicas.

Esse fato denota a necessidade de um maior acompanhamento e planejamento das ações voltadas para esses estudantes, possibilitando condições para seu desenvolvimento, respeitando seu ritmo de aprendizagem. A manutenção de espaços especializados como a classe especial contradiz a PNEEPEI de 2008, que preconiza a extinção desses espaços por serem considerados como paralelos ao ensino comum.

2.3.4 Processo de identificação e produção diagnóstica

A tese de Bridi (2011) pautou-se em problematizar como são os processos de identificação e diagnóstico de estudantes com deficiência intelectual no contexto do AEE. O estudo tem como base o pensamento sistêmico, com as contribuições de Humberto Maturana e Gregory Batson. A pesquisa desenvolveu-se na rede municipal de ensino público de Santa Maria com professores do AEE. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a identificação de estudantes com deficiência intelectual prioriza os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. A definição de deficiência intelectual é considerada como critério para ingresso no AEE, sendo esta deficiência pautada na compreensão do campo clínico, apesar disso a existência de posicionamentos distintos do processo diagnóstico expresso nos pareceres pedagógicos, um baseado na falta e outro no contexto que este aluno está inserido e suas implicações.

A referida autora sinaliza que as professoras participantes relatam inquietação sobre a produção do diagnóstico, posto que compreendem o estudante com deficiência

intelectual para além das questões de identificação. Assim posiciona-se enfatizando que as decisões dos espaços escolares deveriam ser baseadas nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem.

A autora também problematiza a utilização de testes padronizados para classificar o sujeito e estabelecer parâmetros e padrões. Neste sentido, destaca que o campo da saúde tem adentrado o campo educacional, com isso observa-se o apagamento da pedagogia e das ações que possibilitem o ressignificar sobre a aprendizagem dos sujeitos da educação especial. Infere-se, portanto, na necessidade de participação ativa dos atores envolvidos no contexto educacional, posto que a educação é um campo potente para os desenvolvimentos de ações junto a esses estudantes.

A tese de Veltrone (2011) versou sobre o processo de avaliação para identificação de estudantes com deficiência intelectual em São Paulo. A autora sinaliza que faltam diretrizes para avaliação desses estudantes no país e em São Paulo, destaca que professor do ensino comum é o principal responsável pelo encaminhamento do estudante, sendo indicado algumas observações como atraso no desenvolvimento, dificuldades na realização das atividades escolares e problemas de comportamento adaptativo.

De acordo com a referida autora, o conceito de deficiência intelectual é subjetivo, havendo contradição no discurso dos professores sobre a rotulação. Os estudantes são identificados e eles mesmos e seus pais não sabem sobre esse processo. Ressalta a necessidade de se padronizar as avaliações para identificação e evitar descompasso e conflitos conceituais sobre esse movimento.

Verifica-se que a ausência de direcionamento sobre como avaliar esses estudantes implica na reprodução de diagnósticos que podem estar equivocados, assim como permeia a concepção de deficiência baseado no aspecto clínico, na falta e incapacidade, esse fato também reflete o conflito conceitual sobre deficiência intelectual.

Com isso há necessidade de espaços para discussão e formação de professores para repensar a concepção sobre esses sujeitos, na medida em que o contexto em que este sujeito está inserido e as relações estabelecidas são importantes na sua constituição, fomentando práticas pedagógicas articuladas com o AEE para acesso ao currículo e desenvolvimento da aprendizagem.

O trabalho de Santos (2016) abordou o processo avaliativo de estudantes com deficiência intelectual não limitado aos padrões de normalidade, de modo que seja repensado esse processo avaliativo em meio ao contexto e à complexidade. A autora também problematiza os limites do uso dos testes padronizados que refletem na rotulação

do sujeito durante sua vida, destacando uma avaliação com foco nas potencialidades e não na falta ou limitação compreendendo todo o seu contexto.

A dissertação de Silva (2016) analisou o conceito de deficiência intelectual, suas terminologias no contexto brasileiro e seus efeitos na avaliação inicial e no encaminhamento ao AEE. A autora infere que são problematizadas as alternativas para nomeação da DI, produzindo efeitos nesses sujeitos que podem ser identificados nessa condição. A referida autora chama atenção para a ação da AAIDD, sobre definição, conceito, processos de identificação e diagnóstico, aponta o conflito entre as terminologias deficiência intelectual e deficiência mental por parte dos professores. Outro aspecto evidenciado é que a responsabilidade sobre o processo diagnóstico continua sendo da área clínica, contudo retrata a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial, conforme nota técnica nº 4 de 2014. Silva (2016) ainda destaca o levantamento realizado sobre as matrículas associadas aos alunos inseridos na categoria de deficiência intelectual do Censo Escolar MEC/INEP no período de 2007 a 2014, com isso identificou um aumento de estudantes nessa condição.

A dissertação de Pires (2016) analisou as formas pelas quais a educação em parceria com serviços de saúde, caracterizam os estudantes que apresentam baixo rendimento escolar e são diagnosticados por meio desse processo avaliativo como sujeitos com dificuldade de escolarização com foco na deficiência intelectual.

Segundo Pires (2016), as queixas apresentadas referem-se ao baixo rendimento escolar. Os relatórios da equipe multiprofissional (psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia) apresentam instrumentos padronizados, assim como os dos professores do AEE revelando que a visão sobre as dificuldades desses sujeitos relacionam-se às suas características intrínsecas e a incidência de diagnósticos tardios em adultos, remetendo reflexões sobre diagnósticos equivocados ou negligência da rede de ensino em não efetuar precocemente esse diagnóstico.

A tese de Gomes (2019) retratou o aparecimento da dificuldade no processo de aprendizagem, como um processo desencadeado na relação com o saber escolar, que ocorre durante a escolarização, no contexto da escola inclusiva e se transforma em patologia, passando a não ser um problema pedagógico, mas um caso clínico.

Gomes (2019) evidencia como as relações entre saúde e doença desencadearam na atualidade uma série de ações no contexto social, econômico, político e pedagógico com base no aspecto preventivo e terapêutico e na maioria dos casos com medicalização,

conduzindo situações que envolvem os sujeitos que não se enquadram nos padrões de normalidade. Reforçando a patologização na educação, assim como diagnósticos de deficiência intelectual. Assim, esses aspectos, para um contexto que assegura sistemas educacionais inclusivos, tem configurando-se com práticas excludentes em decorrência de práticas biologizantes e com foco no sujeito e nas suas dificuldades de escolarização.

A tese de Johnson (2020) investigou como ocorre o processo de identificação de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados sinalizados pela autora indicam que houve o predomínio do modelo médico e social para explicar o conceito de DI, o que remete a reflexão sobre ações pedagógicas incipientes na identificação e especificidades dos referidos estudantes. A autora salienta o descompasso e fragilidades nos documentos quanto a formação para essa identificação e prática pedagógica e com isso acredita que os processos de formação devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes e os sentidos produzidos por eles, com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica por meio de seus pressupostos teóricos que balizam a compreensão dos aspectos inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como subsídios para a formação docente.

2.3.5 Políticas públicas de educação especial

A dissertação de Mariussi (2016), analisou as políticas públicas de educação especial com foco na deficiência intelectual e evidencia que a legislação vigente apresenta avanços para efetivação da inclusão, porém não são suficientes para educação e práticas inclusivas. A autora aponta a dificuldade para efetivação dessas políticas, na medida em que isso não se refere somente ao campo da educação especial e sim a educação de forma geral, havendo, portanto, a necessidade de investimentos no sistema educacional, assim como na formação de professores e ampliação da oferta do AEE, em decorrência da ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial a partir da PNEEPEI de 2008.

Em seu trabalho, Ferraz (2017) buscou compreender, a partir da política de educação especial de 2008, os avanços com relação à aprendizagem, formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa evidenciaram ausência de padronização na forma como os resultados da avaliação dos estudantes da educação especial eram registrados, bem como

dificuldades na identificação. A pesquisa evidenciou que a estudante incluída no ensino comum, participante da investigação, apresentou evolução na aprendizagem, contudo, as dificuldades de abstração se mantiveram. Conclui pontuando que a referida política proporcionou o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial ao sistema comum de ensino, mas com relação ao acesso ao currículo e às práticas pedagógicas que possibilitem desenvolvimento da aprendizagem, poucas mudanças foram observadas.

2.3.6 Processo de avaliação e encaminhamentos para os serviços especializados

A dissertação de Heradão (2014) retrata a problemática que envolve a realização de uma avaliação pedagógica para decisão da frequência dos estudantes com deficiência intelectual na sala de recursos e os resultados revelam que as professoras utilizam instrumentos como fichas de encaminhamento destes para avaliação pedagógica, roteiro de entrevista com o estudante e pais, assim como atividades a serem realizadas. Essa prática retrata que os professores podem ter construído uma avaliação pedagógica que permita identificar estes estudantes para encaminhamento à sala de recursos.

A dissertação de Almeida (2016) tratou sobre a educação escolar de estudantes com deficiência intelectual com foco na avaliação inicial/diagnóstica, realizada por professoras especializadas para definição deste público. A autora constatou por meio das narrativas das professoras e análise dos documentos, que as orientações formuladas não são suficientes para a transformação dos modos de definição do público-alvo da Educação Especial. Enfatiza ainda que muitas dificuldades são enfrentadas, como a elaboração dessas orientações e seu impacto sobre as professoras, às formas de organização entre as modalidades de educação comum e especial na rede de ensino, assim como as concepções sobre avaliação e deficiência intelectual. Essas visões sobre DI limitam a relação com esses estudantes, restringindo as possibilidades de transformação das práticas educativas.

Verifica-se que a compreensão sobre o estudante com deficiência precisa ser resignificada, assim como as práticas desenvolvidas no contexto escolar. O alinhamento das ações para os estudantes público-alvo da educação especial é uma responsabilidade compartilhada, realizada de forma colaborativa, articulada e coletiva.

A dissertação de Silvestre (2016) investigou o fluxo de encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para sala de recursos, assim como critérios de identificação para o referido encaminhamento. Na pesquisa, evidenciou-se a inquietação

por parte dos professores sobre esses encaminhamentos, o que implica na ausência de clareza sobre esse processo. A avaliação realizada pelo professor do ensino regular é baseada no comportamento do estudante e não nos aspectos que envolvem a aprendizagem e precisa de um acompanhamento de professor especializado, segundo a autora. Essa articulação contribuiria para os aspectos que precisam ser observados, possibilitando desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Há diferentes formas de avaliar esse estudante, neste sentido a autora constatou que cada região segue uma orientação específica para o encaminhamento desses estudantes, sendo que estas orientações não são adequadas, posto que apresentam fragilidades na sua elaboração e na compreensão de avaliação e de DI.

O processo de observação inicial e encaminhamento geralmente é realizado pelo professor do ensino comum, contudo verifica-se conforme sinaliza a autora dificuldade quanto aos aspectos a serem observados, sendo necessário articulação entre os profissionais da equipe escolar, dentre estes o da Educação Especial para subsidiar junto ao professor do ensino regular esse processo.

A tese de Stelmschuk, (2017) objetivou identificar as concepções das professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre DI e como tem ocorrido o processo de avaliação para os estudantes com suspeita de deficiência intelectual e seu ingresso em programas de educação especial por meio de avaliação pedagógica. A autora constatou que as concepções de avaliação das participantes validam esse instrumento como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem do aluno e que pautam-se mais nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do que nos fatores externos. Quanto à concepção de DI, as falas das professoras representam concepção voltada para o aspecto organicista e outras interacionistas. A prática avaliativa apresenta-se condizente com os encaminhamentos de alunos para avaliação, contudo algumas são resistentes sobre o fato de os profissionais da escola participarem deste processo avaliativo.

Ademais, indicam o trabalho desarticulado dos profissionais que atuam interna e externamente na escola além do predomínio dos pareceres dessas equipes sobre o da equipe pedagógica da escola, sendo considerado os diagnósticos clínicos. Relatam também que a partir da avaliação pedagógica realizada no contexto escolar, destacaram-se relatos sobre alunos que tiveram seus processos de aprendizagem ressignificados e

deixaram de ser encaminhados para a avaliação psicológica para a identificação de uma suposta deficiência.

Stelmschuk, (2017) salienta que a formação oferecida às cursistas se constituiu como um espaço de reflexão que possibilitou mudanças em suas concepções acerca da deficiência intelectual e em seus processos avaliativos.

A tese de Pertile (2019) pautou-se em compreender a avaliação para identificação de estudantes com transtornos funcionais específicos e DI na SRM. Os resultados indicam que é realizada a avaliação psicoeducacional e na análise das dificuldades dos alunos são considerados os aspectos pedagógicos, há diálogo com os profissionais que trabalham com o aluno, assim como escuta a família. Faz-se a verificação individual daquilo que o aluno sabe, discutem-se os resultados em articulação entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia. Porém essa avaliação não se articula com práticas pedagógicas para dar sequência às ações educacionais, os encaminhamentos em sua maioria limitam-se a adaptação curricular sem critério e assim a autora defende uma avaliação mediada, que considere a Zona de Desenvolvimento Proximal, identificando o que o aluno consegue fazer com mediação estabelecendo formas de compensação para as dualidades que estes encontram na escolarização.

Observa-se que as práticas pedagógicas precisam contemplar o contexto em que o estudante está inserido, o que reforça a discussão e articulação entre os profissionais sobre essas práticas, possibilitando ao estudante o acesso ao currículo e desenvolvimento da aprendizagem.

Nas produções científicas citadas, verifica-se que estas enfatizam a avaliação do aluno com DI e seu encaminhamento para o AEE, contudo não são delineados aspectos que tangenciam esses encaminhamentos nos centros de atendimento educacional especializado, como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Manaus, em que o Complexo Municipal de Educação Especial¹⁸ (CMEE) atua na avaliação do estudante com deficiência intelectual e busca-se analisar como este processo ocorre, bem como percurso e escolarização desses estudantes em outros espaços como escola especial, classe especial, SRM e correção de fluxo, que passam a ser determinantes a partir de sua avaliação.

¹⁸O CMEE é considerado segundo a rede de ensino municipal de Manaus como Centro de Atendimento Educacional Especializado e atua no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. O aprofundamento sobre as atribuições do CMEE será discutido no decorrer da pesquisa.

3 AS REDES QUE TECEM O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo discorre sobre o movimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na qual situamos um breve histórico, com enfoque à década de 1990. Dialogamos com os documentos oficiais e documentos norteadores sobre a perspectiva da educação inclusiva no país, decorrentes das políticas públicas de inclusão. Quanto aos dispositivos normativos, tem-se Brasil (1988, 1990, 1996, 2001a, 2001b, 2009, 2009, 2015, 2020). No que tange aos documentos norteadores cita-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e Nota técnica nº. 4 de 2014, sobre Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

3.1 CENÁRIOS E PERSPECTIVAS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas para educação especial, segundo Omote (1999) passaram a ser balizadas pelo conceito de inclusão em substituição ao modelo de integração, sendo que esta última se destacou a partir da década de 1970 nos Estados Unidos da América, França, Itália e Canadá, entre outros.

A integração nesse período perpassou pelos movimentos sociais de luta que “conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável”. (MENDES, 2006, p. 388).

Desse modo, segundo a autora, esses movimentos defendiam uma proposta de integração escolar e se opunham à segregação, sob a justificativa que todas as crianças com deficiência teriam direito de participar de todas as ações, como atividades e programas que eram destinados às demais crianças (MENDES, 2006).

No Brasil, esse debate também permeou o período de 1960 a 1970, avançando em sua institucionalização na esfera legal e destacando-se com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), momento este que ganhou força a mobilização da sociedade para o acesso aos direitos sociais, tais como a educação para as pessoas com deficiência. Entretanto, no bojo desses enfrentamentos, conota-se um sentido de discriminação e desvalorização quanto ao acesso aos direitos, estes manifestados por prerrogativa assistencialista, assim, a Constituição Federal passou a incluí-los como direitos básicos em seus artigos, assumindo o discurso em defesa da “educação inclusiva” a partir da década de 1990.

A partir do contexto brasileiro, ao se estabelecer uma leitura histórica geral, verifica-se que o atendimento às pessoas com deficiência se constituiu em paralelo ao ensino comum. Historicamente, o Estado esteve à parte das questões relacionadas à educação desses sujeitos, delegando para as instituições filantrópicas a prerrogativa de atender as necessidades da Educação Especial pública, reconhecendo as instituições especiais como espaço educacional para educá-la, concedendo a educação destes para o setor privado, com ênfase no caráter filantrópico¹⁹ (MELETTI, 2008). Neste cenário, o Estado materializou sua atuação através de auxílio técnico, fiscal e financeiro na perspectiva da esfera privada, estabelecendo-se uma relação ambígua que passou a expressar-se de modo diferente a partir da década de 1990. Nesta relação, o Estado cede os profissionais e recursos, contribuindo para manutenção desse serviço, nesses espaços privados.

Ao analisar o período entre 1970 e 1989, marcado pelos processos de intensificação da repressão do período militar e, posteriormente, pela reabertura política a partir da redemocratização, é possível identificar que a educação especial sofreu impactos e reverberações. Os efeitos pautados na educação especial se referem ao processo de relação ambígua entre as esferas pública e privada na oferta de serviços voltados às pessoas com deficiência, ao passo que os esforços delineados à educação popular buscavam principalmente a instrução e a alfabetização. Este cenário se expressa contextualizado na lógica da urbanização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, na extensão das desigualdades sociais.

¹⁹ Sobre as instituições destaca-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) e a Pestalozzi que na década de 1930 e 1950, que compreenderam importantes iniciativas de instituições privado-assistenciais, apesar do enfoque dos serviços na área da saúde, assim, esse momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, tais instituições se localizam como alternativa para a substituição do serviço estatal (BAPTISTA, 2019).

O estudo de Kassar, (2011), sobre a educação especial e seus atravessamentos no contexto histórico, retrata que a partir da definição dos sujeitos com deficiência considerados como público da educação especial e a inserção dos que apresentavam dificuldade de aprendizagem como parte desse público colaborou para ampliação de espaços segregados conforme nos relata:

Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional n.º 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos, com a instituição do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a Lei 5.692/71, no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles "que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros (cf. BRASIL, 1975) (KASSAR, 2011, p. 68)

A obrigatoriedade do processo de escolarização atrelada à condição de deficiência e ao significativo contingente de alunos com defasagens entre idade e escolaridade ampliou de forma consistente o encaminhamento para as classes especiais²⁰, por não se enquadrarem no contexto do ensino comum.

Baptista (2019) problematiza o significativo número de alunos com fracasso escolar que são inseridos na categoria de alunos com deficiência mental²¹

Essa compreensão favorece a ampliação das classes especiais e legítima, por meio desse dispositivo, um fenômeno que tem se mantido na constituição dos serviços da educação especial, pois para o maior contingente numérico dos alunos das classes especiais – alunos com deficiência intelectual –, existe uma imprecisão diagnóstica associada às tipologias de instrumentos ou às metodologias utilizadas (2019, p. 7)

Mendes (2006) enfatiza que historiadores, de forma geral, sinalizam a década de 70 como período de institucionalização da educação especial devido a amplitude de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento

²⁰A constituição das classes especiais para a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem ou retardo mental não surgiu no Brasil. Essa proposta estava sendo trabalhada desde o século XIX e implementada em países da Europa. Com a obrigatoriedade do ensino primário público, que se disseminou neste momento histórico. A junção de crianças com capacidades, características de personalidade e experiências culturais diversas nas salas de aula das escolas públicas da época, evidenciava a presença das chamadas “diferenças individuais” em termos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico. No Brasil, uma das precursoras da implantação dessas classes especiais foi Helena Antipoff, a partir da aplicação dos testes de inteligência (LOURENÇO, et. al., 2017).

²¹Ao citarmos as terminologias, mantivemos os termos dos documentos originalmente situados nos diversos momentos históricos, bem como os termos utilizados pelos aportes teóricos para contextualizá-los.

dos setores públicos na questão. Este período histórico apresenta marcos importantes na elaboração de políticas para a educação especial no Brasil, contudo, essas ações evidenciam-se sob a forma de assistencialismo em detrimento do aspecto educacional, esse fato reflete na ausência de organização do sistema de ensino para atender a diversidade de estudantes e crescimento de instituições de serviços especializados, escolas especiais²² e classes especiais.

Conforme mencionado, as discussões sobre a educação das pessoas com deficiência têm-se delineado sobre diferentes aspectos considerando as possibilidades dos percursos de escolarização ocorrerem em espaços especializados (escolas ou classes especiais) ou classes comuns. Em âmbito nacional temos vivenciado uma política de inclusão escolar que passou a ser implementada, de forma, mais sistemática, a partir dos anos 2000.

Para Jesus et. Al, (2015), os acordos internacionais ratificados pelo Brasil apontam uma trajetória pela inclusão ao sinalizar que “todo ser humano tem direito a instrução que essa será gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, em muitos países, como o Brasil [...]” (JESUS et. al, 2015, p. 43).

A ampliação das discussões sobre educação para todos, em 1990, foi apresentada por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Construída a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, reafirmou o direito de todos à educação, prevendo a universalização da educação e promoção da equidade, bem como política de apoio e alianças que envolviam aspectos econômicos, comércio, trabalho, emprego e saúde com o objetivo de incentivar o educando e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Nesta perspectiva, defendendo a pauta da educação especial, destaca-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual sinalizava para os governos a adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política. Houve, neste sentido, um “reordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com

²²As primeiras escolas especiais foram criadas no Brasil no final do século XIX, na época do Império, e seguiam os padrões europeus para o atendimento das pessoas com deficiências, ou seja, tinham um caráter médico-assistencialista. Neste período foram fundados o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro (BORGES, 2015, p. 16942). Cabe destacar as escolas especiais e nessa época atendiam pessoas com deficiência visual, surdez e intelectual. A política de 1994 define a escola especial como instituição especializada, destinados a prestar atendimento psicopedagógico a educandos com deficiência e de condutas típicas, onde são desenvolvidos utilizados por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos diferenciados, apoiados em materiais específicos (BRASIL, 1994, p. 20-21).

ênfase na educação inclusiva” (BREITENBACH, HONNEF, COSTAS, 2016, p. 365). As referidas autoras indicam que estes deslocamentos também trazem consigo um cenário político, que concebe na educação a responsabilidade pela inclusão social.

Ademais, as autoras enfatizam que estes deslocamentos refletiram em investimentos²³ na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Com o lema de garantia de educação para todos, estes programas e ações, possibilitariam ao sujeito a inserção no mercado de trabalho e condições de consumo.

Para Garcia e Michels (2011), a década de 1990 no país, caracterizou-se como uma fase de mudanças e especificidades da área da educação em decorrência das proposições políticas. Dentre as reformas têm-se as do campo educacional que articulavam a perspectiva inclusiva presente nas orientações das convenções internacionais de Jomtien em 1990 (UNESCO, 1990) e Salamanca 1994 (UNESCO, 1994)). A educação especial neste período, pautava-se na Política Nacional de Educação Especial de 1994, que orientava sua ação pedagógica por princípios específicos normalização²⁴ em que o sujeito precisava adequar-se aos padrões estabelecidos pela escola.

Em 1990, com a Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), estabelece a proteção do direito integral à criança e ao adolescente e explicita que essas possuem os mesmos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, não havendo, portanto, nenhum tipo de discriminação por condição social, etnia, crença, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, e deficiência.

Quanto às crianças e adolescentes com deficiência assegura que estes têm direito aos atendimentos da área da saúde para habilitação ou reabilitação de acordo com as necessidades específicas e atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Os reflexos destes reordenamentos são explicitados na LDB 9394/96, seguindo o dispositivo da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quanto à escolarização dos

²³Esses investimentos envolvem a criação de Institutos Federais de Educação em 2008, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ampliação dos cursos à distância (BREITENBACH, HONNEF, COSTAS, 2016, p. 365)

²⁴De acordo com Garcia e Michels (2011, p. 1), a Política nacional de Educação Especial de 1994, 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 [...]).

estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos serviços de apoio especializado.

A LDB 9394/96, no capítulo V, artigo 58, define a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos público-alvo da educação especial, bem como serviços de apoio especializado para atender as especificidades desses estudantes e atendimento educacional especializado realizado em classes e escolas especiais ou serviços especializados quando não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

O termo “preferencialmente” contido na definição legal de educação especial abre caminho para que esta possa ser ofertada em outras instituições e não somente na escola comum, o que, para Bueno (2013), impulsiona a criação de espaços paralelos e segregados de ensino.

Meletti (2008) também corrobora sobre a criação desses espaços especializados e avança a discussão quanto a responsabilidade da oferta ao retratar que apesar da educação especial ser um dever constitucional do Estado, fica explícita que esta pode ser terceirizada e ofertada em instituições especializadas refletindo “há a exigência de uma “pedagogização” da instituição especial que deve se caracterizar como escola para fins de educação escolar” (MELETTI, 2008, p. 201)

A LDB 9394/96, nos art. 59 e 60, assegura aos estudantes público-alvo da educação especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dos alunos; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível Médio ou Superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Quanto às ações para o desenvolvimento da educação especial nos referidos artigos da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), observa-se questões relacionadas à organização do ensino para atender os estudantes com deficiência e professores com formação adequada no ensino superior para atuar junto a esses estudantes, no entanto também sinaliza que essa formação pode ser em nível médio, sendo que esta última pode refletir em formações fragilizadas e incipientes, e de certa forma não clarifica como deve ser essa formação.

A Convenção da Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma:

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001a, p. 2).

Essa convenção enfatiza sobre os direitos humanos e liberdades fundamentais para “integração” na sociedade com acesso à educação, saúde e trabalho ou de qualquer outra natureza²⁵ e estabelece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais, destacando que não devem ser discriminadas ou excluídas com base na deficiência. Assim, observa-se a importância deste decreto quanto ao fato de repensar-se a visão de deficiência e a eliminação de barreiras que impedem sua plena participação na sociedade, inclusive as de âmbito educacional.

Na resolução nº. 2 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), verifica-se a ampliação da modalidade de educação especial explicitando sobre o público a ser atendido, organização das escolas da rede regular de ensino nas classes comuns com relação às propostas pedagógicas, assim como, professores especializados e capacitados para atuação nesse contexto. Esta resolução também indica que o atendimento da Educação Especial deve ocorrer em escolas da rede pública e privada de ensino regular e de forma “extraordinária” em classes especiais, suprimindo assim, o termo preferencial contido na LDB 9394/96 quanto aos espaços para oferta deste serviço de apoio.

Garcia (2017, p. 29), tendo como base essas diretrizes, esclarece:

Em relação aos atendimentos de educação especial a proposta orientou-se pelo local de realização: 1) na escola regular (classe comum, classe especial e sala de recursos); 2) na escola especial (em seus diferentes níveis de atendimento) e 3) em ambiente não escolar (classe hospitalar e atendimento domiciliar). O local de atendimento mantém íntima relação com as funções previstas naquele momento para o atendimento especializado: apoiar, complementar e suplementar e, por último, substituir os serviços educacionais comuns. A diversificação do atendimento foi defendida na proposta como forma de contemplar uma grande variedade de necessidades apresentadas pela heterogeneidade

²⁵Esses outros estão relacionados segundo a Convenção de Guatemala a bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; [...]. (BRASIL, 2001a, p. 3).

dos alunos da educação especial. Outro critério percebido na defesa da organização do trabalho pedagógico nestes termos é o nível de conhecimento a ser trabalhado com cada grupo de alunos. Em relação à classe comum, a proposta política destaca o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”; para o atendimento em classe especial, o previsto é que, além da flexibilização dos conteúdos, dedique atenção às “atividades da vida autônoma e social”; no caso da escola especial, a proposição remete para um “currículo funcional” [...].

Com as referidas diretrizes, observa-se avanços quanto à normatização das políticas de educação inclusiva no país, bem como o fato da educação especial ser realizada e ampliar-se para diferentes espaços e classe comum, contudo sua atuação mesmo que fosse no ambiente escolar continuava sendo realizada de forma segregada.

No percurso dos documentos internacionais que embasaram a política de inclusão no país, cita-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, em 2006, da qual o Brasil torna-se signatário. Segundo Correia e Baptista (2018, p. 717): “[...]. Essa Convenção gerou uma declaração que foi incorporada ao texto constitucional por meio do Decreto nº 694 de 2009”, reafirmando os direitos humanos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a necessidade de garantir a todas as pessoas com deficiência que tenham plenamente esses direitos sem nenhum tipo de discriminação.

Essa Convenção chama atenção para o conceito de deficiência, sendo um conceito em evolução resultando na interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras relacionadas às atitudes e ao ambiente que não permitem a plena participação dessas pessoas na sociedade em condições de igualdades de oportunidades com as demais pessoas (UNESCO, 2006; BRASIL, 2009).

Ademais, também refere a questão da autonomia, independência e liberdade para fazer suas próprias escolhas e participação nas políticas e programas, assim como as que estão relacionadas a sua participação ativa na sociedade. A desigualdade social também é explicitada quando retrata que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza, o que dificulta seu acesso aos serviços essenciais como saúde e educação. O texto ainda reconhece a acessibilidade²⁶ em todos os aspectos como social, saúde e educação, para o pleno exercício de todos os direitos humanos.

²⁶Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 3º Art. 3º, considera-se “I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Desse modo, também visa assegurar sistema educacional inclusivo como política de Estado, que os alunos não sejam excluídos do sistema de ensino em decorrência da deficiência, recebam apoio necessário para seu desenvolvimento educacional, sejam contratados professores, abrangendo os professores com deficiência e capacitar os profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino atuar junto aos a esses estudantes.

Desta forma, a Convenção da ONU, de 2006, implicou em ressignificar a deficiência para além da limitação, na defesa da remoção de barreiras atitudinais e de acessibilidade no meio social, transportes, comunicação e educacional, compreendendo práticas pedagógicas diversificadas e o acesso ao currículo.

Diante do desafio para inclusão, segundo Correia e Baptista (2018), a PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi elaborada posteriormente a referida Convenção, por meio de um grupo de trabalho de gestores e pesquisadores da área da educação especial que trabalharam na elaboração de um documento síntese, anunciando as diretrizes que,

[...] passariam a organizar os investimentos da política brasileira para a área. Essa política esteve associada, ao longo dos últimos dez anos, a ações contundentes, na forma de programas ministeriais, com o objetivo de materializar as linhas organizadoras de um conjunto de iniciativas que pudessem oferecer os apoios necessários aos sistemas de ensino, em sintonia com o “enfoque inclusivo” indicado pela Convenção de Nova York (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 3).

Com base nas políticas de Estado preconizadas para as pessoas com deficiência contidas na Convenção da ONU de 2006, observa-se que em relação a PNEEPEI (2008), há necessidade de um seguimento nas políticas inclusivas, com enfoque nas ações do campo educacional para as pessoas com deficiência.

A PNEEPEI de 2008, explicita que movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, busca o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva assume um papel importante na busca de repensar as práticas pedagógicas e eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e sua plena participação na sociedade.

Com a PNEEPEI de 2008, os sistemas educacionais de ensino em suas esferas administrativas municipais, estaduais e federais foram convocados a promover ações que

contemplem as necessidades de aprendizagens dos alunos público-alvo da Educação Especial e a inclusão nas escolas regulares garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado, formação de professores e demais profissionais da educação, bem como participação da família e da comunidade; acessibilidade e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa política retrata quanto às classificações utilizadas para as pessoas com deficiência que estas se modificam continuamente, transformando o contexto do qual fazem parte e desse modo, destaca-se a importância de ambientes heterogêneos de aprendizagem. Com base nessa conceituação estabelece o público de estudantes a serem atendidos pela educação especial, sendo esses os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis educacionais desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, oferta o atendimento educacional especializado e acrescenta que a Educação Especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No que se refere ao AEE, a PNEEPEI de 2008 indica que este tem a função de “identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Enfatiza que estas atividades são diferentes das realizadas na sala de aula comum, não substitui o ensino comum e sim complementa e/ou suplementa o desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial, possibilitando autonomia e independência na escola e sociedade.

Quanto ao profissional para atuar junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, explicita que esses precisam ter formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos na área, possibilita sua atuação no AEE, bem como evidencia o trabalho imperativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para o desenvolvimento das ofertas e serviços da educação especial.

No âmbito das diretrizes para o pleno desenvolvimento destes estudantes e matrícula no ensino comum, a Resolução nº 04 de 2009, que trata sobre as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, traz em seu art. 1º:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Quanto a organização do AEE na escola, estabelece no seu art. 10, que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização a SRM²⁷. Estas SRM são espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

A oferta deste atendimento precisa contemplar professores especializados, sendo estes responsáveis por identificar, elaborar o plano do AEE, produzir recursos e metodologias que eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos PAEE.

Com relação ao acesso ao AEE, a Nota Técnica nº 4 de 2014 (BRASIL, 2014), destaca que não se pode condicionar o acesso a este atendimento a apresentação do laudo médico, ou seja, diagnóstico clínico por parte dos alunos PAEE, posto que o AEE se caracteriza pelo atendimento pedagógico e não clínico. Caso haja necessidade, o professor do AEE pode articular-se com o setor de saúde, e neste caso, o laudo passa a ser um documento em anexo ao plano do AEE.

Para a implantação do AEE, bem como para a garantia dos direitos que são assegurados, são necessários investimentos em políticas públicas com recursos, planejamento, monitoramento das ações e formação tanto de professores quanto de gestores e comunidade escolar, para que cheguem a escola mudanças físicas, estruturais, pedagógicas e que sejam realizadas de forma colaborativa com a comunidade escolar e as esferas públicas.

²⁷As SRM fazem parte do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais criado em 2007, indica em seu Art. 1º “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. A partir deste programa foram selecionados projetos nas redes públicas de ensino para distribuição de materiais didáticos e equipamentos para a implantação das SRM Tipo I e SRM TIPO II. A sala de recurso multifuncional do tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE)²⁸, aprovado pela lei 13.005 de 2014, vigência (2014 -2024), sinaliza nas suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria na qualidade da educação; a formação para trabalho e cidadania; o princípio da gestão democrática na gestão pública; o estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação, a valorização dos profissionais da educação; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Dentre as metas do PNE, a meta 4 apresenta interface com a educação especial sobre o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado:

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

Com o PNE, observa-se a busca pela ampliação da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, assim como a oferta dos serviços de apoio especializados como em SRM, porém há uma continuidade quanto a participação de instituições filantrópicas.

Na busca pela ampliação e garantia dos direitos das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A LBI também amplia o conceito de pessoa com deficiência no art. 2º, ao considerar esta como aquela tem que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

²⁸Para aprofundamento sobre a criação dos PNE consultar: MOURA, E. S. A construção da ideia de plano nacional de educação no brasil: antecedentes históricos e concepções. Disponível em: encurtador.com.br/eyFGY. Acesso em: 28 mar. 2022.

Essa lei também estabelece a superação de barreiras, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos. As barreiras são definidas como: urbanísticas; arquitetônicas; nas comunicações, informação, atitudinais e barreiras tecnológicas.

O Brasil ao longo dos dispositivos normativos, evidencia o direito à escolarização das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular e serviços de apoio especializado como AEE, financiamentos e ampliação de acesso por meio da matrícula, que ainda precisa efetivar-se para permanência no contexto escolar.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2018), ao analisarem os embates e as disputas na política nacional de Educação Especial, no período de 2001 a 2018, constatam que esse período reflete as ações das parcerias históricas na elaboração de diretrizes para o campo da educação especial e o envolvimento potente de outros grupos compostos por pais, pesquisadores da área, técnicos e assessores políticos, que passam a contrapor-se visivelmente a histórica atuação das instituições especializadas.

Segundo as autoras em 2016, observa-se transformações importantes no campo político do Brasil como o *impeachment*²⁹ da presidente Dilma Rousseff e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁰ e Diretoria de Políticas de Educação Especial. Em 2017, foram lançados editais³¹ para seleção de consultores especialistas para a realização de estudos sobre documentos da educação básica e superior e educação especial, ficando claro a intenção de mudanças que previam ações para atualização da política de 2008.

Em 2018, de acordo com as autoras, a proposta de revisão da política de 2008 foi apresentada, sendo anunciado pela Diretora da Educação Especial, Patrícia Raposo, que

²⁹Para aprofundamento consultar: ROTTA, A. A.; PERES, P. Impeachment: história e evolução institucional. Revista direito gv. v. 17, n. 1, p. 1-38, 2021.

³⁰ Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, houve uma nova reestruturação no MEC, por meio do Decreto nº 7.480/2011. A Secad passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A educação especial perdeu a condição de secretaria e com a extinção da Seesp as suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada à Secadi. Essa diretoria, a partir do Decreto nº 7.690/2012, que trata da estrutura organizacional do MEC, passou a subdividir-se em 5 diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; e Políticas de Educação para a Juventude [...] (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 56).

³¹Para aprofundamento consultar: UNESCO. Termo de referência nº 1/2017 – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017. UNESCO. Termo de referência. Edital nº 13/2017. Projeto 914BRZ1148 – “Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental”. Brasília, DF, 2017.

a referida política passaria por consulta pública e seria efetivada seguindo os mesmos trâmites que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)³², com a participação da sociedade, instituições de ensino, de forma clara e democrática.

Nessa reunião participaram representantes de diversos órgãos de âmbito nacional como: Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), o Conselho Brasileiro para Superdotação (COMBRASD) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das APAES, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros. A partir dessa reunião, o material discutido (*slides*)³³ foi compartilhado nas redes sociais, entre as justificativas para as informações contidas nesse material e sua divulgação, estava o embasamento do mesmo em pesquisas realizadas e conduzidas por diferentes pesquisadores vinculados à diferentes universidades.

Mantoan et. al. (2018) relatam que nas informações apresentadas nos *slides*, constavam os argumentos para revisão da PNEEPEI, pontuando a dissonância desta política com a legislação atual. Os argumentos envolveram: a carência do serviço de apoio do AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, bem como na formação de professores na área de educação especial para atuação nesse serviço de apoio; redução da educação especial ao AEE e delimitação do AEE ao espaço da SRM; alteração da educação especial como modalidade de ensino passando para definição de modalidade de educação escolar; ampliação do público-alvo a ser atendido; identificação dos estudantes da educação especial “o mais cedo possível”; envolvimento do estudante e família no processo decisório na escolha pelo ensino comum ou escola especial. Tais argumentos

³² Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

³³ A série de slides da reunião realizada em abril constam em: MANTOAN, M. T. E; et. al. Em defesa da Política Nacional de Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). LEPED:UNICAMP, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/osxN5. Acesso em: 31 mar. 2018.

configuram a possibilidade de privação do direito à educação no seu sentido amplo e pleno.

Salienta-se que na PNEEPEI de 2008, as diretrizes são claras quanto às ações que precisam ser realizadas para construção de sistemas educacionais inclusivos, baseada em documentos de âmbito legal como Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), LDB 9394/96 e Convenção da Guatemala promulgada no Brasil em 2001, (BRASIL, 2001a) e ONU em 2006, (UNESCO, 2006), LBI (BRASIL, 2015), reafirmando o direito das pessoas com deficiência a educação, superação de barreiras que dificultem sua plena participação na escola e sociedade, Resolução nº 4 de 2009 dispositivo de regulamentação da PNEEPEI de 2008, que prevê a institucionalização do AEE no projeto político pedagógico da escola garantindo acessibilidade, organização arquitetônica e pedagógica para acesso ao currículo.

Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2018), as críticas realizadas por pesquisadores sobre a modalidade de educação especial limitar-se ao AEE e as SRM foram utilizadas como uma das justificativas para alterações da PNEEPEI de 2008. As inconsistências previstas no processo de revisão da política desencadearam manifestos e mobilizações de diversos grupos de pesquisa do país como o LEPED³⁴, também realizaram manifestações o grupo de pesquisa NEPIE³⁵ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, associações como a ANPED³⁶ e AMPID³⁷, que discordavam da revisão da política da forma em que estava sendo delineada sem a participação da sociedade.

Em novembro de 2018, o governo realizou consulta pública sobre as alterações na política, em meio aos embates e polêmicas. Assim, a minuta foi disponibilizada publicamente com o título: Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida³⁸ (PNEE-2020). Na referida política, constam orientações quanto a manutenção de espaços segregados como escolas e classes especiais no item, 6.11 e 6.12 com a justificativa “cumprir disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º

³⁴ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Disponível em: encurtador.com.br/quvD0. Acesso em: 31 mar. 2022.

³⁵ Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS). Disponível em: encurtador.com.br/bpzX9. Acesso em: 31 mar. 2022.

³⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - (ANPED). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 31 mar. 2022.

³⁷ Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos - (AMPID). Disponível em: <https://url.gratis/WnTdCv>. Acesso em 30 mar. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra#integra-principios>. Acesso em: 30 mar. 2022.

da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços pela escola especial” (BRASIL, 2018, s/p.), também constam a oferta da classe e escola especial.

Em virtude da circulação dessa minuta, organizaram-se movimentos de resistência contrários a atualização da política, conforme indica Kassar, Rebelo e Oliveira:

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Em dezembro de 2018, houve a entrega do relatório com análise das informações da minuta após consulta pública pelo grupo de pesquisa Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)³⁹.

Depois da entrega do relatório, em dezembro de 2018, no mês seguinte, janeiro de 2019, houve mudanças no Poder Executivo, com a posse do novo Presidente da República. Com isso, a proposta de uma nova PNEE foi engavetada por quase dois anos até ser publicada em outubro de 2020, na página 6 do Diário Oficial da União (DOU). A publicação revela um documento diferente daquele finalizado no relatório de 2018, sendo uma versão simplificada com vários itens suprimidos.

Em setembro de 2020, é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida instituída pelo Decreto 10.502. O documento indica que o texto base da referida Política começou a ser construído em 2018, com análises e contribuições resultantes das visitas realizadas por consultores especialistas, pertencentes a diferentes universidades do país. Essas visitas refletiram na elaboração de relatórios que foram agregados a resultados de outras consultorias e estudos documentais, sendo realizado levantamento de dados por meio de diferentes instrumentos e de escuta dos diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2020a).

³⁹ Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018. Disponível em: encurtador.com.br/dizCM. Acesso em: 02 abr. 2022.

Sobre esse processo de elaboração Rocha, Mendes e Lacerda (2021) relatam que não está explícito quem coordenou o processo, quais locais foram visitados, assim como, quais pessoas participaram da pesquisa e segmentos, refletindo em impasses no documento e ausência de um processo democrático e transparente.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) acrescentam que transcorridos vinte e seis (26) dias após publicação PNEE-2020, no diário oficial em 2020, em meio a embates de educadores, familiares e pesquisadores na área da educação especial sobre o decreto 10.502, foi ajuizado um pedido pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB Nacional), via Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), com solicitação de medida cautelar, submetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b)⁴⁰.

No dia 03 de dezembro de 2020, o decreto foi suspenso⁴¹. Sendo publicada, no Diário de Justiça Eletrônico (DJE), a decisão monocrática do Ministro relator do processo “Pelo exposto, concedo a medida cautelar pleiteada, *ad referendum* do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020” (BRASIL, 2020d).

As autoras também explicitam que em 19 de dezembro de 2020, foi finalizado o julgamento virtual sobre a PNEE-2020 e publicada, a posteriori, uma liminar referendando a decisão pela suspensão do Decreto 10.502 de 2020. O acórdão foi publicado em 12 de fevereiro de 2021, o qual pode ser acessado na íntegra o texto da decisão e relatório com os votos dos ministros⁴².

Neste sentido, o decreto durou cerca de 60 dias, considerando que todo seu processo de construção fora controverso, gerando conflitos entre pesquisadores no campo da educação e da educação especial. Mesmo com a decisão de suspensão, conforme afirmam Rocha, Mendes e Lacerda (2021):

Em 11 de fevereiro de 2021, o PSB Nacional recorreu novamente ao STF, considerando que o Ministério da Educação vem reiteradamente descumprindo a liminar, na medida em que valida a PNEE-2020, pois orienta e incentiva gestores sobre sua aplicação, além de continuar com material de divulgação em redes sociais, ignorando dessa forma a medida de suspensão do Decreto (2021, p. 8)

⁴⁰ Segundo movimentação do processo 01067434720201000000 no Supremo Tribunal Federal.

⁴¹ Consultar a suspensão do Decreto. Disponível em: encurtador.com.br/brvH9. Acesso em 02 abr. 2022.

⁴² Disponível: encurtador.com.br/aloFQ. Acesso em: 02 abr. 2022.

Com isso, o processo de construção da PNEE 2020 não se deu de forma democrática e com a participação de todos os segmentos da sociedade, sendo a nova política considerada um retrocesso no que tange a conquista dos direitos das pessoas com deficiência, na medida em que evidencia contradições quanto a esses direitos assegurados em documentos normativos tanto nacionais quanto internacionais. As orientações enfatizam a criação de um sistema educacional paralelo para as pessoas com deficiência indo na contramão da política de 2008, que preconiza a inclusão dos estudantes no ensino comum em classe regular. Com isso, há necessidade de formulação de políticas para inclusão que assegurem condições para sua efetivação no contexto educacional.

Temos grandes desafios que se expressam, dentre outras dimensões, na necessidade de aprender a investir em sujeitos que historicamente estiveram em espaços especializados e que agora estão inseridos em espaços comuns. Essa é ainda uma experiência muito recente para ser interpretada à luz de velhos referenciais de ensino e aprendizagem. Como parte desse processo, temos que continuar investindo na qualificação dos profissionais da educação, valorizando o trabalho pedagógico e as trocas que permitam interação de conhecimentos da ação docente, em sentido amplo, com o trabalho dos professores (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 14).

Ao longo da discussão sobre o contexto que envolve a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, verifica-se o avanço quanto aos dispositivos legais, tanto de âmbito nacional quanto internacional, decorrentes das políticas públicas para inclusão. Entendemos que esses não se limitam a uma construção linear, mas que também tencionam embates sociais, políticos e econômicos.

Esses conflitos se expressam nas percepções sobre quem são os sujeitos com deficiência e quais são seus direitos? Que movimentos e interesses estão imbricados na constituição desses documentos? Que espaço esse sujeito ocupa no contexto educacional? Como a instituição escolar lida com o desenvolvimento de sua aprendizagem?

Esses tangenciamentos são importantes, de modo que para além de assegurar a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, há necessidade de refletirmos sobre como esse direito tem sido materializado ao longo da trajetória da educação no país e as fragilidades do sistema educacional. Isso implica na reestruturação das ações que englobam investimentos na permanência desse estudante na escola e o ressignificar sobre a deficiência, assim como nas formulações e interpretações dos atores envolvidos nas políticas públicas de inclusão, para construção de um sistema educacional inclusivo.

4 IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, se discorre sobre as nuances que envolvem a avaliação, a concepção do termo, assim como o contexto histórico que possibilita entendimento mais abrangente sobre sua função no processo educacional. Problematiza as relações entre avaliação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor no ensino comum, compreendendo o olhar para os estudantes público-alvo da Educação Especial e as bases teóricas que alicerçam esse processo avaliativo.

4.1 AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O contexto que envolve a palavra avaliação é complexo e abrangente. O termo articula-se com ato ou ação de avaliar, implicando em atribuir, mensurar, estimar, apreciar o valor de algo. A avaliação faz parte do nosso cotidiano, pois estamos constantemente avaliando, ou seja, estabelecendo comparações por meio das práticas sociais.

Esses movimentos avaliativos são realizados através de “reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66)”. Assim, implicam nas mais diversas situações de nossas atividades, quando apreciamos algo ou definimos, o que comer, o que vestir, para onde ir, entre outros.

A palavra avaliar tem sua origem no latim, oriunda da composição *a-valere*, que significa dar valor ou mérito a algo. Segundo o dicionário Michaelis (2015), está relacionado a atribuir, apreciação ou estimação de alguma coisa. Nesse viés, a avaliação compreende uma prática realizada desde a antiguidade, com as primeiras civilizações.

Segundo Depresbiteris (1989), há séculos, a avaliação era exercida pelos chineses para selecionar cidadãos para o serviço civil, também na Grécia e Roma antiga com aplicação de exames conduzidos por professores.

Luckesi (2011) relata que na China, há mais de 3.000 anos antes da era cristã, os exames eram utilizados para selecionar ou demitir soldados para o exército e neste sentido, essas práticas ainda são vivenciadas atualmente na escola alicerçadas no modo de conduzir a avaliação situadas no período mencionado.

No Brasil, o sistema de avaliação relacionado à aprendizagem escolar iniciou-se com o ensino no período jesuítico em 1549 e perdurou por mais de duzentos anos entre séculos XVI e XVII, quando apresentava enfoque na memorização por meio de práticas nas quais os estudantes eram obrigados a decorar os conteúdos dos livros e posteriormente reproduzi-los para os professores. Essas práticas deram origem a avaliação concebida da forma como temos atualmente em provas e exames, Luckesi (2003, p. 16) relata:

A tradição dos exames escolares, que concebemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (século XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do século XVI e metade do século XVII).

Dessa forma, a pedagogia que atualmente é nomeada como tradicional, tem suas raízes no período jesuítico e essa concepção pedagógica era fundamentada em uma visão essencialista de homem, constituída por uma essência universal e imutável. Nesse aspecto, para Saviani (2005, p. 58) “[...] à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano”.

O contexto do processo educativo jesuítico atendia aos interesses da época com a exploração das riquezas e expansão colonial, o que aumentava a responsabilidade da educação jesuítica, por meio da catequização e instrução, o que levou os indígenas a perda do referencial cultural (ROCHA, 2010).

Neste sentido, segundo Casimiro (2007), a atuação pedagógica dos jesuítas influenciou a forma de educar os indivíduos de acordo com suas posições sociais, refletindo diferentes níveis de instrução e ensino-aprendizagem. Para os indígenas, o foco era o ensino elementar, com base na leitura, escrita e cálculo, enquanto os filhos dos brancos, portugueses e da “elite”, recebiam uma educação formal diversificada, sendo preparados para o poder e/ou vida eclesiástica.

No decorrer de dois séculos, conforme mencionado anteriormente, os Jesuítas foram responsáveis pelo modelo educacional do Brasil, influenciado pelo *Ratio Studiorum*, constituindo um ensino centrado na pedagogia tradicional com avaliação concebida como exame e classificatória. O trabalho desenvolvido junto ao estudante na escola a partir dessa concepção tradicional:

[...] é o de difundir a instrução, transmitir conhecimentos enciclopédicos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, centrada no professor, o qual transmite, direciona, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilar pacificamente os conhecimentos que lhes são transmitidos, para assumir seu lugar na sociedade. A avaliação tem

ênfase na memorização, através de interrogatórios e provas, o aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado (GADOTTI, 2008, p. 12).

De acordo com Saviani (2007), o *Ratio Studiorum* apresentava-se como um conjunto de regras que passou a normatizar as instituições educativas desse período, este plano tinha caráter universalista porque era utilizado por todos os jesuítas e elitista porque privilegiou filhos dos colonos e retirou os indígenas. Sendo este dividido em disciplinas com humanidades, retórica, gramática, filosofia e teologia contemplando a formação do homem integral. O período Jesuítico envolveu aspectos relacionados à doutrinação e a interesses econômicos e políticos. Os jesuítas foram expulsos do Brasil, e em 1759 foram sendo implementadas as reformas do Marquês de Pombal, que modificaram a estrutura de educação. Nesse contexto, foram criados o ensino primário e secundário, o que implicou na demanda de professores laicos e religiosos, contudo havia resquícios de forte influência das práticas educativas dos jesuítas (SILVA; AMORIM, 2017).

Com a independência, proclamada em 1822, e a fundação do Império do Brasil (1822-1889), houve novos direcionamentos para educação. Em 1824, temos a primeira Constituição Brasileira, outorgada por Dom Pedro I. Esta previa a organização do ensino no país em seu art. 179, § 32 estabeleceu que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". O segundo parágrafo, no seu art. 179, destacou sobre os "Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (BRASIL, 1824). Desta forma observa-se a organização do ensino com a criação de escolas primárias gratuitas e a necessidade de profissionais para atuar nessas instituições.

Com a Proclamação da República em 1889, verifica-se um cenário de mudanças para o país, dentre elas no sistema educacional, essa fase tem o nome de Primeira República. Assim, o período republicano apresentou sistematização do ensino por meio de práticas escolares voltadas para instrução dos sujeitos, pois era necessário preparar a população para votação nas eleições e nos aspectos ligados ao campo econômico. Essas mudanças também se reverberaram nos processos de avaliação, com aplicação de exames admissionais nas escolas, assim como a realização de provas orais e escritas, esse fato implicou no que conhecemos como educação tradicional pautada no ensino mecânico.

No século XX, especificamente na década de 20, existiam dois importantes movimentos no campo educacional, o Escolanovista e a Pedagogia Libertária. O primeiro surgiu na Inglaterra, difundindo-se para Europa, América e Brasil. Em nosso país foi introduzido pelo educador Anísio Teixeira, que buscava novas ideias para a

transformação da educação brasileira e foi influenciado por John Dewey, principal pensador da Escola Nova (BELIVÁQUA, 2014).

Quanto ao movimento da Pedagogia Libertária estava atrelado a educação de trabalhadores ofertando ensino profissional aos adultos, assim como reproduzindo as necessidades e desejos destes trabalhadores. Para Pascal (2006), os adeptos da Pedagogia Libertária compreendiam que a educação e a profissionalização refletiam na resistência dos trabalhadores nas lutas e mudanças sociais.

Nessa mesma época, segundo Borges e Silva (2017), no âmbito internacional, o psicólogo francês Henri Piéron introduz o termo "docimologia", palavra de origem grega que se refere ao ato de aprovar e examinar. Piéron analisou em uma extensa documentação escolar, a sistemática francesa do exame. Assim, propôs a distinção entre os objetivos formais da avaliação, sua variabilidade nos exames orais e escritos, os aspectos que influenciavam na mensuração das notas, como no comportamento dos examinadores e dos avaliados. Seu trabalho também evidenciou a forte influência do campo da psicologia sobre a educação. A produção de um teste que fosse confiável passaria para esse profissional pelo rigor científico da prática avaliativa, com recursos psicotécnicos. Piéron deu continuidade aos estudos do psicólogo francês Alfred Binet considerado o pioneiro na aplicação de testes de inteligência vinculados à psicomетria⁴³.

Destaca-se a interferência do campo da psicologia sobre a educação, com a criação de testes padronizados envolvendo aspectos da inteligência e comportamento. Tal influência, refletiu diretamente nas práticas escolares e nos modos de se conceber os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Em 1930, o termo “avaliação da aprendizagem” foi proposto e difundido por Ralph Tyler, sendo responsável pela sistematização da avaliação no campo educacional, alicerçado em objetivos educacionais, currículo e ensino, e influenciou diretamente nas práticas educativas.

[...] em 1930, o educador Ralph Tyler, cunhou a denominação ‘avaliação da aprendizagem’, conceituando, deste modo, a prática que ele propunha, naquele momento, de diagnosticar o andamento do educando na vida escolar, tendo em vista torná-lo mais eficiente. Essa denominação, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade

⁴³ De acordo com Pasquali 2008, etimologicamente, psicomетria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem, como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais.

escolar de aferição do aproveitamento escolar. Exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominado de avaliação, e avaliação, também ficou sendo denominado de avaliação. (LUCKESI, 2002, p. 97)

Segundo Silva (2011), a partir de Tyler é que se propõe um modelo de gestão fundada na racionalidade científica, em que não se avalia apenas o aluno, mas também as instituições e currículos, refletindo como diagnóstico para um planejamento contínuo e em constante desenvolvimento. Observa-se nesse formato, a avaliação como forma de controle de conhecimento e métodos, sendo a aprendizagem compreendida como mudança de comportamento e o currículo neste sentido, define os comportamentos esperados. Desta forma, esse formato implica em uma relação linear e limitada entre avaliação, objetivos e currículo, não considerando aspectos que influenciam seus efeitos na avaliação como prática pedagógicas, materiais didáticos, conteúdos e relações estabelecidas com os alunos. Sendo que essa visão ainda se faz presente no processo avaliativo no contexto escolar.

Destaca-se também na década de 50, sobre o campo da avaliação e currículo, as contribuições do psicólogo Benjamin Bloom, nos Estados Unidos. Os membros da Associação Americana de Psicologia reuniram-se para discussão e elaboração de um quadro teórico que facilitasse a comunicação entre os especialistas da área, de forma que possibilitasse o desenvolvimento de materiais para a educação e avaliação. Desta forma, identificaram que os objetivos educacionais não eram claros e significativos e consideraram que estes deveriam ser reorganizados buscando direcionar o processo de aprendizagem por meio da clarificação e hierarquização dos objetivos.

Este trabalho realizado por Bloom e seus colaboradores ficou conhecido como Taxionomia de Bloom, e refere a uma estrutura hierárquica dos objetivos educacionais envolvendo o domínio cognitivo, domínio afetivo e o psicomotor. Cada um desses objetivos apresenta diferentes níveis de aprendizagem, envolvendo conhecimentos dos mais simples aos mais complexos, o que representa a sua hierarquização.

Com as discussões entorno da organização curricular e proposta de Tyler, em 1960, institui-se no Brasil o modelo tecnicista no campo educacional centrado, segundo Saviani (2007), nos princípios de eficiência e produtividade, reordenando o processo educativo de forma que seja objetivo e operacional, formando sujeitos eficientes e competentes para atuarem no mercado de trabalho. Segundo Silva (2016), esse modelo foi introduzido na educação brasileira durante o regime militar e por meio de convênios

entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID) implantaram acordos para desenvolvimento social e econômico.

A oficialização deste modelo evidenciou-se com as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que influenciaram a ampliação a educação superior e as reformas no 1º e 2º grau, com demandas ligadas ao projeto político e econômico com objetivo de profissionalização para mercado de trabalho produtivo (SAVIANI, 2010). Observa-se neste modelo, a ênfase dada na produtividade, a transposição do trabalho fabril para o sistema educacional, de modo a reverter os objetivos do processo pedagógico de uma formação crítica e politizada, para busca de resultados padronizados com ênfase nas técnicas e métodos de ensino de forma prescrita em manuais e livros didáticos.

Apoiada no empirismo, no positivismo e na psicologia behaviorista, a prática pedagógica tecnicista era centrada no trabalho sistemático e nos princípios científicos comportamentais. O papel do professor é de administrar as situações de transmissão de conteúdo e ao aluno cabe a execução do sistema instrucional previsto. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem perpassa pelo comportamento operante, envolvendo a utilização de princípios e estratégias da psicologia behaviorista (LUCKESI, 2003).

Chueri, (2008), no estudo sobre as relações pedagógicas e as concepções de avaliação no contexto escolar, explicita diferentes abordagens sobre o contexto avaliativo: avaliação como práticas de exames baseadas na pedagogia tradicional; avaliação como medida denominada pedagogia tecnicista; avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno e avaliação de forma qualitativa na educação. Desta forma, observa-se que as práticas avaliativas estão articuladas com as concepções de educação e estão presentes na escola e orientam o fazer pedagógico.

Luckesi (1988) sinaliza que os atravessamentos do ato de avaliar não são isolados e estão permeados pelo projeto pedagógico nos seus aspectos filosóficos, políticos e técnicos da ação realizada.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção (...). A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p. 118).

Estamos constantemente sendo avaliados e essa prática permeia nossa formação ao longo do contexto escolar, esse fato leva-nos a reflexões sobre como a avaliação está presente em nosso meio. Quais concepções estão atreladas à prática avaliativa? O que deve ser considerado ao avaliar? Qual o papel do professor nesse processo? Como avaliar os estudantes público-alvo da educação especial?

Historicamente, a avaliação tem sido realizada de acordo com as experiências vivenciadas por nós professores, ou seja, refletem a forma pela qual fomos submetidos neste ato. Desta forma, Hoffmann (2003) enfatiza sobre a dicotomia entre discurso e a prática de professores, baseadas na avaliação classificatória, refletindo sua história na vida como aluno e professor. Também acrescenta que há necessidade, portanto, da tomada de consciência para que não sejamos reprodutores de uma prática avaliativa autoritária reconhecendo os conflitos existentes entre prática e teoria, que ainda alicerçam essa visão.

No contexto educacional vivenciamos o processo de avaliação centrada na mensuração da aprendizagem, gerando uma divisão no contexto escolar entre “os que aprendem e os que não aprendem”, a “turma dos alunos avançados” e a “turma dos alunos fracos”. Essa prática de avaliação é um dos fatores que refletem na exclusão escolar e, conseqüentemente, na evasão e no insucesso nas escolas do país.

Para Machado (2009), “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola” (p. 36). Esse fator responsabiliza o sujeito por essa situação, limitando seu percurso de escolarização.

Segundo Fernandes e Freitas, (2007), avaliar a aprendizagem do estudante não se inicia e tampouco finaliza, quando atribuímos uma nota à aprendizagem. Avaliar o estudante envolve intencionalidade, visando alcançar determinados objetivos educacionais, atrelados a valores, atitudes ou conteúdos escolares. As autoras retratam que a avaliação:

[...] é uma das atividades que ocorrem dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20).

Hoffmann, (2011) tenciona sobre processo avaliativo tradicional no qual a aprendizagem do estudante centra-se no acúmulo de conhecimentos, participação nas atividades, cumprimento de uma rotina escolar, ou seja, as disciplinas e as atividades escolares são organizadas e devem ser cumpridas rigorosamente. Esse modelo representa

a forma que temos de exames e provas finais, em que somente são realizadas atividades sobre os conteúdos abordados, com tempo determinado para cada área do conhecimento, e os conteúdos trabalhados de forma compartimentalizada e fragmentada.

Desta forma, busca-se romper com uma lógica de avaliação pautada na mensuração e classificação, que exclui os estudantes do processo educativo e define seu percurso escolar. Acreditamos em uma avaliação que compreenda os aspectos: qualitativos, democráticos e de responsabilidade coletiva considerando a participação, o diálogo, a diversidade de estudantes e a mediação da aprendizagem. Isso implica em refletirmos sobre a prática pedagógica e avaliativa, assim como na responsabilidade compartilhada dos atores envolvidos neste processo como professores, gestores e pedagogos para desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo do sujeito.

Hoffmann (2003) defende uma perspectiva de avaliação mediadora em que a prática do professor contemple metodologias investigativas, de interpretação das respostas dos alunos as diversas situações de aprendizagem, acompanhamento individual do estudante ao longo do processo por meio de atividades diversificadas, transformação dos registros das avaliações em anotações significativas sobre a construção do conhecimento do estudante, relação dialógica quanto aos apontamentos e auxílio nas atividades, numa troca constante de conhecimentos entre estudante e professor sendo o erro compreendido como parte do processo reflexivo e de aprendizagem. Nesse contexto os autores Fernandes; Freitas (2007) consideram:

[...] as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (p. 20).

Observamos a lógica presente e que precisa ser superada na prática avaliativa do sistema escolar brasileiro, sustentada por concepções de avaliação que centram seu significado no “erro ou acerto”, centrada na classificação e nota, desqualificando os objetivos da avaliação que precisam estar a serviço da aprendizagem do estudante.

A LDB 9394/96, em seu artigo 24, que trata sobre a organização da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, sinaliza quanto que no rendimento escolar do estudante, precisam estar presentes alguns aspectos do processo avaliativo. Esses critérios envolvem avaliação contínua e cumulativa do desempenho, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados no decorrer no ano letivo sobre eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Verifica-se que a avaliação de acordo com a LDB 9394/96, não deve acontecer somente no final do processo ou de forma isolada, e sim durante o período letivo, por isso é contínua, não sendo concebida pelo viés de classificar e selecionar os estudantes. Nos seus aspectos qualitativos prevalece o processo de aprendizagem e a utilização de instrumentos diversificados, estratégias e metodologias que buscam superar as barreiras que dificultam a aprendizagem.

Na escola há necessidade de se ressignificar o processo avaliativo, compreendendo essa prática a serviço da aprendizagem, qualificando a ação pedagógica visando o desenvolvimento das potencialidades do aluno e rompendo com a lógica de avaliação centrada na mensuração e padrões de rendimento.

A partir de um novo olhar para o processo avaliativo, baseado na perspectiva que todos aprendem, Haydt, (2008) explicita que na avaliação, a aprendizagem e o ensino se complementam, envolvem um processo sistemático e contínuo. O aluno é compreendido a partir da sua totalidade existencial e considera-se as relações entre professor e aluno. Nesse viés, a autora destaca três concepções de avaliação com funções diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Haydt (2008), uma avaliação com função diagnóstica é necessária em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, é realizada no início de um curso ou ao final de semestre, ano letivo ou unidade de ensino. Seu objetivo é investigar os conhecimentos prévios dos alunos e adequar o planejamento às necessidades apresentadas pela turma. Nesse enfoque a avaliação diagnóstica verifica se os alunos apresentam ou não habilidades ou conhecimentos necessários para desenvolvimento de novas aprendizagens. Nessa perspectiva essa avaliação corrobora com a construção da autonomia do aluno como sujeito ativo no processo de aprender, perpassando por uma relação dialógica conforme relatam Hernandez; Freitas (2007):

Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. Nessa perspectiva, a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos

estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.22)

A avaliação somativa acontece ao final do processo de um curso, período letivo ou unidade de ensino com o objetivo de verificar seu resultado. Esta consiste na apreciação dos resultados quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos ao final do processo, visando a promoção do aluno e quantificação do percurso avaliativo (HAYDT, 2008).

Fernandes e Freitas (2007), mencionam que esses três tipos de avaliação podem conduzir um processo excludente e classificatório, dependendo das concepções que sustentam o processo avaliativo, recaindo sobre o aluno a culpabilidade pelo baixo rendimento e, conseqüentemente, legitimando a exclusão.

As autoras sinalizam três princípios considerados fundamentais para reverter essa lógica da exclusão:

1. É Fundamental: transformar a prática avaliativa em prática da aprendizagem;
2. É Necessário: avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem;
3. Avaliar: faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (2007, p. 23).

Nesse viés, verifica-se que há necessidade de centrarmos o processo avaliativo na aprendizagem no estudante, assim compreendê-lo dentro do contexto que está inserido, nas relações pedagógicas estabelecidas, concebendo avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem que acontece ao longo do percurso escolar do sujeito.

4.2 As bases que alicerçam a avaliação na Educação Especial

Bridi e Pavão (2015) ampliam nosso olhar sobre avaliação da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial quando questionam:

[...] “Todos aprendem?”; “De que forma aprendem?”; “Quais recursos metodológicos necessitam para aprender?”; “Como construir propostas pedagógicas e criar estratégias que garantam a aprendizagem de todos, considerando as singularidades de cada um?” [...] (p. 14)

As referidas autoras salientam que estes questionamentos suscitam reflexões nos professores sobre práticas pedagógicas que almejam ser inclusivas. Assim, a avaliação passa a ocupar um espaço importante na relação pedagógica, implicando nas questões

sobre a avaliação centrada na aprendizagem do sujeito e que se retroalimenta no fazer pedagógico contínuo e processual.

Ao nos reportamos aos alunos da Educação Especial, compreendemos que a concepção de deficiência se constitui como elemento basilar na configuração de práticas pedagógicas e avaliativas no contexto escolar. Desta forma, podem incentivar ou limitar o processo de aprendizagem, desenvolvimento e escolarização dos alunos com deficiências.

Historicamente, no campo da Educação Especial, a concepção de deficiência perpassa pelo foco na limitação, na normalidade (desviante) numa perspectiva biologizante de compreensão do sujeito.

Beyer (2005) considera que a deficiência é compreendida a partir de quatro paradigmas: I) clínico-médico; II) sistêmico; III) sociológico; IV) crítico-materialista, produzindo diferentes formas de se compreender e se relacionar com as pessoas com deficiência a partir das diferentes perspectivas.

No modelo clínico-médico, a condição clínica incide sobre as limitações e déficits individuais, na medida em que contribui para o encaminhamento do aluno a espaços especializados, nos quais os aspectos terapêuticos predominam sobre o pedagógico. Segundo Bridi (2011), essa concepção está presente nos manuais diagnósticos e tem embasado os processos de avaliação e diagnóstico, com um discurso baseado na limitação e pré-definidos para esses sujeitos quanto ao desenvolvimento da sua aprendizagem, como é o caso dos estudantes com deficiência intelectual.

Observa-se que esta concepção, ao estabelecer o grau de desenvolvimento desse sujeito, a partir de um diagnóstico, também prevê como este se relacionará com os recursos disponibilizados e o que aprenderá. Com isso, em decorrência de tal perspectiva acabamos por não investir nas possibilidades de avanço destes sujeitos para além do prognóstico. Diante desse quadro, entendemos ser necessária mudança de atitudes e ações que superem tal constatação, como a de que somos constituídos pelas relações e interações vivenciadas com o meio, pessoas e das possibilidades criadas para desenvolvimento do potencial destes sujeitos.

No paradigma sistêmico a deficiência apresentada pelo sujeito é avaliada de acordo com as situações impostas pela instituição escolar quando o aluno não responde ao que está prescrito ou esperado, considerando o padrão escolar estabelecido a partir do currículo. Neste sentido, os sujeitos nos quais se observa o insucesso na aprendizagem,

conduzem o olhar para impossibilidade de desenvolvimento na escola comum e assim, são definidos espaços diferenciados para atender esses alunos.

Beyer (2005), no contexto do paradigma sociológico esclarece que a deficiência implica na reação do grupo social, que pode ser intensificada com atitudes de preconceito ou incompreensão, bem como atenuadas pela empatia e compreensão da situação individual. O autor indica que essa concepção se reverbera na avaliação escolar, tendo em vista que os valores pessoais dos professores refletem na forma de avaliar o aluno e na expectativa sobre sua aprendizagem. Beyer (2005) sobre essa concepção, esclarece:

[...] a deficiência é definida por um processo de atribuição social. Desloca-se o olhar do indivíduo (...) para o grupo social. A deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social. A forma como o grupo reagir à situação de deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual (BEYER, 2005, p. 92).

Beyer (2005) sinaliza que a busca por compreender os processos mentais e o percurso realizado pelo sujeito, articulam-se com essa compreensão sociológica de deficiência. Esse entendimento veicula-se com a teoria de Vygotsky (1999), no que tange aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Considerado um autor sociointeracionista tem como temas centrais em suas obras, o desenvolvimento humano e a aprendizagem, e a compreensão de que esses processos (desenvolvimento e aprendizagem) se dão de forma recíproca e indissociável, por meio da interação mediada.

De acordo com Beyer (2005), Vygotsky indica que o trabalho realizado com estudantes público da Educação Especial deve enfatizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção) na qual estas se conectam e se relacionam.

A abordagem vygotskyana anuncia, contrariamente às práticas frequentemente desenvolvidas na educação especial, isto é, voltadas para compensações terapêuticas e reforços primários de comportamento, que as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades especiais encontram-se justamente na esfera onde menos se acredita que estas possam crescer, ou seja, nas funções mentais superiores. A 'história didática' da educação especial ilustra isso muito bem: as escolas especiais sempre primaram por desenvolver práticas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais, acreditando na debilidade dos alunos em representar abstratamente (BEYER, 2005, p. 104).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) compreende o conceito cunhado por Vygotsky, que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado

pela capacidade do sujeito de solucionar o problema de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial quando o sujeito está pronto para compreensão e resolução de um problema ou situação complexa pela interação, com a colaboração de um mediador.

Desta forma, a discussão sobre as práticas centradas na pedagogia tradicional reverberam em processos avaliativos centrados no nível de desenvolvimento real do estudante. Nesse movimento, observa-se a preocupação com os resultados ao final do processo, o que realizou com e sem êxito, não considerando o caminho traçado pelo estudante da situação problema proposta. Com isso, inviabiliza a identificação de aprendizagens potenciais ao longo do percurso.

Nessa perspectiva, as possibilidades de desenvolvimento que forem ofertadas aos sujeitos por meio das interações com o meio e outros indivíduos serão importantes no processo de aprendizagem. A compreensão sobre o percurso que estes sujeitos realizam nessas relações com o ambiente e pessoas, possibilitará novas conexões, descobertas e aprendizagem. O processo avaliativo nesse liame precisa focar na potencialidade do aluno, com função norteadora de ações, processual, contínua, qualitativa e centrada na aprendizagem do sujeito.

A vertente crítico-materialista relaciona-se com a inaptidão produtiva como resultado da deficiência, neste sentido, a avaliação é uma forma de legitimar a exclusão do mercado de trabalho (BEYER, 2005).

Conceber os estudantes público-alvo da Educação Especial, para além do diagnóstico, é desvelar o que historicamente foi demarcado quanto ao seu desenvolvimento, sabe-se que para efeito de matrícula e atendimento educacional especializado este não é necessário, contudo, passa a ser um documento complementar para ações pedagógicas do professor, posto que este atendimento é pautado no campo pedagógico e não clínico. Nesses meandros, nosso fazer pedagógico perpassa pela compreensão sobre como esses sujeitos aprendem, o que suscita seu interesse, que percursos são realizados para desenvolvimento da sua aprendizagem.

4.3 Diagnóstico, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual

Neste subcapítulo serão abordados e problematizados os aspectos vinculados à identificação e ao diagnóstico de estudantes com deficiência intelectual, tencionando o

modelo médico-clínico e os manuais diagnósticos na produção de laudos médicos, que determinam o olhar para o sujeito, assim como os espaços que este deve ocupar no que tange sua escolarização.

4.3.1 Problematizações sobre o diagnóstico, a identificação e os encaminhamentos dos estudantes com deficiência intelectual

Os estudos de Moysés (2001) problematizam “o olhar clínico” sobre a aprendizagem das crianças e sobre a produção de doenças e deficiências. A autora defende novas formas de olhar esses sujeitos “crianças que não aprendem na escola” na sua totalidade e individualidade.

Inicialmente, em seu estudo Moysés (2001) apresenta as concepções dos profissionais da educação e da área da saúde sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem, o fracasso escolar e o papel destes profissionais e das instituições de educação e saúde. Esse estudo envolveu 40 professores e 19 profissionais da área da saúde. A autora concluiu que independente de área ou atuação profissional, as pesquisas educacionais localizam as causas do fracasso escolar nas crianças com ênfase nos seus problemas de saúde e nas suas questões familiares, deslocando a responsabilidade do insucesso escolar das instituições escolares para os sujeitos.

Desta forma, verifica-se que a escola, como instituição escolar, está livre dessa responsabilidade. Fato que implica em uma discussão necessária à educação, pois a escola seria o espaço em que essas crianças teriam a possibilidade de superar dificuldades e desenvolver suas potencialidades.

No tocante a essas observações, adentramos o campo envolvendo os estudantes que são “identificados” e “diagnosticados” com deficiência intelectual. Cita-se o estudo de Bridi (2011), que problematiza como esses processos de identificação e diagnósticos têm sido realizados no âmbito no AEE e quais pressupostos balizam a ação de avaliar e encaminhar esses sujeitos. A autora também enfatiza sobre como a concepção de deficiência tem se constituído no campo clínico e chama atenção para o contexto que constituem esses sujeitos e as relações pedagógicas que são estabelecidas para o seu desenvolvimento no campo educacional.

Vasques e Mochen (2012), também tecem importantes considerações sobre o diagnóstico e abordam a ausência de reflexões sobre os aspectos históricos determinantes

e as concepções de sujeitos, que estão presentes na construção dos diagnósticos o que implica no repensar de conceitos, práticas, instrumentos e processos avaliativos e ressignificação do lugar e função do pedagógico.

Vasques (2015) considera o diagnóstico como um dos pontos principais e mais complexos nos percursos escolares educacionais, em que seu entrelaçamento reflete os diversos caminhos para o sujeito, instituições e serviços. Para a autora, essa multiplicidade é oriunda de variadas e divergentes concepções de “sujeito, saúde e doença, normal e patológico, ensinar e aprender” (p. 52), que por sua vez sustentam ou limitam esses percursos. A autora enfatiza os reflexos do diagnóstico na escolarização dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses alunos instigam as tramas tecidas na educação especial em torno da identificação, do diagnóstico e dos encaminhamentos aos diferentes espaços escolares.

Com relação a origem da palavra diagnóstico, Cunha (2010) relata que se origina de *diagnose*, no grego *diagnôsis*, e que envolve as ações de discernir, distinguir, separar, e que incorpora a proposta de se orientar por provas teóricas e clínicas de imperativos científicos como, constatar, diferenciar e determinar.

Para Vasques (2015), termo diagnóstico se institui na medicina e se refere a decisão sobre patologia e normalidade. Moysés e Collares (2013), atribuem à medicina a competência de legislar e reger os aspectos da vida dos sujeitos a partir de um olhar biologizante.

Moysés (2001) tensiona a configuração da medicina como ciência e o modo que seu saber se amplia para outras áreas, pois a medicina constitui as bases epistemológicas de todas as ciências do campo da saúde, que dela são derivadas e correlacionadas. Observa-se neste sentido, a prevalência do campo médico-clínico sobre as demais áreas, esse fato estende-se para educação. As implicações destas formas de controle e classificação tem constituído o campo educacional, ao passo que estas têm sido determinantes na identificação e no diagnóstico de alunos. Ademais, de acordo com a autora, essa visão engloba os conceitos de normalidade e desviante “[...] simboliza um olhar que sabe e decide e, portanto, pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar; classificar [...] (MOYSÉS, 2001, p. 158).

Sobre normalidade e patologia Monti (2021) corrobora com Moysés (2001) quando afirma que a normalidade passa a ser um padrão construído para definir os limites da existência e da qual pode-se estabelecer o que é anormalidade, como no caso a pessoa

com deficiência, que estaria fora da norma ou padrão e precisaria ajustar-se ou ser corrigida. Thomas (2005) acrescenta que este fato “[...] marca a existência de algo tomado como o ideal, que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMAS, 2005, p. 254).

Compreende-se que normalidade e patologia são tensionamentos presentes no âmbito da Educação Especial, na medida em que implicam na necessidade de diagnosticar os estudantes. Vasques (2008), além de apontar características sobre diagnóstico, apresenta o desafio quanto aos caminhos possíveis de serem seguidos que envolvem o recurso terapêutico ou escolarização:

[...] o diagnóstico seria o conhecimento ou determinação de uma doença pela observação de seu sintoma os fatos que iluminam uma conclusão. O primeiro passo a um processo terapêutico. O momento em que uma decisão entre normalidade e patologia deve ser tomada. Uma pergunta que balança os alicerces do conhecimento. Uma encruzilhada. Em que direção apontar um tratamento ou escolarização? (2008, p. 108).

No que tange aos diagnósticos, especialmente na área da “deficiência mental”, Bridi e Baptista (2014) ressaltam que estes têm sido realizados pela medicina e psicologia. Quando realizados pela medicina, relacionam-se às concepções organicistas de deficiência, com destaque para o aspecto biológico atrelado às causas da doença ou desvios. Quando realizados a partir da psicologia, configuram-se por serem diagnósticos psicométricos que são “instrumentos mensuráveis e quantificáveis [...] de inteligência e escalas de comportamento adaptativo⁴⁴” (p. 508).

Nesse contexto, a produção dos diagnósticos tem ocorrido a partir dos manuais diagnósticos, havendo, portanto, uma definição conceitual e classificatória na área clínica, de deficiência intelectual. Essa conceituação baseia-se de três manuais diagnósticos, sendo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V)⁴⁵, atualizado em

⁴⁴Comportamento Adaptativo, entendido como um conjunto de habilidades pessoais, no qual espera-se que as pessoas sejam independentes para responder efetivamente a atividades do seu cotidiano, que envolvem a família, escola, trabalho, ambientes sociais e envolvimento da comunidade (OAKLAND; HARRISON, 2008). Disponível em: <http://cachescan.bcub.ro/e-book/30_07_2013/580503.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

⁴⁵O DSM-V, da American Psychiatric Association, é publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), compreende classificação de transtornos mentais e critérios articulados, elaborada para favorecer a definição de diagnósticos confiáveis desses transtornos. Essa edição evidencia algumas mudanças, dentre essas a relacionada a Deficiência Intelectual, apresenta essa nova terminologia, pois anteriormente era utilizado o termo retardo mental. Sendo o termo tratado especificamente como Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) (APA, 2013).

2012, Classificação Internacional das Doenças – CID 11⁴⁶ e a 11ª edição do Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), realizada em 2011.

Para os referidos autores, tanto a vertente organicista quanto a psicométrica, sustentam a produção do diagnóstico. Nesse sentido, esses aspectos entrelaçam as redes que compõem esta trama diagnóstica como a ausência de fatores contextualizados e os espaços constituintes para a produção do sujeito.

No que se refere à manifestação da deficiência intelectual no contexto escolar, problematiza-se a significativa dimensão que esses alunos ocupam no universo escolar, sua complexidade e sua estreita relação com as condições de vida e existenciais

A deficiência mental apresenta-se em sua complexidade no contexto escolar. Tal categoria abrange o maior percentual de alunos da Educação Especial e coloca em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos de escolarização que exigem um olhar contextual [...] não ficando reduzido às características do próprio sujeito. (BRIDI, 2011, p. 38)

A autora ainda problematiza a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual e seus efeitos no que tange a compreensão do quadro e às configurações das práticas avaliativas e pedagógicas.

[...] Além disso, a pouca discussão terminológica e conceitual, os limites frágeis e tênues entre as condições de vida, os processos de escolarização e a constituição do sujeito tornam obscuros e confusos os processos de identificação desses alunos no ambiente escolar complexos. Refiro-me ao ato de nomear esse universo de aluno [...]. Nos documentos legais e normativos que lançam as diretrizes para organização do serviço em educação especial, observa-se a coexistência desses dois termos. Porém não encontramos diferentes conceituações para eles. (BRIDI, 2011, p. 38).

Palma e Carneiro (2018), realizaram um levantamento de dados no período de 2007 a 2012 e explicitaram que as matrículas de alunos com deficiência intelectual são predominantes em três escolas no interior de São Paulo. Os autores questionam se realmente esses alunos apresentam deficiência intelectual. Este fato revela as dificuldades de se analisar os fios que tecem essa rede de fatores que são constituintes para esse diagnóstico.

⁴⁶ A CID 11 foi atualizada em 2022, segundo a OMS, essa classificação foi compilada e atualizada com informações de mais de 90 países, refletindo em informações para atuação do campo médico, assim como atende a uma ampla gama de usos para registrar e relatar estatísticas na saúde.

Na Rede Municipal de Ensino de Manaus, este fato foi evidenciado nos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, que evidenciam o maior número de alunos pertencentes à categoria de deficiência intelectual. E ainda, na referida rede há a manutenção de outros espaços como classes especiais⁴⁷ e escolas especiais. Enfatiza-se que a manutenção dos espaços especiais substitutivos à escolarização no ensino comum não se alinha com as orientações e diretrizes da PNEEPEI de 2008.

As relações entre deficiência, avaliação e diagnóstico ocupam lugar central e decisivo no que os encaminhamentos aos diferentes espaços educacionais existentes na rede, bem como, as trajetórias de escolarização a serem trilhadas pelos estudantes com deficiência intelectual.

⁴⁷ Segundo a política de educação Especial de 1994, Classe Especial era considerada uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial (BRASIL, 1994). Esse modelo foi considerado um retrocesso, tendo em vista os movimentos pela educação inclusiva na década de 90, em que todos têm o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação. A manutenção destas classes está em desacordo com a PNEEPEI de 2008 que preconiza sua extinção.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, situamos a construção do percurso investigativo e o fazer do observador/pesquisador que entende que as distintas realidades que se tecem são resultadas de relações e interações entre sujeito e o meio. Neste sentido, a pesquisa é permeada pelos pressupostos do pensamento sistêmico: o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade, compreendendo que existem múltiplas visões da realidade. O capítulo tem por objetivo situar o desenvolvimento da pesquisa, desde a construção da temática até a análise dos dados produzidos no decorrer desta tese.

5.1. CONSTRUINDO UM CAMINHO

Construir um caminho de pesquisa, tendo por pressuposto o pensamento sistêmico, requer uma ruptura na visão de uma ciência controlável, linear e objetiva, o que implica em um movimento investigativo de pensar complexamente esse percurso, com o objeto em contexto, ampliando o foco e as relações entre todos os elementos envolvidos.

Para contextualizarmos essa ruptura de uma ciência tradicional para uma ciência nova e paradigmática, dialogamos com Vasconcellos (2002), que retrata historicamente o desenvolvimento da concepção de conhecimento científico. A autora discorre desde o pensamento grego com a “descoberta da razão”, a partir de um pensamento racional, perpassando para o pensamento do homem medieval, no qual todo o conhecimento está posto entre a filosofia do tipo religiosa com fronteiras entre filosofia e teologia. Neste sentido, acima da verdade da razão estão as verdades da fé. No pensamento do homem moderno, marca-se a revolução no conhecimento científico, com cisão entre ciência e filosofia que está imbricada com matematização, na legitimação do conhecimento como certeza a partir das garantias de uma “prova experimental” (VASCONCELLOS, 2002).

Essas características do pensamento científico marcado por uma lógica de compreensão do todo através da análise das partes se constituem como o “paradigma tradicional da ciência”. Vasconcellos (2002) considera que esse paradigma envolve três pressupostos epistemológicos fundamentais:

I. *A crença da simplicidade* do microscópio, ou seja, a crença em que analisando ou separando em partes o objeto complexo, encontrar-se-á o

elemento simples, a substância constituinte, a partícula essencial, mas compreensível do que o todo complexo.

III. *A crença da estabilidade* do mundo, ou seja, a crença que o mundo é mundo estável, que já é como é, e de que podemos conhecer os fenômenos *determinados e reversíveis* que o constituem, para poder prevêê-los e controlá-los.

III. *A crença na possibilidade de objetividade*, ou seja, a crença em que é possível sermos objetivos na constituição do conhecimento verdadeiro do mundo, da realidade (VASCONCELLOS, 2002, p. 65- 66).

Dessa forma, a ciência tradicional, a partir da compreensão sobre o desvelamento do mundo e seus fenômenos, deveria analisar as partes, em detrimento do todo complexo, inclusive retirando os objetos de seus contextos, restringindo-os a estudos de experimentos em laboratório, certificando assim o fenômeno observado, enfatizando o saber compartimentalizado e fragmentado do objeto, com foco na mensuração e quantificação. Quando nos reportamos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, como os que são classificados com DI, com base na lógica de mensuração em que o “diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se tanto em avaliação clínica quanto em testes padronizados⁴⁸ das funções adaptativa e intelectual” (DSM V, 2014, p. 37), identificamos a lógica de um pensamento linear e fragmentado sobre o sujeito.

Articulado a esse contexto, destaca-se a questão referente à aprendizagem⁴⁹, concebida pelo paradigma tradicional como algo externo a ser captado pelo sujeito de forma passiva, e nessa lógica de classificação centra-se no sujeito as suas limitações, buscando isolá-lo do contexto, analisando-o de forma objetiva, previsível e controlável. Identifica-se, por meio dos testes, que o sujeito apresenta algo desviante, justificado pela forma homogeneizadora de pensar o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, tem-se a certeza sobre sua escolarização, ou seja, os que irão avançar e os que não acompanharão a turma, porque não aprendem... Nesse paradigma, considera-se “por um lado, a realidade de forma linear, fragmentada como se fosse uma coleção de coisas e estável, e, por outro, o sujeito que estuda essas questões e é sempre externo a elas” (PELLANDA, 2009, p. 14).

Tencionamos essa forma de ver os sujeitos em uma relação de causa e efeito, por meio de uma linearidade ou limitados pela condição que apresentam, no caso a DI. Desse

⁴⁸ As discussões sobre os testes padronizados serão aprofundadas no capítulo 6, que versa sobre diagnóstico, identificação e escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

⁴⁹ Corroboramos com Maturana e Varela (2001), que a aprendizagem não se dá de forma passiva, que esta se dá nas interações e nas vivências, ou seja, os sujeitos são ativos nesse processo de construção de sua realidade, assim “[...] a aprendizagem é uma expressão do acoplamento estrutural, que sempre manterá uma compatibilidade entre o operar do organismo e o meio (p. 192)

modo, a pesquisa parte dos pressupostos do pensamento sistêmico e caracteriza-se na epistemologia da complexidade que, segundo Pellanda (2009), não trabalha com objetos essencializados e sim com foco nos processos e nas relações” (p. 31).

De acordo com Vasconcellos (2002), o pensamento sistêmico compreende os pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Na complexidade, o observador, ao contextualizar o fenômeno e a condição em que este acontece, busca a compreensão das condições de tais características e assim passa a visualizar uma teia de acontecimentos interligados, que se manifestam nas relações entre sujeito e meio.

Quanto a instabilidade, verifica-se o dinamismo nas relações e seu processo em curso, um sistema em constante mudança “reconhecendo que o mundo está em ‘processos de tornar-se’, e que isso nos leva a conviver com situações que não podemos prever e com acontecimentos – físicos, biológicos ou sociais – cuja ocorrência não podemos controlar” (VASCONCELLOS, 2002, p. 1). A incontornabilidade nos leva a conceber novas possibilidades de transformações no sistema, como algo não estático. Na intersubjetividade o observador reconhece que não há um mundo objetivo a ser capturado, externo a ele, mas sim que faz parte da “realidade” observada, pois “vamos constituindo as realidades – físicas, biológicas ou sociais – à medida que interagimos com o mundo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 1).

Nessa perspectiva, passo a constituir-me como pesquisadora, percebendo que o conhecimento não é reduzido ao encadeamento de informações de um mundo externo ao observador, havendo a necessidade, portanto, de contextualizá-lo. A construção do conhecimento envolve uma dinâmica circular, entre o observador e o mundo. Para compreendermos essa dinâmica dialogamos com Maturana e Varela (2001), que nos levam a pensar “fora da caixa”, para além dos saberes fragmentados e compartimentalizados. Não há, portanto, um mundo objetivo “lá fora”, a ser descrito, independente da ação do pesquisador/observador que conhece e que se constitui ao atuar. O mundo é produzido por nós, assim como, também somos produto desse mundo.

Nessa perspectiva, verifica-se que os seres vivos vivem em uma relação recursiva com o ambiente, ou seja, as mudanças ocorridas no indivíduo irão afetar o meio, assim como, essas modificações no meio irão disparar efeitos sobre o indivíduo. Para Maturana e Varela (2001), o que caracteriza os seres vivos é sua organização autopoietica, ou seja, sistemas fechados à informação que se autoconstrói para se manter vivo, e abertos para troca com o meio em que ambos passam por modificações. Essa organização autopoietica dos seres vivos leva-os a se autoproduzir de forma autônoma, contudo, para que essa

organização aconteça, há necessidade de se recorrer ao meio, não sendo, portanto, passível a informação, sendo desta forma autônomos e dependentes. Pellanda (2009), sobre a organização do ser autopoietico nos aproxima dessa compreensão ao relatar que:

[...] a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito. E cognição nessa teoria tem um sentido biológico, pois considera a vida como um processo cognitivo. O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade (p. 24).

Nesse movimento, o ser humano é dotado de uma característica estrutural própria, são mutáveis e são modificadas ao longo do processo de existência, a medida em que fazem parte de um determinado espaço, meio em que se constroem e interagem, essa estrutura passa por alterações em decorrência de sua interação com o meio a qual chamamos de perturbações. Essas perturbações do meio não são determinantes para o que ocorrerá ao ser vivo, posto que sua estrutura é que definirá quais mudanças dará como resposta, não sendo, porém, uma interação instrutiva, já que não determina seus efeitos, mas os desencadeiam, sendo o ser vivo uma fonte de perturbação e não de instrução (MATURANA; VARELA, 2001).

Destaca-se nesse contexto relacional a construção do conhecimento, não como algo linear e previsível ou instrutivo, e sim desencadeado por um agente perturbador que leva a uma reorganização estrutural, imbricada com processo de viver/aprender, pois viver e conhecer são processos inseparáveis (MATURANA; VARELA, 2001). As modificações estruturais que acontecem pelas perturbações de forma recíproca entre ser vivo e o meio, são chamadas de acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2001), que se caracteriza por uma modificação contínua, que não cessa até o ser vivo deixar de existir. Assim, viver e conhecer são processos imbricados. Aprendemos enquanto vivemos e vice e versa, somos autores desse viver e isso implica no nosso olhar para cognição, como um processo de autoconstituição. Por cognição compreende-se:

[...] conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face a ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos (PELLANDA, 2009, p. 35).

Neste sentido, Maturana e Varela (2001) destacam o papel do observador e o fenômeno que observa a partir das relações de circularidade e complementaridade, em que estes não são separados um do outro, sendo importante a compreensão de como experienciam o que observa, não separando o processo de viver e conhecer. Para Pellanda e Boettcher (2001, p. 39) "viver é sempre ação efetiva que implica em construção de conhecimento/realidade/sujeito".

Desta forma, as inquietações sobre as bases que sustentam o encaminhamento de estudantes para avaliação e posteriormente sobre sua permanência ou direcionamento para classe comum com apoio do AEE e programas de intervenção⁵⁰, classes especiais e escolas especiais na rede municipal de ensino de Manaus, remete-nos a concepções que temos sobre esses estudantes. Questiona-se sobre o uso do diagnóstico clínico para nomeá-los ou justificar porque não aprendem e para definir a qual contexto escolar deve ser inserido. Quais ações são estabelecidas para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos a partir da definição de espaços a serem ocupados durante suas trajetórias acadêmicas? Como esses movimentos permitem uma distinção desses estudantes no contexto escolar? Por distinção, compreende-se

O ato de designar qualquer ente, objeto, coisa ou unidade, está vinculado a um ato de distinção, que destaca o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção, que assinala aquilo de que falamos e especifica sua propriedade como ente, unidade ou objeto [...] (MATURANA; VARELA, 2001, p. 47).

Na escola, quando nos deparamos com situações de encaminhamentos para avaliação por intermédio da sinalização dos professores, observa-se a necessidade de identificação dos sujeitos, a partir da distinção realizada entre os estudantes, com o olhar para a diferença, para o que foge dos padrões segundo sua percepção, buscando um enquadramento para esse sujeito. Baptista (2004) ao retratar sobre a necessidade de identificação desses sujeitos, relata que o percurso histórico de escolarizar as massas com as habilidades de leitura e escrita, coloca em uma evidência "prevista" os excluídos.

Os meandros desse processo para identificação e avaliação, podem ser visualizados ao longo da história, tanto na área da saúde, quanto na educação, por meio

⁵⁰ Sobre esses programas trataremos no capítulo que versa sobre o Complexo Municipal de Educação Especial da rede municipal de Manaus

da utilização de testes psicométricos⁵¹, identificando os que apresentam capacidade intelectual abaixo da média, buscando diferenciar e classificar os sujeitos, para que assim, seja definido os que podem adentrar o espaço escolar. Nessa rede de fatores, o encaminhamento para avaliação, localiza na “falta” identificada no sujeito e a posteriori, são definidas ações que irão delinear seu percurso de escolarização, que historicamente deu-se em espaços segregados.

Portanto, a presente tese direciona seu olhar para o processo de avaliação e identificação de estudantes público-alvo da educação especial, mais especificamente aos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de Manaus e para as ações que definem os percursos escolares destes estudantes.

Algumas questões norteiam a presente pesquisa, fomentadas por experiências e inquietações pessoais:

Como ocorre o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Manaus a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)?

Quais ações e/ou orientações e encaminhamentos são realizados para aos estudantes com deficiência intelectual a partir da avaliação da equipe multiprofissional do CMEE?

Quais os espaços escolares são frequentados pelos estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Manaus a partir do processo de avaliação realizado pela equipe multiprofissional do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)?

Com base no exposto, o problema de pesquisa pautou-se em:

Quais os efeitos do processo de avaliação realizado pelo Complexo Municipal de Educação Especial para o percurso escolar do estudante com deficiência intelectual?

Para o delineamento da pesquisa elencou-se como objetivo geral:

Analisar o processo de avaliação e encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual na Semed a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

E os objetivos específicos traçados consistiram em:

⁵¹ Envolvidos em estudos sobre o diagnóstico do “retardo mental” e a educação de crianças anormais, Binet e seu colaborador Simon, esse estudo, tinha como objetivo verificar, por meio de diagnóstico, se as crianças possuíam ou não retardamento mental (TEIXEIRA, 2019).

– *Analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da Semed no que tange o processo de avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial;*

– *Discutir os dados da Semed quanto ao fluxo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2022;*

– *Caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no CMEE;*

– *Problematizar os encaminhamentos realizados pelo CMEE para os estudantes com deficiência intelectual e seus efeitos no percurso de escolarização.*

A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa. Para Flick (2013), essa abordagem não se molda na mensuração, estabelece outras prioridades como o processo, a produção de dados é concebida de forma mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente, possibilitando novas reconstruções do fenômeno estudado. Flick (2013), considera que a pesquisa qualitativa atua através de três vertentes: a) visa a captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes; b) os significados potentes de uma situação que está em foco, e servem para descrever ou reconstruir a complexidade das situações; c) práticas sociais, os modo de vida e o contexto em que vivem os participantes são descritos, por isso a pesquisa não é padronizada e sim aberta, possibilitando diferentes respostas e detalhamentos, em uma relação dialógica. Desta forma, é dada ênfase na subjetividade dos participantes, no processo e não somente nos resultados.

Em suma, a pesquisa assume os pressupostos do pensamento sistêmico, versa sobre os processos de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de Manaus. Para atingir os objetivos propostos, o presente estudo foi organizado a partir de diferentes movimentos investigativos. Ressalta-se que antes de iniciarmos a pesquisa, esta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, a qual atendeu a todos os requisitos preconizados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, que assegura os direitos dos participantes da pesquisa, apresentando os princípios éticos tais como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e objetivos da pesquisa presentes no referido termo. Neste sentido, a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer número 3.208.906.

O primeiro movimento de pesquisa iniciou-se com o delineamento da tese a partir das produções científicas produzidas na área. Para isso, realizou-se uma Revisão

Integrativa (RI), utilizada para revisar estudos empíricos sobre um determinado assunto. Para Whitemore e Knafl (2005), o termo integrativo tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”, evidenciando, assim, as possibilidades de se fazer ciência.

Para a realização da Revisão Integrativa optou-se por um levantamento em bancos de dados que indexam as principais produções científicas como *Redalyc*, *Scielo* e Portal de Periódicos da Capes. Outro levantamento realizado ocorreu na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por meio do Portal de Dados Abertos da Capes, através de análise das dissertações e teses localizadas.

Após definição do tema da pesquisa, a partir dos resultados encontrados na Revisão Integrativa e dos questionamentos que surgiram nas experiências profissionais, delimitamos os objetivos da pesquisa e realizamos o primeiro contato com a Semed/Manaus, através do envio da carta de anuência (ANEXO A) seguido da apresentação do projeto de tese à coordenação e equipe multiprofissional do CMEE.

Com o aceite para a realização da pesquisa, iniciamos o movimento de produção dos dados quantitativos, através do levantamento de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial no período de 2016 a 2022. Essas informações foram concedidas pelo Setor de Estatística da rede de ensino, em formato de planilhas que são geradas pelo Sistema de Gestão Integrada do Amazonas (SIGEAM) em parceria com a Semed. A análise desses dados ocorreu no Editor de planilhas Excel, os quais são representados em forma de tabelas e gráficos.

O quarto movimento de pesquisa ocorreu através de um levantamento de campo por meio de uma incursão nos documentos legais de âmbito municipal que tratam sobre educação especial na rede de ensino público de Manaus, estas foram discutidas com base na análise documental. Para construção dos eixos analíticos/categorias utilizou-se o software ATLAS.ti.⁵² Os documentos analisados foram: Resolução n.º 05 do CME de 2003 sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003 (MANAUS, 2003); Resolução n.º 06 do CME de 2010 dá nova redação à Resolução n.º 05/CME/1998, que regulamentou a implantação da Lei n.º 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998

⁵² Esse software realiza transcrições de entrevistas, importa dados das pesquisas e faz cruzamentos entre os termos. A partir dos cruzamentos é possível verificar as recorrências desses termos/palavras para construção de códigos (categorias/eixo) de análise. Disponível em: <https://atlasti.com/free-trial-version>.

(MANAUS, 2010), Resolução nº. 010 de 2011 Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, Lei nº. 2000 que trata sobre Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2014), a Resolução nº. 038 do Conselho Municipal de Educação que trata do Regimento Geral das escolas do município de 2015 (MANAUS, 2015), a Resolução nº. 11 do Conselho Municipal de Educação que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus (MANAUS, 2016) e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2021).

Para além dos documentos norteadores da educação especial no município de Manaus, olhou-se para as avaliações realizadas pela equipe multiprofissional do CMEE, no período de 2016 a 2021. Para a análise dos dados produzidos, organizou-se uma planilha para cada ano, elegeu-se informações como ano escolar do estudante, idade, profissional que realizou encaminhamento, a existência de laudo, a situação econômica do aluno, as recomendações pedagógicas e clínicas, bem como a participação em programas ofertados pelo CMEE. Após o preenchimento da planilha, os dados quantitativos foram analisados no Editor de planilhas Excel e representados em formato de gráficos e tabelas, os quais foram analisados com base no referencial teórico da área, a partir de uma abordagem qualitativa.

O quinto momento de pesquisa envolveu a realização de entrevista semiestruturada. Destaca-se a importância desse instrumento pelo caráter interativo entre pesquisador e participante, permite a captação da informação desejada de forma imediata e corrente, assim como correções, adaptações e esclarecimentos sobre as informações pertinentes para construção da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Foram convidadas para participar da pesquisa a coordenadora do Complexo Municipal de Educação Especial (APÊNDICE D) e a equipe multiprofissional do CMEE (APÊNDICE E). As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes de acordo com sua disponibilidade.

Na entrevista com a coordenação do CMEE, obtivemos a participação de um (01) profissional que atua na gestão do CMEE. Os eixos abordados na entrevista compreenderam: perfil, experiência na gestão do CMEE, organização do trabalho realizado para atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, processos de avaliação e encaminhamentos dos alunos e decisão sobre os espaços escolares e implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva na Rede Municipal de ensino de Manaus.

Quanto à equipe multiprofissional, salienta-se que esta é formada por 49 profissionais sendo estes: quatro (04) Assistente Social, nove (09) Psicólogas, cinco (05) Psicopedagogas, oito (08) Pedagogas, sete (07) Fonoaudióloga, oito (08) Fisioterapeutas, uma (01) Nutricionista, dois (02) Educadores físicos. Destaca-se que em decorrência da demanda desses profissionais para realização das avaliações dos estudantes da rede de ensino, sendo que esta ficou reprimida por conta da pandemia de COVID- 19⁵³, optou-se por entrevistar um representante por área, assim esses profissionais foram indicados pela coordenação do CMEE. Participaram seis (06) profissionais, sendo um representante por área: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, assistente social, pedagogia e psicopedagogia. As entrevistas aconteceram em dias e horários alternados de acordo com a disponibilidade da coordenação e dos profissionais que atuam na avaliação. A entrevista durou em média uma (01) hora e o *locus* de realização foi o Complexo Municipal de Educação Especial. As gravações dessas entrevistas foram armazenadas em um *smartphone*.

Quanto aos eixos da entrevista com a equipe multiprofissional, compreenderam: perfil, avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, participação da avaliação, diagnóstico/laudo, encaminhamentos para avaliação e intervenções.

Após a finalização das entrevistas, esses dados foram importados para o software ATLAS.ti, que produziu as transcrições e que possibilitou a imersão nos dados e respostas dos participantes com análise dos termos recorrentes/significativos que subsidiaram a criação dos eixos analíticos. Sendo que estes compreendem: i) Perfil, ii) Diagnóstico e DI, iii) O processo de avaliação no CMEE: aspectos relevantes, iv) Avaliação e encaminhamento do estudante com DI para acesso ao AEE/ensino comum, classe especial, escola especial e apoio escolar, v) Ações da equipe multiprofissional após avaliação do estudante com DI (orientações pedagógicas e recomendações médicas).

Desta forma, esse delineamento na produção dos dados da entrevista buscou sistematizar a construção dessa análise, assim como evidenciar seu processo, salientar a

⁵³No ano de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, para conter a proliferação do contágio foram necessárias medidas para distanciamento social, assim, tanto as escolas como os demais departamentos e setores ligados a Secretaria Municipal de Educação Manaus, realizaram suas atividades laborais em formato *home office*. Esse fato também se estendeu ao Complexo Municipal de Educação Especial, não havendo, portanto, atendimento presencial para realização das avaliações aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim muitos profissionais foram realocados em outras funções, e com a redução dos índices de contágio no segundo semestre de 2021, os atendimentos reiniciaram de forma escalonada com a equipe multiprofissional. Em 2022, os atendimentos passaram a ser realizados normalmente, contudo, segundo a coordenação há uma demanda reprimida que precisa ser atendida para serem realizados os encaminhamentos que subsidiem o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

importância dos atores envolvidos na avaliação dos estudantes com DI, bem como as nuances que compreendem esse processo avaliativo. Sistematizou-se a organização do percurso metodológico para construção da tese de acordo com quadro 4.

Quadro 4 - Sistematização do percurso metodológico (continua)

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS/FONTES	ANÁLISE
<p>1. Analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da Semed no que tange o processo de avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial.</p>	<p>- Pesquisa exploratória;</p> <p>Análise de documentos normativos, diretrizes e resoluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008); - Resolução nº 4 sobre as Diretrizes para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009) - Nota técnica nº 4 de 2014 sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, - Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) - Resolução nº 038 que trata sobre o Regimento Geral das Escolas de Manaus (MANAUS, 2015); - Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2014); - Resolução nº 011 do Conselho Municipal de Educação que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus (MANAUS, 2016). - Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2021) 	<p>- Análise descritiva articulado com referencial da área.</p>
<p>2. Discutir os dados da Semed quanto ao fluxo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2022.</p>	<p>- Levantamento de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial por meio do Setor de Estatística da Semed/Manaus gerados pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), no período de 2016 a 2022.</p> <p>- Consulta a documentos internos da Semed (planilha dos alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede de ensino), (planilha dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas, SRM, classe especial, escola especial, bem como planilhas com quantitativo de SRM compõe a rede de ensino</p>	<p>- Produção de dados quantitativos (Editor de planilhas Excel)</p> <p>- Análise qualitativa descritiva articulada com referencial da área.</p> <p>- Descritiva por meio do <i>software</i> Atlas.TI articulada com os as produções científicas da área.</p>

<p>3. Caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no CMEE.</p>	<p>- Levantamento das produções científicas por meio de Revisão Integrativa (RI) no período de 2017 a 2021 para artigos e 2008 a 2021, para teses e dissertações, que tratam sobre aos processos de avaliação e encaminhamentos dos estudantes com DI para espaços especializados e ensino comum.</p> <p>- Os bancos de dados utilizados na RI compreenderam: Scielo, Portal de periódicos Capes; Redalyc, bem como Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por meio do Portal de dados abertos da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).</p> <p>- Entrevista com a coordenação da Educação Especial da Semed/CMEE</p> <p>- Entrevista com a equipe Multiprofissional responsável pela avaliação dos estudantes público-alvo da educação e especial e encaminhamentos</p>	<p>- Matriz de análise, sendo uma para os artigos e outra com as dissertações e teses, em que se realizou a categorização dos achados, esses foram discutidos de forma descritiva, com base na Revisão Integrativa.</p> <p>- Análise qualitativa descritiva organizada em eixos analíticos, articulação com pensamento sistêmico e referencial teórico da área.</p> <p>- Análise qualitativa descritiva organizada em eixos analíticos, articulação com pensamento sistêmico e referencial teórico da área.</p> <p>- Análise qualitativa descritiva com base no software ATLAS.TI, assim como articulação com pensamento sistêmico e referencial teórico da área.</p>
<p>4. Problematicar os encaminhamentos realizados pelo CMEE para os estudantes com deficiência intelectual e seus efeitos no percurso de escolarização.</p>	<p>- Levantamento das avaliações realizadas pela equipe multiprofissional no período de 2016 a 2022.</p>	<p>- Produção de dados quantitativos (Editor de planilhas Excel)</p> <p>- Análise qualitativa descritiva organizada em eixos analíticos, articulados com pensamento sistêmico e referencial da área.</p>

Fonte: A autora

5.2 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE MANAUS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

O município de Manaus é a capital do Estado do Amazonas e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE)⁵⁴ com base no último Censo Demográfico⁵⁵ realizado em 2010, registrou a população de 1.802.014 habitantes.

⁵⁴ O IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

⁵⁵ O Censo Demográfico constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do País e em seus recortes territoriais internos, tendo como unidade de coleta a pessoa residente, na data de referência, em domicílio do Território Nacional, a periodicidade da coleta do Censo é decenal. O Censo compreende um questionário básico da pesquisa e conta com 26 questões e investiga as principais características do domicílio e dos moradores. Além disso, uma parcela dos domicílios é selecionada para responder ao questionário da amostra, que conta com 77 questões. A investigação nos domicílios selecionados, efetuada por meio do Questionário da Amostra, inclui, além dos quesitos presentes no questionário básico, outras questões sobre: características dos

Com relação ao indicador território e ambiente, Manaus possui 62.4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado e, quando comparada com outros municípios, fica na posição de 1.735 de 5.570. Assim, como apresenta 23.9%, de domicílios urbanos em vias públicas com arborização posicionando-se no 5.015 de 5.570, e 26.3% desses domicílios com urbanização adequada, ou seja, presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio, localizando-se em 1.441 de 5.5570 (IBGE, 2010). Quanto às principais atividades econômicas estão atreladas a Zona Franca de Manaus⁵⁶ e ao comércio.

A taxa de escolarização do Censo de 2010, quanto a escolarização da população de 6 a 14 anos de idade era de 94,2%. Sobre os docentes que atuam no ensino fundamental em 2020, contabilizou-se 11.561 professores, bem como apresentou cerca de 331. 842 matrículas para a referida etapa de ensino.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁵⁷ de Manaus é 0,737. Este é considerado mediano de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil sobre Regiões Metropolitanas Brasileiras⁵⁸ e chama atenção a posição quanto a educação ocupando a 119º com índice de 0,658, o que infere que a região ainda precisa de maiores investimentos em políticas públicas para melhoria do acesso, permanência e qualidade na educação. Para Guimarães e Jannuzzi (2004), há necessidade de análise

domicílios, identificação étnico-racial, nupcialidade, núcleo familiar, fecundidade, religião ou culto, deficiência, migração interna ou internacional, educação, deslocamento para estudo, trabalho e rendimento, deslocamento para trabalho, mortalidade e autismo. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

⁵⁶ Para aprofundamento consultar: BRITO, C. E. B. Territorialidade: a Zona Franca de Manaus e seu impacto socioeconômico no estado do Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, v. 7, n. 2, p. 238-249, 2021.

⁵⁷ O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

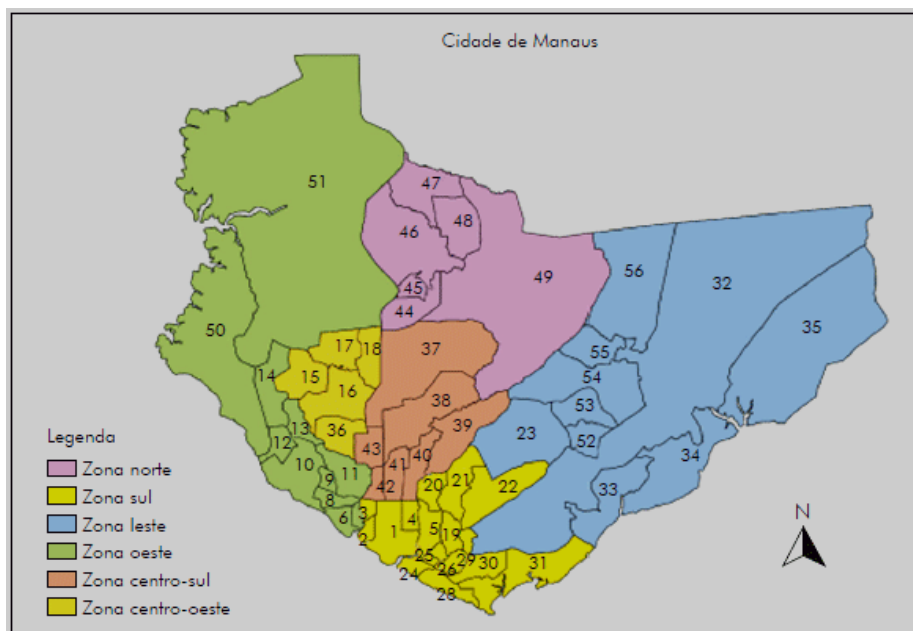
⁵⁸ O Atlas Brasil é produto da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). Concebido com a finalidade de apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Atlas hoje disponibiliza, além do índice, mais de 330 indicadores que percorrem temas como saúde, educação, renda e trabalho, habitação, vulnerabilidade social, meio ambiente e participação política, para municípios, macrorregiões, Unidades da Federação (UFs), 21 regiões metropolitanas (RMs), três regiões integradas de desenvolvimento (RIDEs) e aproximadamente 17.000 unidades de desenvolvimento humano (UDHs) ou “bairros”, sendo o último as menores territorialidades brasileiras que dialogam diretamente com a realidade do cidadão. Disponível em: <<https://bitly.com/JmveSZ>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

aprofundada desses indicadores educacionais para não camuflar índices de desigualdades educacionais e, portanto, considerar nesse processo as diferenças culturais.

Outro destaque está relacionado à renda, que pode estar relacionado ao modelo econômico da região com a ZFM e comércio. Contudo, “um município pode apresentar uma elevada renda *per capita*, mas, ao mesmo tempo, ter uma grande parcela de sua população vivendo na pobreza” (PINTO; COSTA; MARQUES, 2013, p. 39).

Em 2013, Manaus apresentava cerca de 53 bairros distribuídos em seis zonas figura 9. Destaca-se no mapa duas zonas, leste que é subdividida entre leste I e II e oeste que se encontraram em expansão, segundo a figura 9.

Figura 9 - Mapa de Manaus com respectivos bairros



Fonte: Fonte: <http://bit.ly/2y5j4Wa>.

A pesquisa foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (Semed), sendo esta, responsável por gerenciar a educação básica no município, nas etapas de educação infantil e ensino fundamental e atendendo as modalidades de educação dentre estas a educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena, assim como executa todas as etapas da Política Municipal de Educação. Apresenta 502 escolas distribuídas em sete zonas distritais: Zona Sul, Centro Sul, Leste I, Leste II, Oeste, Norte e Rural. Observa-se que esta divisão não segue a mesma divisão das zonas da cidade, segundo a figura 9, sobre mapa de Manaus com seus respectivos bairros.

A Semed é subdivida em Gerências e divisões distritais⁵⁹ tanto administrativas quanto pedagógicas. O *locus* da pesquisa foi o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), localizado na zona Centro-sul de Manaus, e responsável por realizar as ações para os estudantes público-alvo da educação especial as avaliações com a equipe multiprofissional e encaminhamentos para os serviços de apoio como AEE, assim como para classe e escola especial ou ensino comum.

O CMEE é um órgão ligado à Gerência de Educação Especial (GEE) da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Esta Gerência é responsável por desenvolver trabalhos referente à modalidade de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto ao atendimento e orientação a gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da rede municipal de ensino⁶⁰. Em 2022, a referida rede de ensino apresentou o quantitativo geral de 239.330 (duzentos e trinta e nove mil e trezentos e trinta matrículas de estudantes segundo dados do setor de estatística da Semed) e de 5.968 de estudantes público-alvo da Educação Especial.

⁵⁹ As gerências distritais são organizadas pelas zonas Zona Sul, Leste I, Leste II, Oeste, Norte e Rural e são coordenadas por gerentes, que geralmente são professores e sua é função alinhar as ações da Semed com as escolas localizadas nestas zonas para desenvolvimentos de projetos pedagógicos, organização das escolas quanto ao pedagógico e questões administrativas.

⁶⁰Essas informações encontram-se na página da Gerência de Educação Especial disponível no site da Semed/Manaus em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-especial/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

6 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Este capítulo tem como objetivo analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da rede municipal de ensino de Manaus no que tange o processo de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial. A política de Educação Especial no município de Manaus constituiu-se a partir de aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Esses atravessamentos implicam na forma pela qual o município tem conduzido suas ações em relação à Educação Especial nas 506 unidades de ensino que compõem a SEMED/Manaus. Foram analisados os seguintes documentos orientadores e normativos:

1. Resoluções nº 005⁶¹ do CME de 2003 sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003.

2. Resolução nº 06 do CME de 2010 dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998.

3. Resolução nº 010 de 2011 Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

4. Resolução nº 038 do CMEE de 2015 que aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal De Manaus, como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED.

5. Resolução nº 011 do CME de 2016 que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

6. Lei nº 2.000 de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências.

⁶¹ Resolução nº 05 de 2003, assim como a nº 06 de 2010 e nº 010 de 2011 que tratam sobre Educação Especial na Semed/Manaus foram revogadas. Estando em vigor atualmente a resolução nº 011 do CME de 2016, que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

7. Resolução nº 0179 do CMEE de 2020, que trata sobre a implementação do Currículo Escolar Municipal nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

Esta análise foi produzida utilizando o recurso do software Atlas.TI. aplicando a função de recorrência de termos (palavras significativas). Com base na recorrência de termos, foram definidas 9 categorias analíticas a saber: 1. Definição de Educação Especial; 2. Público-alvo da Educação Especial e definição de DI; 3. Encaminhamentos para identificação e avaliação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial; 4. Parcerias com instituições; 5. Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial; 6. Formação do profissional para atuar na Educação Especial nas escolas e Equipe Multiprofissional do CMEE; 7. Matrícula e Laudo Médico; 8. Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial; 9. Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial;

Num primeiro momento, apresentaremos a configuração da Rede Municipal de Ensino de Manaus abordando seus aspectos teóricos e contextuais e posteriormente, passaremos à análise dos documentos que oferecem base política, legal e organizativa para a realização dos processos de avaliação dos alunos da educação especial no contexto da SEMED/Manaus.

6.1. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS

De acordo com a Constituição Federal de 1988 compete aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Desta forma, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar-se em regime de colaboração para assegurar a universalização, qualidade e equidade do ensino (BRASIL, 1988). A LDB 9394/96, em seu artigo 11, define como competência dos municípios:

[...] I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. [...] (BRASIL, 1996, art. 11).

Desse modo, tendo em vista as especificidades regionais da capital do estado do Amazonas, Manaus é de competência do município o planejamento, monitoramento e a avaliação da política educacional, atendendo ao disposto da Constituição Federal de 1998 e a LDB 9394/96 conforme mencionado.

A Semed foi concebida por intermédio da Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970 (MANAUS, 1970), que dispunha sobre a organização da administração municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa. No seu art. 16 criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), responsável pela: Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção - Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros. Neste período em Manaus, vivenciava-se um momento pós-implantação da Zona Franca de Manaus, desencadeando um crescimento urbano e mudanças na economia com a construção de empresas no polo industrial de Manaus.

A Lei nº 1.240 de novembro de 1975⁶² (MANAUS, 1975), incumbiu ao prefeito a reestruturação e administração do Município e todas as secretarias passaram a denominar-se Secretaria Municipal, sendo este processo mediado por meio de consultoria jurídica. Desta forma, cabia ao prefeito estabelecer, mediante decreto, a competência, o funcionamento das unidades e as atribuições dos servidores dos órgãos a que a lei se referia.

Segundo os dados da Semed, na década de 1970, com sua estruturação verificou-se o número excessivo de professores que atuavam sem formação adequada nas escolas e com isso houve a necessidade de investimentos na capacitação dos profissionais da educação. Ainda na década de 1970, a secretaria já possuía em seu quadro 128 escolas que atendiam ao 1º grau⁶³.

⁶² A Lei nº 1.240, de 20.11.1975, dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei nº 1.094, de 21.10.1970, com redação dada pela Lei nº 1.175, de 03.05.1974, criando a Educação e Cultura/Semec. Nesse período foi reestruturada a administração do Município e todas as secretarias passaram a denominar-se Secretaria Municipal. Cabia ao prefeito estabelecer, mediante decreto, a competência, o funcionamento das unidades e as atribuições dos servidores dos órgãos a que a lei se referia.

⁶³ A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, preconizava sobre as Diretrizes para Organização do Ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Atualmente é denominado Ensino Fundamental e Ensino Médio pela Lei de Diretrizes Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

De acordo com Vinente, (2017), durante o período de democratização do Estado brasileiro com a reestruturação política, econômica e constitucional, com a promulgação da Constituição de 1988, mais especificamente entre os anos de 1989 a 1992, a Semed atendia aos estudantes do município de Manaus nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Além disso, o referido autor salienta que as matrículas relacionadas à Educação Especial passaram a fazer parte da estatística da rede de ensino em 1991, logo após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Desde então, pode-se mencionar que a Educação Especial passa a fazer parte do contexto educacional do Município.

Os anos de 1987 e 1988 foram marcados por avanços na garantia dos direitos sociais e democratização das instituições. O movimento em torno da gestão democrática do ensino no Brasil ganhou força, envolvendo sociedade civil organizada e principalmente professores, para conquista de direitos como gratuidade do ensino público e gestão democrática no ensino (SAVIANI, 2013).

Essas mobilizações se organizaram em forma de conselhos para reivindicações dos direitos supracitados, isso culminou com a introdução de dispositivos normativos e constitucionais (Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96), que posteriormente levariam a criação de conselhos⁶⁴ em diferentes níveis nas instituições educacionais.

A criação dos Conselhos Escolares e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação configura-se como espaço para discussão de política educacional a ser estabelecida nos diferentes contextos regionais e no município de Manaus (VINENTE, 2017).

Pereira (2018), em seu estudo aborda a organização e estrutura dos Sistemas Municipais de Ensino em decorrência da descentralização do Estado:

⁶⁴ Quanto ao histórico dos Conselhos de Educação no Brasil, Pereira (2018), sinaliza criação, em 1911, do Conselho Superior de Educação; em 1925, a criação do Conselho Nacional de Ensino; de 1931 a 1936, o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e, com esta denominação de 1936 a 1961, quando da aprovação da primeira LDB do país, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). De 1962 a 1994, passa a denominar-se Conselho Federal de Educação com 24 conselheiros de livre nomeação pelo Presidente da República. Em 1994, período da redemocratização do país, passa a ser novamente denominado de Conselho Nacional de Educação, devendo o mesmo ser representativo da sociedade. Por sua vez, os Conselhos Estaduais de Educação foram previstos pela Constituição de 1934 e referendados na Constituição de 1946, mas, efetivamente, criados com a LDB (Lei nº 4.024 de 1961) (BRASIL, 1961). Quanto aos Conselhos Municipais de Educação, apesar de terem sido propostos pelos Pioneiros da Educação Nova, especialmente Anísio Teixeira, somente após a sinalização de Sistema Municipal de Ensino – (SME) pela Constituição de 1988 e a institucionalização pela LDB 9394/1996, deu-se incentivo à criação nos municípios com funções próprias relativas ao SME, sendo que a existência dos mesmos passou a ser objeto privativo das leis orgânicas de Estados e Municípios.

[...] permitindo aos municípios criar suas próprias regras de gestão educacional, o que consagra o poder local como *locus* de decisões significativas para a sociedade. Essa é uma grande inovação, considerando a autonomia do município para organizar, conforme as necessidades locais, uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal, um órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação é um órgão normativo e fiscalizador – o Conselho Municipal de Educação (PEREIRA, 2018, p. 1379)

Esse órgão passa a articular e mediar ações para o desenvolvimento, e o monitoramento do uso de recursos e aplicação das leis, articulação com os demais conselhos estadual e nacional, visando atender as especificidades locais e melhorias na educação no Sistema Municipal de Ensino.

No que tange a Semed, somente a partir do ano de 1996, por meio da Lei Municipal nº 377 de 1996 (MANAUS, 1996), com propósito de definir as políticas educacionais no município, é que se criou o Conselho Municipal de Educação (CME), cuja atribuições foram concebidas pelo Regimento Interno, dispositivos de âmbito legal federal e estadual de ensino e resoluções locais. Segundo a Lei nº 377 de 1996, o CME:

[...] é Órgão Colegiado, representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções: consultiva, fiscalizadora e deliberativa e competência normativa, constituindo-se no instrumento mediador entre a Sociedade Civil e o Poder Público Municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipal de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todo o município (MANAUS, 1996, art. 1º).

A incorporação do CME ao sistema de ensino público municipal, composto de autonomia administrativa e financeira, atendeu ao que preconiza a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu art. 14, indicando que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando suas especificidades, com participação da comunidade e profissionais da educação em conselhos escolares ou equivalentes.

Neste sentido, o CME é constituído por nove membros e suplentes, indicados por entidades representativas, sendo cada mandato de dois anos e dispõe da seguinte organização: 01 (um) representante do Ensino Público Superior; 01 (um) representante do Ensino Público Estadual; 02 (dois) representantes do Ensino Público Municipal; 01 (um) representante do Ensino Privado; 01 (um) representante da Associação dos Pais, Mestres e Comunitários e/ou do Conselho Escolar Municipal; 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas; (um) representante

da União Municipal dos Estudantes Secundaristas; 01 (um) representante da Câmara Municipal de Manaus (MANAUS, 2010).

As competências do CME, estabelecidas no art. 7º nº 377 de 1996, compreendem:

- I - Aprovar os Planos de Aplicação de recursos federais, estaduais e municipais, quando a lei o exigir;
- II - Participar da elaboração e acompanhar a execução e avaliação do Plano Municipal de Educação do Município de Manaus;
- III - Assessorar os demais órgãos e instituições do Sistema Municipal de Ensino;
- IV - Deliberar sobre o processo pertinente à ação educacional, em matéria de funcionamento e planejamento;
- V - Credenciar espaços físicos e autorizar, prorrogar e reconhecer os Cursos oferecidos;
- VI - Analisar e aprovar o Regimento Geral do Sistema Municipal e o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino;
- VII - Analisar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico de acordo com a legislação em vigor;
- VIII - Estabelecer a parte diversificada do currículo, nos termos dispostos no § 5º, Artigo 26, da Lei Nº. 9.394/96;
- IX - Analisar e aprovar as alterações curriculares nos termos da legislação específica;
- X - Normatizar orientações e procedimentos estabelecidos pelas instituições de ensino público e privados;
- XI - Propor modificações na legislação educacional vigente, visando ao aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino, observando a legislação federal, estadual e municipal vigentes;
- XII - Autorizar experiências pedagógicas, assegurando validade aos estudos assim realizados;
- XIII - Normatizar o atendimento educacional às peculiaridades dos alunos portadores de necessidades especiais, assegurando classes, escolas ou serviços especializados, com vistas a possibilitar a inclusão social; [...] (MANAUS, 2010).

Verifica-se conforme estabelecido na Lei nº 377 de 1996, em seu art. 7º, inciso XIII que compete ao CME normatizar o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, a legislação municipal vigente assegura a manutenção de espaços especializados como classes e escolas especiais e mantém a nomenclatura “alunos portadores de necessidades especiais”. Infere-se que tal dispositivo está em desacordo com documentos de âmbito legal e diretrizes na perspectiva inclusiva que preconizam a extinção desses espaços paralelos de ensino, assim como a denominação destes estudantes, sendo considerados atualmente como estudantes público-alvo da Educação Especial.

Com a Lei nº 590 de 13 de março de 2001, que dispõe sobre a reestrutura, a administração do poder executivo municipal, a SEMED modificou-se em decorrência da descentralização das atividades criando (06) Distritos Educacionais, visando descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal

de Ensino, possibilitando um melhor atendimento às escolas e centros de Educação Infantil, bem como à comunidade em geral (MANAUS, 2001). De acordo com essa Lei, os Distritos Educacionais compreenderão as regiões administrativas: I - Distrito Educacional Norte: Norte; II - Distrito Educacional Leste: Leste; III - Distrito Educacional Sul: Sul; IV - Distrito Educacional Centro-Sul: Centro-Sul; V - Distrito Educacional Oeste: Oeste e Centro-Oeste; VI - Distrito Educacional Rural: Rural (MANAUS, 2001).

Esses distritos educacionais são administrados por um gerente educacional e um outro pedagógico, sua atuação perpassa pelo gerenciamento de um grupo de escolas do distrito, articulando as ações entre a secretaria de educação e as escolas, por meio de assessoramento pedagógico. Essas funções são exercidas por professores que atuam na rede de ensino com formação adequada para atuar na área. O distrito também compõe equipe técnica administrativa e de serviço de infraestrutura para atender as demandas oriundas das escolas.

Com a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação na década passada, por meio da Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013⁶⁵, a SEMED passa a compor a Administração Direta do Poder Executivo com as seguintes finalidades:

I – Formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II – Planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município (MANAUS, 2013).

A Lei Delegada prevê a estrutura organizacional da SEMED, sendo a direção exercida por um secretário, auxiliado por um Subsecretário de Administração e Finanças, um Subsecretário de Infraestrutura e Logística e um Subsecretário de Gestão Educacional. No quadro 5 abaixo, segue o detalhamento quanto a estrutura dos setores que a integram:

⁶⁵ Essa Lei dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - Semed, suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados e dá outras providências.

Quadro 5 - Estrutura da Semed quanto aos órgãos e setores

Órgãos colegiados	Órgãos de assistência e assessoramento	Órgãos de apoio à gestão	Órgãos de atividades finalísticas
<p>a) Conselho Municipal de Educação</p> <p>b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB</p> <p>c) Conselho de Alimentação Escolar – CAE</p> <p>d) Comissão de Licitação</p>	<p>a) Gabinete do Secretário</p> <p>b) Assessoria Técnica</p>	<p>a) Subsecretaria de Administração e Finanças</p> <p>Departamento de Planejamento</p> <p>1.1. Divisão de Acompanhamento de Contratos e Convênios</p> <p>1.1.1. Gerência de Análise e Prestação de Contas</p> <p>1.2. Divisão de Informação e Estatística</p> <p>1.2.1. Gerência de Matrícula e Dados da Rede</p> <p>1.3. Divisão de Gestão da Tecnologia da Informação</p> <p>1.3.1. Gerência de Suporte e Manutenção</p> <p>1.3.2. Gerência de Sistemas e Programas</p> <p>2. Departamento Administrativo e Financeiro</p> <p>2.1. Divisão de Execução Financeira e Orçamentária</p> <p>2.1.1. Gerência de Liquidação</p> <p>2.1.2. Gerência de Contabilidade</p> <p>2.2. Divisão de Pessoal</p> <p>2.2.1. Gerência de Pessoal</p> <p>2.2.2. Gerência de Direitos e Deveres</p> <p>2.2.3. Gerência de Desenvolvimento do Servidor</p> <p>2.3. Divisão de Compras e Locação</p> <p>b) Subsecretaria de Infraestrutura e Logística</p> <p>1. Departamento de Suprimento e Logística</p> <p>1.1. Divisão de Patrimônio, Almoxarifado e Depósitos</p> <p>1.1.1. Gerência de Material Escolar</p> <p>1.1.2. Gerência de Material Permanente e de Consumo</p> <p>1.2. Divisão de Alimentação Escolar</p> <p>1.2.1. Gerência de Controle de Qualidade</p> <p>2. Departamento de Engenharia e Transporte</p> <p>2.1. Divisão de Engenharia</p> <p>2.1.1. Gerência de Manutenção</p> <p>2.1.2. Gerência de Projetos de Engenharia</p> <p>2.2. Divisão de Transporte</p>	<p>a) Subsecretaria de Gestão Educacional</p> <p>b) Departamento de Gestão Educacional</p> <p>1.1. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério</p> <p>1.1.1. Gerência de Tecnologia Educacional</p> <p>1.1.2. Gerência de Formação Continuada</p> <p>1.2. Divisão de Ensino Fundamental</p> <p>1.2.1. Gerência de Educação Especial</p> <p>1.2.2. Gerência de Educação de Jovens e Adultos</p> <p>1.2.3. Gerência de Educação Escolar Indígena</p> <p>1.3. Divisão de Avaliação e Monitoramento</p> <p>1.4. Divisão de Educação Infantil</p> <p>1.4.1. Gerência de Creches</p> <p>1.5. Divisão de Apoio à Gestão Escolar</p> <p>1.5.1. Gerência de Documentação e Auditoria Escolar</p> <p>1.5.2. Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais</p> <p>2. Departamento Geral de Distritos</p> <p>2.1. Divisão Distrital da Zona Norte</p> <p>2.1.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.2. Divisão Distrital da Zona Sul</p> <p>2.2.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.3. Divisão Distrital da Zona Leste 1</p> <p>2.3.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.4. Divisão Distrital da Zona Leste 2</p> <p>2.4.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.5. Divisão Distrital da Zona Oeste</p> <p>2.5.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.6. Divisão Distrital da Zona Centro-Sul</p> <p>2.6.1 Gerência de Administração Escolar</p> <p>2.7. Divisão Distrital da Zona Rural</p> <p>2.7.1 Gerência de Administração Escolar</p>

Fonte: A autora, com base na Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013 (MANAUS, 2013).

Conforme observado no quadro 5, a GEE é responsável pela implementação da política de inclusão escolar na rede de ensino, assim está vinculada à Subsecretaria de Gestão Educacional.

Devido a amplitude da Semed com relação ao número de estudantes e escolas, sua organização é descentralizada para atendimento aos gestores das escolas e profissionais das unidades de ensino que acontecem por meio das Zonas Distritais. A organização atual das Zonas Distritais compreende tanto zona urbana quanto rural. A zona urbana é composta por Divisões Distritais Zonais – (DDZ) e dar-se da seguinte forma: DDZ I – Zona Sul e Centro-Sul; DDZ II – Zona Oeste e Centro-Oeste; DDZ III e IV – Zona Norte; DDZ V – Zona Leste I; DDZ VI – Leste II. A zona rural constitui-se da DDZ VII – Rodoviária e Ribeirinha. As zonas Norte e Leste são constituídas por duas DDZ em decorrência da sua amplitude e a população da capital estar distribuída em sua maioria nessas áreas da cidade.

Discorreremos no próximo subcapítulo sobre a Gerência de Educação Especial e o Complexo Municipal de Educação Especial que atuam nas ações voltadas para o público-alvo da Educação Especial.

6.1.1 Os contornos da Educação Especial na Semed: Gerência de Educação Especial e o Complexo Municipal de Educação Especial

A institucionalização da Educação Especial no município de Manaus deu-se pela Lei nº. 050 de 1991, que dispõe sobre a implantação da Educação Especial na rede Municipal de Ensino de Manaus - Semed. De acordo com o art. 1º da referida lei, essa modalidade era “voltada para atender às pessoas portadoras de deficiência visual, auditiva, mental, as infradotadas e as superdotadas”⁶⁶ (MANAUS, 1991). No mesmo ano também foi criado o Núcleo de Educação Especial que tinha como objetivo coordenar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas de Educação Especial (MATOS, 2008).

Segundo Vinente, (2020), em seu estudo sobre a história da Educação Especial, em Manaus não se encontram relatos na literatura e documentos analisados sobre o

⁶⁶ Na citação optou-se pela transcrição do termo utilizado na Lei.

Núcleo de Educação Especial, e sim sobre a Seção de Educação Especial. O Manual de Educação Especial da Semed discorria como se organizava o trabalho dos profissionais que faziam parte desta seção e segundo o autor a equipe tinha como função realizar acompanhamento técnico-pedagógico de forma sistemática aos professores e técnicos que atuam na área, assim como atualização constante quanto aos conhecimentos da área por meio de participação em congressos e seminários visando melhor atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No período de 1991, os movimentos pela inclusão escolar ampliaram-se para o acesso aos direitos sociais preconizados pela Constituição de 1988, como educação e atendimento educacional especializado, buscando superar o modelo segregado de ensino destinado às pessoas com deficiência.

A construção de um sistema educacional inclusivo necessita de mudanças tanto de concepções de deficiência quanto de possibilidades para desenvolvimento da aprendizagem destes sujeitos. Na medida em que, ainda precisa-se avançar, na forma de conceber a deficiência e a aprendizagem, assim como no acesso e permanência destes estudantes na escola e ampliação dos serviços de apoio como o AEE.

No ano de 1997, segundo Matos (2008), ocorreu a criação do Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município (SADEM), sendo constituído por oito (08) profissionais da saúde e educação que atuavam na realização de avaliação diagnóstica dos estudantes da rede de ensino.

Matos (2008) e Vinente (2017) relatam em seus estudos sobre a Educação Especial em Manaus, que o SADEM inaugurado em 1997, seria transformado em 1998 no Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE) tornando-se então, espaço de referência na rede para oferta dos serviços de Educação Especial em âmbito municipal (MATTOS, 2008; VINENTE, 2017).

O CMEE é caracterizado no contexto da Semed como um centro de referência para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial e dispõe de uma equipe multidisciplinar. Segundo a Resolução nº. 010 de 2011 em seu art. 14, essa equipe é composta por pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e odontólogos (MANAUS, 2011).

A atuação destes profissionais perpassa pela avaliação destes estudantes encaminhados pelas escolas da rede por meio de relatório e/ou encaminhamento clínico. A equipe também realiza atendimento de intervenções psicopedagógicas, psicológicas,

fonoaudiológicas e programas que realizam mediação junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a coordenadora do CMEE as atividades desenvolvidas são:

- a) Avaliação Biopsicossocial;
- b) Estudo de caso dos estudantes avaliados;
- c) Devolutivas dos resultados das avaliações biopsicossociais aos pais e/ou responsáveis;
- d) Devolutivas dos estudantes avaliados à Divisão Distrital Zonal (DDZ). Ressalta-se são essas informações são repassadas primeiramente aos responsáveis que já receberam os resultados da avaliação biopsicossocial, a fim de serem encaminhadas às escolas de sua jurisdição;
- e) Orientação às famílias dos estudantes atendidos pela Educação Especial (psicologia);
- f) Terapias com a equipe multiprofissional: fonoaudiologia, apoio psicológico, psicopedagógico e fisioterapia;
- g) Avaliação Psicológica aos professores para atuarem na modalidade de Educação Especial, a fim de verificar o perfil desse professor;
- h) Visita domiciliar realizada pela psicóloga e assistente social, quanto a necessidade de uma intervenção in loco;
- i) Palestras aos pais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com a demanda solicitada pela GEE;
- j) Avaliação biopsicossocial para emissão de parecer de deferimento e/ou indeferimento da necessidade de apoio escolar;

Cabe destacar, que a avaliação realizada pelo CMEE, é uma das ações consideradas mais importantes pela Semed, compreendendo atendimentos da equipe multiprofissional, e segundo a diretora do CMEE as escolas encaminham esses estudantes buscando apoio e orientações pedagógicas, encaminhamentos para escola especial, classe especial, programas ou projetos, assim como para a área clínica. Além dos encaminhamentos das escolas, os neurologistas também buscam o serviço ao enviar os estudantes para avaliação com o objetivo de buscar o parecer da equipe multiprofissional.

A avaliação desses estudantes no CMEE processa-se de forma ágil, mesmo com quantitativo reduzido de profissionais para atender a alta demanda e possibilita aos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social, acesso a um serviço multiprofissional. Este processo avaliativo passa a ser uma referência para o atendimento

aos estudantes público-alvo da Educação Especial, contudo há necessidade de se refletir sobre as questões que envolvem tais encaminhamentos para avaliação, como a procura pelo laudo médico/diagnóstico e como a escola lida com essa situação.

É na escola que geralmente são realizadas observações quanto ao baixo rendimento da criança, principalmente com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Desse modo, a busca para investigar tais dificuldades passa a ser compartilhadas com o campo clínico, em detrimento das questões pedagógicas. Neste sentido, Brzozowski e Caponi (2013) chamam atenção para esse fato:

[...] é possível observar que grande parte dos desvios ocorridos nessa época da vida são notados na escola e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum problema de aprendizagem. Como exemplo, podemos pensar na alfabetização: se uma criança não aprende a ler com determinada idade, ou então se tem dificuldade em prestar atenção na sala de aula, isso pode ser considerado um desvio, e a criança pode, atualmente, ser encaminhada a um profissional da saúde para averiguar seu quadro. Os desvios da infância, dessa forma, são aqueles relacionados com a quebra de normas e de regras impostas socialmente, como, por exemplo, a falta de atenção e a agitação em sala de aula (2013, p. 210).

A partir destes encaminhamentos dos alunos para avaliação verifica-se a necessidade de identificá-los no contexto escolar, portanto é importante analisarmos o papel do professor (observador) na dinâmica desse processo. Nos reportamos assim, as bases do pensamento sistêmico com Maturana (1998) e Varela (2001) ao defenderem que não há realidade objetiva independente do seu observador, um mundo externo ao observador e pré-estabelecido e que fazemos parte dessa construção. Assim, a realidade constitui-se a partir de quem observa e nos leva pensar sobre a atuação do professor com relação a esses alunos e o que alicerça as concepções que constroem sobre eles, bem como de escola, deficiência, diagnóstico, avaliação, conhecimento, práticas pedagógicas e inclusão.

Dessa forma, precisamos considerar as relações que constituem esses alunos, sobre o contexto que estão inseridos e quais práticas pedagógicas e possibilidades de aprendizagem foram desenvolvidas? Esses questionamentos são silenciados, pois ainda persiste uma lógica que localiza no sujeito, na deficiência e/ou patologização a justificativa para o “não aprender”. Acreditamos que estes estudantes são formados por experiências no contexto social, cultural e educacional. Assim, a escola torna-se um espaço potente para o respeito à diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses estudantes.

Quanto a avaliação biopsicossocial esta é assegurada pela LBI de 2015, e sinaliza que esse processo avaliativo, quando necessário, será realizado pela equipe multiprofissional e interdisciplinar. Segundo o inciso 1º, considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Os programas e projetos desenvolvidos pelo CMEE contemplam os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os estudantes são atendidos nesses programas e projetos a partir dos encaminhamentos/recomendações que constam na avaliação realizada pela equipe multiprofissional. As ações desenvolvidas pelo CMEE compreendem: estimulação essencial; estimulação da aprendizagem; atividades motoras adaptadas e reeducação comportamental; estimulação precoce e reeducação visual; atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar; e alfabetização de leitura e escrita.

Programa de Estimulação Essencial - (PEE): atende crianças de 0 a 03 anos. Surgiu da necessidade de atender as crianças com deficiências e prejuízos em seu desenvolvimento biopsicossocial desde a tenra idade, com uma Equipe de Profissionais nas áreas de Pedagogia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Psicologia.

Programa Estimulação da Aprendizagem – (PEA): atende crianças de 04 aos 06 anos. O trabalho desenvolvido visa atender os alunos que necessitam ser estimulados nos aspectos: social, afetivo, psicomotor e cognitivo, a fim de desenvolver: autonomia, independência, segurança, autoestima elevada, integração, interação, criatividade e habilidades fundamentais que a criança necessita adquirir intelectualmente na primeira infância, direcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial que estão matriculados no ensino comum ou classe especial e escola especial.

Programa de Atividades Motoras Adaptadas - (PAMA): atende crianças de 04 aos 12 anos – o trabalho desenvolvido visa atender os alunos que necessitam ser estimulados em vários aspectos: psicomotor, social, afetivo e cognitivo. Favorecendo as habilidades necessárias para uma locomoção independente.

Reeducação Visual – (PEPRV): atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos – O objetivo é favorecer o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Visual, oferecendo-lhe apoio pedagógico, social e afetivo, com o intuito de romper as barreiras excludentes e garantir sua inclusão e permanência na escola. Trabalhar o resíduo visual do aluno com baixa visão em fase escolar melhorando a funcionalidade visual deles.

Programa de Atividades Motoras Adaptadas e Reeducação Comportamental- (PAMARC): atende crianças de 06 aos 18 anos – o trabalho

desenvolvido visa atender os alunos com diagnóstico de Autismo Severo, que necessitam de organização comportamental e estímulos em vários aspectos: psicomotor, social, afetivo e cognitivo.

O Projeto de Atendimento Pedagógico Domiciliar e Hospitalar – (PAPDH): atende crianças e adolescentes de 04 a 18 anos - tem por objetivo atender a todos os alunos que estejam, preferencialmente, matriculados na rede Municipal de Educação do Ensino Fundamental, seguindo uma grade curricular adequada a Série/Etapa/Ciclo em que este aluno se encontra, para que este não tenha prejuízos educacionais quando este puder voltar a frequentar a sala de aula.

Programa de Estimulação Sensório Motor – (PESM): atende crianças de 02 a 06 anos, tem por objetivo auxiliar a criança a lidar com suas dificuldades de processamento sensorial e planejamento motor para restabelecer contato com seus cuidadores e o ambiente, melhorar a capacidade do sistema nervoso central de registrar, integrar, organizar e interpretar os estímulos sensoriais (visão, audição, tato, proprioceptivo e vestibular).

Programa de Alfabetização de Leitura e Escrita – (PROALE): tem como finalidade, atender crianças e adolescentes com deficiência de 06 aos 18 anos, que apresentem dificuldades significativas no desenvolvimento de suas habilidades em leitura e escrita, que, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas especializada para que possam avançar em seu processo de ensino aprendizagem.

Programa Implante Coclear – (PIC): tem como objetivo realizar reabilitação fonoaudiológica especializada em crianças surdas usuárias de implante coclear com apoio psicológico e psicopedagógico com ênfase na Abordagem Auditiva Verbal.

Jogos Adaptados André Vidal de Araújo (JAAVAS): atende crianças e adolescentes de 04 a 14 anos, e tem o objetivo de promover a inclusão dos cidadãos participantes dos JAAVAS, por meio das atividades lúdicas, esportivas (corrida de rua e passeio ciclístico), arte e dança que possibilitem encontros sociais, em locais e situações diferenciadas, para que eles tenham condições do desenvolvimento psicomotor de forma harmoniosa, equilibrada e global.

Programa de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Deficiência Visual – (PIPEDV): tem como finalidade atender os estudantes com deficiência visual de 06 aos 18 anos. Com a perspectiva de equacionar as dificuldades apresentadas por estudantes com deficiência visual no que se refere à necessidade aos materiais, produtos,

ferramentas e recursos para o desenvolvimento das atividades escolares com maior autonomia e independência.

Psicomotricidade Aquáticas para Pessoas com Deficiências (PAEP): realiza-se por meio de convênio com Abrigo Moacyr Alves⁶⁷ e tem a função de promover a qualidade de vida dos alunos com deficiência intelectual, através da Psicomotricidade Aquática, estimulando e fazendo a educação dos movimentos, através das partes cognitiva, afetiva, motora e social, na faixa etária dos 06 aos 18 anos.

Esses programas e projetos compreendem uma das únicas formas de acesso às intervenções tanto no âmbito pedagógico como clínico, em decorrência da situação de vulnerabilidade que se encontram vários desses estudantes.

A rede de ensino tem delineado ações para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial com destaque para o CMEE, contudo, estes ainda não são suficientes, posto que a rede mantém convênios com instituições filantrópicas para suprir as necessidades dos serviços destinados a este público, sendo que este aumenta consideravelmente a cada ano.

Em 2013, foi publicado o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013. O documento estabelece o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o art. 43 da Resolução sobre o referido Regimento, compete à Gerência de Educação Especial – (GEE):

- I - Promover a educação dos alunos da educação especial, por meio de ações pedagógicas e atendimentos especializados, objetivando a inclusão social e escolar;
- II - Gerenciar as ações pedagógicas e os atendimentos especializados da Secretaria;
- III - orientar as famílias dos alunos;
- IV - Realizar avaliação diagnóstica com enfoque psicopedagógico dos alunos;
- V - Oferecer atendimento educacional especializado de acordo com as especificidades do aluno;
- VI - Proporcionar assessoramento pedagógico às escolas que atendem aos alunos da educação especial;

⁶⁷ A instituição presta serviço de alta complexidade segundo a Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que trata da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais promovendo o acolhimento institucional (abrigo) temporário e de longa permanência, para crianças e adolescentes com múltiplas deficiências, que apresentavam quadros de violência doméstica, colocando-os em situação de risco social e pessoal, provocados pela negligência familiar. Desenvolve atividades em diversas linhas de atuação, atendendo os acolhidos que são encaminhados para a instituição de acolhimento através do Juizado da Infância e da Juventude e Conselhos Tutelares. Atendimento Oferecido é especializado e individual de acordo com as necessidades de cada criança/adolescente nas seguintes modalidades: Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Psicopedagogia, Serviço Médico (Neurologia, Psiquiatria, Pediatria e Clínica Geral); Fonoaudiologia, Odontologia e Nutrição (estágios acadêmicos) e atendimentos especializados por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://abrigomoacyralves.org/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VII - oferecer formação continuada aos professores e pedagogos com relação à modalidade de educação especial e educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial/MEC;

VIII - desenvolver outras atividades correlatas. (MANAUS, 2013, art. 43)

A GEE tem sob sua coordenação um gerente que atua juntamente com a equipe de assessores pedagógicos, sendo esta gerência responsável pelo planejamento de ações pedagógicas voltadas para os estudantes da Educação Especial. Os assessores pedagógicos que fazem parte da GEE, são professores da rede de ensino que atuam diretamente nas escolas, realizando acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como também realizam intervenções e orientações pedagógicas junto às escolas. As ações também perpassam, pelos atendimentos em escolas com alunos em situação de inclusão escolar, classes especiais, escola especial e turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo que esta última compreende somente estudantes com deficiência, pois apresentam distorção entre idade e série.

O contexto da Educação Especial no município de Manaus envolve questões atreladas ao campo político, econômico e social, tendo em vista os movimentos para garantia dos direitos sociais e segundo Kassar e Rebello (2019):

[...] situam-se as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino (KASSAR; REBELLO, 2019, p. 3).

As ações no campo educacional no âmbito na secretaria municipal de Educação também envolvem a luta desses movimentos e na Educação Especial esses tensionamentos são presentes com a busca do acesso e permanência na escola, assim como no atendimento educacional especializado conforme previsto nos documentos legais. Diante das medidas criadas pela Semed para atendimentos aos estudantes da Educação Especial, observa-se a ampliação destas medidas quanto ao acesso a matrícula na escola e atendimentos especializados como do CMEE, contudo ainda há presença de espaços paralelos de ensino com abertura de classes especiais e escola especial, o que implica na reorganização de políticas educacionais e de escolarização desses estudantes com acesso e permanência no ensino comum.

Compreende-se que esta realidade perpassa por questões como compreensão sobre deficiência e aprendizagem, havendo a necessidade de se investir em uma escola

inclusiva com articulação entre os setores da rede de ensino, o repensar sobre a manutenção e encaminhamentos de estudantes para espaços como classes e escolas especiais de forma substitutiva ao ensino comum, a formação para equipe escolar e a promoção de práticas pedagógicas que atendam as singularidades destes estudantes.

6.2 DIMENSÕES POLÍTICAS, NORMATIVAS E ORGANIZATIVAS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA Semed/MANAUS

Os marcos políticos que balizam os documentos norteadores de âmbito legal da educação especial no município de Manaus são provenientes do Conselho Municipal de Educação, órgão responsável pela política educacional em Manaus. Desta forma, são analisados neste subcapítulo os seguintes documentos oficiais e orientadores:

1. Resoluções nº 005⁶⁸ do CME de 2003 sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003.

2. Resolução nº 06 do CME de 2010 dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998.

3. Resolução nº 010 de 2011 Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

4. Resolução nº 038 do CMEE de 2015 que aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal De Manaus, como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED.

5. Resolução nº 011 do CME de 2016 que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

⁶⁸ Resolução nº 05 de 2003, assim como a nº 06 de 2010 e nº 010 de 2011 que tratam sobre Educação Especial na Semed/Manaus foram revogadas. Estando em vigor atualmente a resolução nº 011 do CME de 2016, que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus

6. Lei nº 2.000 de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências.

7. Resolução nº 0179 do CMEE de 2020, que trata sobre a implementação do Currículo Escolar Municipal nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

O processo que possibilitou a construção dos eixos analíticos foi realizado por meio do *software* ATLAS. ti, no qual aplicou-se a função de recorrências de termos (palavras significativas) (anexo B). De acordo com o quadro síntese que trata sobre Marcos normativos e norteadores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Anexo C) foi possível verificar-se a recorrência dos termos com destaque para palavras: Ensino (716 recorrências), Educação (670 recorrências), Estudantes (186 recorrências), Avaliação (116 recorrências), Aprendizagem (110 recorrências), Atendimento (107 recorrências), Formação (98 recorrências), Classe e Deficiência cada uma com (90 recorrências), Professores (80 recorrências).

Neste sentido, os termos destacados subsidiaram a construção das nove (09) eixos analíticos:

1. Definição de Educação Especial;
2. Público-alvo da Educação Especial e definição de DI;
3. Encaminhamentos para identificação e avaliação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial;
4. Parcerias com instituições;
5. Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial;
6. Formação do profissional para atuar na Educação Especial nas escolas e Equipe Multiprofissional do CMEE
7. Matrícula e Laudo Médico
8. Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial;
9. Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial

A partir da análise dos documentos que compreendem a rede pública de ensino da SEMED/Manaus, verificou-se aproximações e discordâncias tanto no que se refere aos dispositivos legais nacionais quanto locais relacionados às ações asseguradas para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Desta forma, verifica-se que a constituição destes documentos no macro e microsistema possibilita entendermos os tangenciamentos que apresentam. Nesse viés,

[...] situam-se as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino (KASSAR; REBELO, 2019, p. 3).

As políticas públicas de Educação Especial também compreendem esses embates e movimentos na sociedade passando a implicar na construção de políticas públicas para educação das pessoas com deficiência e que suas especificidades no contexto educacional fossem respeitadas e atendidas.

6.2.1 Definições de Educação Especial

No que tange a definição de Educação Especial presente nos documentos oficiais analisados, é possível perceber que as normativas oficiais em âmbito nacional influenciaram diretamente na composição desta definição nos diferentes momentos históricos da educação especial no contexto da Semed/Manaus.

Num primeiro momento é possível identificar as definições e objetivos que permeavam a Política de Educação Especial de 1994, fundamentadas no princípio da integração. Segundo essa política a Educação Especial, norteava sua ação pedagógica por princípios específicos, sendo estes a base filosófica - ideológica da integração. A análise dos documentos da rede pública de ensino de Manaus compreendeu o período de 2003 a 2010, sendo estes vinculados à política de 1994, ao princípio da integração, possibilitando a manutenção de um conjunto de espaços como classes escolas especiais em caráter substitutivo ao ensino comum.

O conceito de Educação Especial, apresentado na Resolução nº 05 de 2003, que dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003, segundo o Art. 3º compreende Educação Especial como:

[...] modalidade de educação escolar e processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recurso e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MANAUS, 2003).

Quanto à Resolução nº. 06 de 2010 que trata sobre nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998, considera a Educação Especial como uma modalidade e acrescenta que será ofertada preferencialmente, em classes comuns e não havendo possibilidade de integração do estudante no ensino comum, o seu atendimento será realizado em espaços paralelos de ensino, segundo o art. 22:

[...] Educação Especial como modalidade, será oferecida preferencialmente, em classes comuns da Rede Regular de Ensino, para alunos com deficiência limitadora”. Ademais, acrescenta que não havendo possibilidade da integração do estudante no ensino comum, “o seu atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados (MANAUS, 2010)

A Resolução nº 010 de 2011 baseia-se na mesma definição de Educação Especial da PNEEPEI de 2008. No art. 4º retrata que a modalidade de Educação Especial:

[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE para os alunos, público-alvo da Educação Especial, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular (MANAUS, 2011).

Verifica-se que apesar da Resolução nº 06 de 2010 e nº 010 de 2011 terem sido publicadas após a PNEEPEI de 2008, as mesmas continuavam apresentando o caráter substitutivo da educação especial em âmbito local. Sendo que esta última contempla tanto sistema paralelo de ensino na escola especial, conforme previsto no art. 15:

[...] Serão atendidos na Escola Especial do setor competente da Semed, em caráter temporário, tendo em vista a Política de Educação Inclusiva, os alunos com deficiência mental/intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física/paralisia cerebral, surdo-cegueira, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento [...]. (MANAUS, 2011, p. 7).

Quanto a oferta do atendimento complementar e suplementar prevista nas Resoluções nº 010 de 2011, nº 038 de 2015 e nº 011 de 2016, estando alinhadas com a PNEEPEI de 2008. Sendo que esta última resolução no art. 18, utiliza a mesma definição do AEE:

Art. 18 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, visando à sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, não sendo substitutivo à escolarização (MANAUS, 2016, p.10).

A Resolução nº 038 de 2015, dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus e sinaliza no seu art. 47 que a Educação Especial compreende:

[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular, perpassando todas as etapas da educação básica e suas modalidades de competência do Município, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MANAUS, 2015, p. 5).

Definição similar é apresentada na Resolução nº 011 de 2016, que dispõe sobre novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino. A Resolução nº 0179 de 2021, que trata do Currículo Municipal de Manaus apresenta a Educação Especial como:

[...] proposta pedagógica que hospeda concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e suplementar o processo de educação escolar e o itinerário formativo, ao nível ascendente, de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades e/ou superlotação (MANAUS, 2021, p. 56).

Apesar dessa Resolução prever a ação complementar e suplementar da educação especial, apresenta dubiedade ao fazer menção e prever a oferta educacional aos alunos da educação especial nos diferentes espaços educacionais (incluindo os especiais em caráter substitutivo) ligados à Educação Especial e mantidos pela Semed. Ao referirem esses espaços, observa-se que se baseiam tanto nos documentos de âmbito nacional quanto local sobre Educação Especial:

- a) Os serviços de Atendimento Educacional Especializado - AEE: desenvolvidos em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais em consonância com o que é disposto no Decreto nº 7.611 de 17/11/2011 MEC;
- b) Os serviços especializados: desenvolvidos em escolas especializadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esses serviços possuem amplitude crescente, ficando sua configuração na dependência pública ou por meio de formação de convênios, dos recursos institucionais, humanos e materiais;
- c) As Classes Especiais: desenvolvidos em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, em espaço físico e modulação adequada, de no máximo 15 (quinze) estudantes, no período diurno, indicados e recomendados na Avaliação Multiprofissional, agendada e realizada pela equipe do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo - CMEE, com idade mínima de 07 (sete) anos, sendo oriundos do 2º ano. Tratando-se de espaço pedagógico que se utiliza de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/etapa da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional comum (Parecer CNE/CEB no 17/2001);
- d) Educação de Jovens e Adultos – (Art.16 § 1º da Resolução 011/2016 CME) modalidade desenvolvida em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, de no máximo 15 (quinze) estudantes, com idade acima de 15 anos, no

período diurno, ampliando a oferta de matrícula e as oportunidades de escolarização também para o público-alvo da educação especial (MANAUS, 2021, p. 55-56).

No período analisado, verifica-se que nos documentos oficiais de âmbito municipal o conceito de Educação Especial apresenta-se alinhado às normativas internacionais tais como Declaração de Jomtien de 1990 (UNESCO, 1990) e de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), bem como a orientações de Âmbito nacional como Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Kassar e Rebelo (2019) salientam que essas declarações internacionais fomentaram os acordos que objetivavam a universalização da educação obrigatória e gratuita no Brasil e com isso passaram a embasar as diretrizes da política educacional e suas ações. Sobre a Declaração de Salamanca (1994), Kassar e Rebelo (2019) chamam a atenção para a contradição presente entre a recomendação da Declaração e as recomendações em âmbito nacional que continuam a prever a existência dos espaços especiais substitutivos

[...] a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política nacional de educação especial (BRASIL, 1994), divulgada em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de 1996, e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 (BRASIL, 2001) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável, de certo modo (KASSAR; REBELO, 2019, p. 7).

Mesmo com os compromissos assumido pelo Brasil para construção de sistema educacional inclusivo, com a participação dos estudantes com deficiência no ensino comum, Kassar e Rebelo (2019) problematizam que os dispositivos legais no Brasil apresentam conflitos e possibilitam a manutenção de espaços paralelos de ensino como escolas e classes especiais. Esses conflitos também se manifestam na rede pública municipal de ensino de Manaus, na medida em que apesar dos avanços no que tange a implementação de políticas inclusivas a referida rede de ensino mantém os espaços especiais substitutivos de educação para os alunos da educação especial.

6.2.2 Público-alvo da Educação Especial e as definições de Deficiência Intelectual

Sobre os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial a Resolução nº 05 de 2003, alinhava-se com a Política Nacional de Educação Especial de 1994. Nessa política o público da educação especial compreendia:

Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Na Resolução nº 5 de 2003, os estudantes público-alvo da Educação Especial, eram concebidos como aqueles que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultavam o acompanhamento das atividades escolares, compreendendo deficiência mental, física, múltipla, condutas típicas, surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem e altas habilidades superdotação⁶⁹, conforme art. 5º:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento);

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (portadoras de deficiência: mental, física, múltipla, condutas típicas: Síndrome e quadros psicológicos, psiquiátricos e neurológicos).

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente os que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários.

III - altas habilidades superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (MANAUS, 2003)

Essa definição apresenta total alinhamento com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

⁶⁹ Ao apresentarmos o público definido pela Educação Especial apresentado nos documentos da rede de ensino de Manaus, optou-se pela utilização dos termos tal como constam nas Resoluções.

A Resolução nº 010 de 2011, no seu art. 6º, e a Resolução nº 038 de 2015, no seu art. 48 reiteram a definição do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

- I - Alunos com Deficiência Mental e/ou Intelectual, física e sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, cegueira, baixa visão e surdo-cegueira);
- II - Alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome do Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Síndrome de Williams);
- III - Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. (MANAUS, 2011, p.2)

A Resolução nº 011 de 2016, mantém a definição do público-alvo da Educação Especial, no art. 7º, mas faz uma atualização do termo deficiência mental para deficiência intelectual utilizando a mesma definição presente nos manuais diagnósticos.

- I – Estudantes com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdo-cegueira e Múltipla;
- II – Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- III – Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O processo de educação inclusiva visa garantir os direitos assegurados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo contemplada e apoiada pela PNEEPEI de 2008, a qual define o grupo de estudantes a serem atendidos: estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta forma, observa-se que as Resoluções publicadas entre 2003 e 2011 na rede de ensino de Manaus atrelavam esse público ao contexto da política de 1994, o que também influenciou a elegibilidade destes sujeitos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Evidencia-se no contexto pesquisado, que neste período o público-alvo da Educação Especial também foi constituído por estudantes com dificuldade de aprendizagem. Com a PNEEPEI de 2008, este grupo de estudantes deixa de compor o público da Educação Especial.

Com a definição mais restrita deste público pela PNEEPEI de 2008, observa-se conflitos de interesse no campo inclusive no que se refere à investimentos na área. Segundo Manzini (2018, p. 813), “é preciso indicativo de quanto isso irá custar em termos de investimento para atender a essa população”. Outro ponto destacado pelo autor refere à dificuldade de caracterizar a manifestação de uma situação de não aprendizagem:

[...] foi separar, dessa categoria, aqueles estudantes rotulados com necessidades educacionais especiais, daqueles decorrentes de um processo de construção social da deficiência, ou seja, estigmatizados e rotulados pela

deficiência do próprio sistema educacional em prover ensino para esses estudantes.

Nesse viés, Manzini (2018) retrata que se delimitam os aportes financeiros que possibilitariam suporte aos objetivos intencionados pela PNEEPEI de 2008.

Quanto às conceituações sobre Deficiência Intelectual, a Resolução nº 05 de 2003, apresenta a definição tal qual constava no DSM - IV de 2000 (edição revisada) baseada na classificação por meio de testes de inteligência padronizados para a medição do QI. Em 2016, observa-se na Resolução nº 016 a mudança do termo de deficiência mental para deficiência intelectual⁷⁰. Esse fato implica que a rede de ensino tem acompanhado as mudanças terminológicas, assim como a concepção de deficiência intelectual também alicerçada no DSM-V e nos testes classificatórios, sendo esta, a revisão utilizada atualmente.

Silva (2016), tenciona os aspectos concernentes às terminologias e indicadores para a um diagnóstico de deficiência intelectual baseado nos manuais diagnósticos e segundo:

[...] DSM-V, o diagnóstico deve ser realizado por um profissional da área da saúde, e este deve se utilizar de parâmetros psicométricos para quantificar e classificar o atraso no desenvolvimento. É indicado que o atraso no desenvolvimento seja medido através dos testes de QI e, conforme o resultado apresentado, caso apresente um QI abaixo de 70, o sujeito avaliado será relacionado a uma subcategoria da deficiência intelectual (leve, moderado, grave, profunda (SILVA, 2016, p. 63-64).

Observa-se que apesar das mudanças tensionadas nas novas edições dos manuais diagnósticos e classificatórios: Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD 11ed (2011), DSM- V (2013) e CID 11 (2022), que envolvem a mudança terminológica e a classificação do grau de deficiência a partir das redes de apoio necessárias ao desenvolvimento e autonomia desses sujeitos, as práticas diagnósticas com base numa avaliação clínica das condições biológicas e no uso de instrumentos padronizados, continuam a balizar a produção diagnóstica.

⁷⁰ A mudança do termo de deficiência mental para deficiência intelectual é utilizada pela AAID desde 2007. Na 11ª edição do Manual da AAIDD (2010), a partir de discussões do Comitê sobre Terminologia e Classificação deu-se amplo debate entre os organizadores. Como resultado dessas discussões tem-se a uma nova definição que tende a se afirmar no contexto internacional, a deficiência intelectual. Atualmente, o Brasil, assim como outros países, tem adotado essa definição para nomear aqueles apresentam (SILVA, 2016, p. 48).

6.2.3 Encaminhamentos para identificação e avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Quanto a identificação das “necessidades educacionais dos estudantes” termo que consta na Resolução n 05 de 2003, os encaminhamentos à avaliação realizam-se por meio de assessoramento técnico⁷¹ da Semed. Sendo que o assessor técnico deve observar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, considerando alguns critérios, segundo o art. 6º tais como:

- I - Observação do educando no Ensino Regular, durante pelo menos um semestre escolar, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;
- II - Esgotados os recursos educacionais disponíveis na escola e persistindo as dificuldades de aprendizagem, o professor, o técnico ou o diretor deverá procurar o Centro Municipal de Educação Especial – CMEE, solicitando visita dos pedagogos para verificar a situação do aluno;
- III - detectadas as dificuldades de aprendizagem ou outras evidências, o professor será orientado a preencher a ficha de encaminhamento para avaliação do aluno pelos profissionais que atuam no Centro Municipal de Educação Especial – CMEE;
- IV - O aluno será submetido a uma avaliação Psicopedagógica por uma equipe multiprofissional e de acordo o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico;
- V - Serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, e assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público, quando necessário (MANAUS, 2003)

A partir da identificação das dificuldades de aprendizagem, o professor é orientado a preencher a ficha de encaminhamento para avaliação do aluno no CMEE e o aluno submetido a uma avaliação pela equipe multiprofissional e de acordo com o parecer técnico, os encaminhamentos são realizados para os serviços de apoio da Educação Especial (MANAUS, 2003).

Na Resolução nº 010 de 2011, esse processo de identificação, encaminhamento e avaliação segundo o art. 12º contempla:

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

⁷¹ Equipe que realiza o acompanhamento dos estudantes nas escolas da rede de ensino público municipal de Manaus, atualmente são denominados assessores pedagógicos e a Semed possui em seu quadro assessores que lidam diretamente nas ações e espaços destinados na rede ao estudantes público-alvo da Educação Especial como classes especiais, AEE em sala de recursos, EJA Diurno composto em maioria por estudantes com deficiência e escola especial.

II - Encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da Semed, solicitando visita dos Assessores Técnicos para verificar a situação do aluno;
 III - o aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma Equipe Multiprofissional e de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico;
 IV - Serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário (MANAUS, 2011).

Observa-se que o período de observação reduz de um semestre para um bimestre escolar e que diante da necessidade de encaminhamento ao invés de preencher uma ficha, o professor encaminhará um relatório referente à aprendizagem do aluno ao setor competente da SMED.

A Resolução nº 038 de 2015, mantém as orientações, mas reduz o tempo de observação para um mês e introduz a possibilidade de terminalidade específica.

I - Observação do aluno no ensino regular, durante pelo menos 01 (um) mês, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;
 II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.
 § 1º O encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da Semed, solicitando visita dos assessores técnicos para identificação dos estudantes-público-alvo da Educação Especial.
 § 2º O aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma equipe multiprofissional e, de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico.
 § 3º Serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário (MANAUS, 2015, art. 53).

A Resolução nº 011, de 2016, esclarece que antes do encaminhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial para serem avaliados pela equipe multiprofissional, precisa de uma avaliação prévia realizada no contexto escolar.

Art. 9º – Os estudantes público-alvo da Educação Especial, que necessitem ser identificados por serviços especializados, devem ser encaminhados pelas respectivas escolas, após prévia avaliação, realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. para identificação e atendimento dos seus estudantes. (MANAUS, 2016, p 21)

Ademais, a Resolução nº 011 de 2016 complementa que a avaliação psicopedagógica será realizada com base no modelo biopsicossocial, fundamentada na LBI de 2015 compreende essa avaliação com base em fatores contextuais e neste sentido, a referida resolução indica no art. 10:

- Art. 10 – A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
- I – Os impedimentos nas funções e nas estruturas;
 - II – Os fatores socioambientais, psicológicos e sociais;
 - III – A limitação no desempenho de atividades;
 - IV – A restrição de participação.

Verifica-se que o contexto do processo avaliativo, dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus, evidencia como as políticas públicas para inclusão têm influenciado a identificação e os serviços de apoio indicados para esses estudantes. Os acordos firmados e as ações voltadas para o atendimento a esses sujeitos, envolvem questões que precisam ser pensadas para além do contexto educacional, como as fragilidades do sistema educacional do país quanto aos investimentos e formação para equipe escolar, assim como os fatores que perpassam pela situação de vulnerabilidade social presente no contexto destes estudantes.

Mendes (2010), quanto ao processo avaliativo e identificação dos estudantes, explicita que a avaliação na Educação Especial apresenta três aspectos diferenciados: I) identificação e definição de elegibilidade, II) planejamento, III) monitoramento da aprendizagem do aluno na escola. A autora acrescenta que a identificação e a elegibilidade têm como pressuposto a definição oficializada de quem é esse público-alvo da Educação Especial, estabelecida pela política educacional do Brasil. Outro aspecto importante são os direitos como acesso e permanência na classe comum como serviço de apoio do AEE conforme previsto na PNEEPEI de 2008.

Bridi (2011), sobre a identificação destes sujeitos público-alvo da Educação Especial, indica: [...] em consonância com a análise do percurso de escolarização, compreende que o diagnóstico implica, primordialmente, uma identificação. Ou seja, primeiramente, é feita a identificação para, posteriormente, ser feito o diagnóstico” (BRIDI, 2011, p. 55). Esse fato é percebido nos documentos que tratam sobre esse processo na rede de ensino de Manaus, sendo o professor do ensino comum aquele que percebe a diferença, a falta ou desvio desse sujeito, passa a constituir também seu olhar, alicerçado nos critérios definidos para tal identificação, e que pode implicar em um processo diagnóstico.

Desta forma, nós apoiamo-nos nas contribuições do pensamento sistêmico, no qual somos frutos das relações que estabelecemos com o contexto multifacetado e das inter-relações entre essas múltiplas facetas. Nesta perspectiva, não existe realidade objetiva independente do observador/pesquisador. Na medida em que passamos a operar nas nossas próprias distinções, reconhecemos a complexidade das conexões e das redes que se tecem para constituição desse fenômeno de forma processual.

Nessa perspectiva os processos que envolvem a indicação dos alunos para a identificação e os encaminhamentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial para os diferentes espaços educacionais precisa ser clarificada. É preciso um investimento, na prática pedagógica no contexto escolar e na constituição de um processo avaliativo com fins pedagógicos, respeitando as especificidades e centrada na aprendizagem do sujeito.

6.2.4 Parcerias com instituições

Observa-se nos documentos analisados o incentivo de parcerias com instituições filantrópicas e privadas sem fins lucrativos e com instituições que ofertam ensino superior, para realização de pesquisas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Resolução nº 05 de 2003 preconiza:

Art. 8º - Recomenda-se à Secretaria de Educação e demais instituições educacionais, a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Na Resolução nº 010 de 2011, do mesmo modo observa-se as parcerias com instituições de ensino superior segundo o art. 13 que orienta:

[...] a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, visando ao aperfeiçoamento do processo educativo (MANAUS, 2011).

Nesse viés os documentos locais que antecedem e sucedem a PNEEPEI de 2008 preconizam tais parcerias, com destaque para o estabelecimento dessas parcerias com as instituições filantrópicas.

Na PNEEPEI de 2008, observa-se o movimento de nova configuração da oferta educacional tendo como eixo norteador para sistema educacional, as políticas públicas para inclusão escolar assegurando o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e centros de atendimentos, com prioridade no sistema público de ensino.

Apesar das orientações previstas da PNEEPEI de 2008 que direciona a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no sistema público de ensino, as parcerias com instituições filantrópicas e privadas sem fins lucrativos com atuação na Educação Especial já estavam asseguradas nos dispositivos de âmbito legal como LDB 9394/96, no art. 60 e retrata:

[...] Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996, art. 60).

Em âmbito local elas estão previstas no Plano Municipal de Educação de Manaus com vigência de 2015-2025 (MANAUS, 2015a), observa-se o incentivo de parcerias tanto com instituições de ensino superior quanto instituições filantrópicas. De modo que, na estratégia 4.12, evidencia-se a promoção de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias.

Na estratégia 4.17, as parcerias articulam-se com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculadas na Rede de Ensino. A estratégia 4.18, enfatiza a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto a Estratégia 4.19, além de evidenciar as parcerias, enfatiza que estas compõem a construção do sistema educacional inclusivo.

Cabe destacar que a Estratégia 4.24, estabelece parcerias com órgãos públicos e privados de saúde para atendimento do público-alvo da educação especial e, em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), para a realização de um exame básico

de saúde⁷², na primeira semana do início do ano letivo, em todos os alunos do ensino fundamental (MANAUS, 2015a).

Na Resolução nº 038 de 2015, não está explícito sobre a parcerias com instituições filantrópicas e sim com as governamentais (MANAUS, 2015b). A Resolução nº 011 de 2016, reforça as parcerias com as instituições filantrópicas para oferta de recursos especializados e instituições de ensino superior para realização de pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (MANAUS, 2016).

Concernentes a essas parcerias, o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), intensifica nas estratégias correspondentes a Meta 1 de universalização do ensino para população de 4 a 17 anos, do mesmo modo o PME de Manaus (MANAUS, 2015 a). O processo de universalização envolve a manutenção de classes, escolas e serviços especializados nas instituições conveniadas voltadas para atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Esse movimento é evidenciado ao longo da trajetória da Educação Especial no Brasil, na busca de atender essa parcela da população com a universalização do ensino (GARCIA, MICHELS, 2011; KASSAR, REBELLO, 2018). Segundo Meletti, Marques e Oliveira (2013):

Esta ambiguidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços que deveriam ser públicos pelas instituições especializadas e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado (MELETTI; MARQUES; OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Com isso, passa-se a terceirizar os atendimentos educacionais, abrindo espaço para repasse de financiamentos e manutenção de espaços especializados privados e filantrópicos em decorrência da ausência do Estado para efetivação desses serviços.

6.2.5 Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial

Os espaços para atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação na rede de ensino, no período de 2003 a 2010, localizam-se prioritariamente em serviços

⁷² Trata-se do atendimento realizado nas Unidades Básicas de Saúde - (UBS) para regularização cartão de vacinas, consulta com profissionais como pediatra e realização de exames de rotina.

educacionais especializados como escolas e classes especiais, articulando-se com a política de 1994.

A PNEEPEI de 2008 ao definir a educação especial como uma modalidade de ensino que oferta o atendimento educacional especializado em caráter complementar e suplementar, orienta a redefinição de espaços substitutivos como escolas e classes especiais, mas, no âmbito da Semed ainda são mantidos e assegurados nos documentos oficiais publicados entre 2011 e 2021.

Nesse contexto, a Resolução nº 05 de 2003, preconiza sobre os espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial no art. 9º:

Art. 9º - No Ensino Municipal o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais será oferecido preferencialmente nas seguintes modalidades:

I - Classe Especial, funcionando em escolas de ensino regular, organizadas de modo adequado ao processo de ensino aprendizagem, disponibilizando de métodos, técnicas, recursos humanos, capacitados, reconhecendo-se e valorizando-se as singularidades, diferença e potencialidades dos educandos;
II - Salas de recurso pedagógicos que suplemente o atendimento educacional no caso dos superdotados (altas habilidades) e complemente os casos de alunos integrados nas classes comuns do ensino regular;

§ 1º - O atendimento na sala de recursos pedagógicos será realizado por profissional capacitado que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades educacionais ou especiais semelhantes e, em horário diferente do qual frequenta no ensino regular.

§ 2º - Escola Especial, destinada a prestar atendimento pedagógico à educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde serão desenvolvidos e utilizados por profissionais qualificados: currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, com apoio de equipamentos e materiais didáticos específicos.

§ 3º - Ensino com professor itinerante, contando com serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores qualificados, que farão visitas periódicas às escolas para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (D. Auditivo e Visual) e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

§ 4º - Sala de Recurso para atendimento aos alunos surdos e cegos integrados no ensino regular de 5ª a 8ª série (MANAUS, 2003).

Quanto à Resolução nº 06 de 2010, evidencia-se que esse atendimento era disponibilizado tanto no ensino comum quanto em espaços paralelos conforme art. 22:

[...] preferencialmente, em classes comuns da Rede Regular de Ensino, para alunos com deficiência limitadora.

1º Na impossibilidade de integração do aluno nas Classes Comuns do Ensino Regular, o seu atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados (MANAUS, 2010)

Na Resolução nº 010 de 2011, verifica-se o direcionamento do atendimento ao aluno público-alvo da educação especial no ensino regular com apoio do AEE de acordo com art. 9º:

I - Em escolas de ensino regular, as quais devem estar organizadas de forma a atender às necessidades específicas destes alunos.

II - Como suporte ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, caso em que deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da Semed) e nas Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Municipal de Ensino.

Além do atendimento no ensino regular, a Resolução nº 010 de 2011 prevê a criação de classes de EJA para os estudantes público-alvo da Educação Especial de acordo com art. 10, sendo essa orientação ainda presente nos documentos que se sucedem:

[...] IV - criar turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com no máximo 20 (vinte) alunos, no período diurno para facilitar a inclusão de alunos com deficiência com idade acima de 15 (quinze) anos que por vários motivos ficaram excluídos do processo (MANAUS, 2011).

A Resolução nº 038 de 2015, no art. 11 visa a oferta do atendimento da seguinte forma:

Art. 49 Na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Manaus, o atendimento do público-alvo será oferecido preferencialmente:

I - Nas unidades de ensino regular, que devem ser organizadas de forma a atender às necessidades específicas desses estudantes;

II - Como suporte ao processo de inclusão deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da Semed, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino [...].

Observa-se a garantia da oferta educacional "preferencialmente" na rede regular de ensino, o que, necessariamente, garante a existência e a manutenção de espaços de escolarização substitutivos.

Dispõe que o AEE, será realizado nas Salas de Recursos ou Salas de Recursos Multifuncional com a finalidade de atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as etapas de ensino e suas modalidades, assegurando, currículos e métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades.

Cabe salientar que as SR foram implantadas durante a Política de 1994 e organizadas com recursos da própria rede de ensino e as SRM compreendem o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2013), no qual as redes

de ensino fizeram a adesão para implementação das SRM e receberam mobiliário, recursos pedagógicos e tecnológicos diretamente do Governo Federal.

Sobre a Resolução nº 011 de 2016, do mesmo modo que a Resolução nº 038 de 2015 retrata que esse atendimento deve ser realizado no ensino regular, da mesma forma que mantém a expressão “preferencialmente” no ensino regular. Segundo o art. 5º [...] A Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão do aluno, público-alvo da Educação Especial, preferencialmente, pela escola regular [...] (MANAUS, 2016). Esse atendimento também compreende a oferta do AEE em SRM, SR e no CMEE. Segundo o art. 21:

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

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

III – em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

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

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

Desse modo, verifica-se a ampliação da oferta para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, nas etapas e modalidades de ensino. A rede de ensino de Manaus dispõe do CMEE, sendo considerado pela Semed como um centro de atendimento por realizar ações voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Salienta-se que os documentos que sucederam a PNEEPEI de 2008, preveem a escolarização do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum com a oferta do atendimento educacional especializado e em classes de EJA formadas por estudantes com deficiência, implicando no ensino substitutivo. A rede de ensino além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, também apresenta especificidades regionais quanto às modalidades Indígena e do Campo, sendo que estas últimas compreendem as modalidades que a rede oferta no Ensino Básico.

6.2.6 Implantação, organização e acompanhamento dos serviços de educação especial

Quanto às ações que envolvem o processo de implantação e acompanhamento dos serviços de educação especial de 2003 a 2011 prevalecem as orientações da política de 1994. As resoluções nº 06 de 2010, assim como a nº 010 de 2011 corroboram com a criação de classes de EJA, nas quais são matriculados somente estudantes com deficiência, essa orientação persiste nos documentos atuais da Semed.

Na Resolução nº 05 de 2003 a organização do atendimento aos estudantes da Educação Especial compreendia:

Art. 10 - Na Organização das Classes Especiais em escolas do ensino regular, serão observados os seguintes critérios:

I - A Classe Especial deverá ser composta por alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem vinculadas a uma causa orgânica específica (Deficiência Mental Educável – MDE);

II - A partir do desempenho apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum;

III - Aos alunos atendidos em Classes Especiais, deve-se assegurar dentre outros aspectos já mencionados no artigo 9º, inciso I, que:

- a) o número de alunos por turma, não deverá exceder a 15 (quinze);
- b) o tempo de permanência do aluno deve ser discutido pela equipe escolar e pela família, com base na reavaliação pedagógica e parecer da equipe multiprofissional, visando sua inclusão em classe comum do ensino regular;
- c) os alunos devem participar em conjuntos com os demais alunos da escola, das atividades esportivas, recreativas, culturais extraescolares;
- d) a avaliação dos alunos deverá ser contínua, contando com a participação da equipe escolar e dos pais, podendo obedecer a mesma orientação prevista para alunos do ensino regular.

No período de 2016 a 2021, verifica-se que os documentos oficiais asseguram a institucionalização do AEE nos PPPs das escolas, articulando-se nesse sentido, com a PNEEPEI de 2008 e visam a ampliação da oferta desse serviço na rede de ensino. Contudo, ainda é possível observar as orientações para manutenção de escola e classe especial, desarticulando-se das orientações previstas na atual política de inclusão.

O PME de Manaus (2015-2025) de acordo com Meta 4, na estratégia 4.3, visa implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para atuação no AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Assim como, na Estratégia 4.4, garantir o AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou

conveniados, a todos os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Rede, conforme necessidade identificada por meio de avaliação (MANAUS, 2015 a).

No PME de Manaus verifica-se a ampliação gradativa do AEE por meio da abertura de SRM nas etapas e modalidades de ensino, porém não há detalhamento sobre como essa ação irá se desenvolver. Neste sentido, os coordenadores municipais precisam estar acompanhando, planejando e avaliando a implantação destes espaços. Chama atenção a oferta do AEE em classes e escolas especiais, assim como os serviços especializados em instituições conveniadas, o que demonstra certa incompreensão do próprio conceito de AEE como um serviço de suporte complementar e/ou suplementar à escolarização no ensino comum.

A Resolução nº 038 de 2015, no art. 50, explicita sobre o Atendimento Educacional Especializado que “[...] A unidade de ensino detalhará no seu Regimento Interno o atendimento destinado aos estudantes da Educação Especial de acordo com as orientações emanadas do CMEE” (MANAUS, 2016).

Desta forma, a unidade de ensino deverá ser organizada de forma a prover condições de acesso, participação e aprendizagem, assim como transversalidade das ações da Educação Especial e assegurar a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE na classe regular. A escola detalhará no seu Regimento Interno o atendimento destinado aos estudantes da Educação Especial. Na referida resolução o art. 54 versa sobre o funcionamento da Escola Especial André Vidal de Araújo que é mantida pela Semed, sendo considerada pela Resolução nº 038- de 2015a como inclusiva por basear-se na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno (MANAUS, 2015a).

Uma justificativa para a rede de ensino considerar a escola especial como inclusiva, pode estar atrelada ao acesso desses estudantes a escola. No entanto, esse fato não caracteriza como inclusiva, tendo em vista que nesta escola especial estão somente os estudantes com deficiência que “não se ajustam” ao “ideal” de aluno para o ensino regular. Outro aspecto referente a esse espaço implica em reduzir a função da escola apenas para socialização.

Pensar em uma escola para todos, implica em repensar a concepção sobre esses estudantes, assim como no desenvolvimento, na aprendizagem e nas potencialidades. Nesse sentido, apresenta-se como primordial o investimento na formação de uma equipe pedagógica capaz de trabalhar com a heterogeneidade atendendo às especificidades de

cada um, possibilitando a inclusão de todos de forma que aprendam juntos e com respeito a diversidade existente em sala de aula.

Na Resolução 038 de 2015 sobre regimento da rede de ensino (MANAUS, 2015 a), é evidenciada a transversalidade do AEE, bem como o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em articulação com ensino comum e a institucionalização do AEE nos documentos da escola.

No que diz respeito a Resolução nº 011 de 2016, no art. 16, a Semed deverá criar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com no máximo 15 estudantes, no período diurno para propiciar a inclusão nas escolas de estudantes público-alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos, ampliando as oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Sobre a criação de turmas para os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de Manaus, essas são formadas por estudantes oriundos da classe especial, que ao atingir a idade de 15 anos e continuando a apresentar baixo rendimento escolar, sem terem desenvolvido as habilidades de leitura e escrita, são matriculados posteriormente nas turmas de EJA no Diurno. Assim, forma-se uma turma de EJA somente com estudantes com deficiência. No entanto, a proposta da EJA não é caracterizada desta forma segundo a LDB 9394/96 que sinaliza em seu art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, art. 37).

De acordo com a LDB, a proposta de EJA precisa contemplar a diversidade de estudantes, contribuindo para inclusão efetiva na escola, reconhecendo as diferenças culturais, repensando essa modalidade de ensino com investimentos em práticas pedagógicas tornando assim, espaço potente para desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Na implantação, organização e acompanhamento das ações para Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus, verifica-se a abertura de turmas para EJA em horário diurno para estudantes da Educação Especial, possibilitando sua matrícula nas escolas. Na rede de ensino, essas turmas são compostas em sua maioria por estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo oriundo das classes especiais em decorrência da faixa etária e são encaminhados para o EJA a partir dos 15 anos.

Neste sentido, Hass (2013), esclarece que o movimento de políticas para promoção dos direitos das pessoas com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, estes também compreendem o grupo da EJA. Na medida em que esse grupo é representado, especialmente, por pessoas com baixo rendimento escolar e tempo significativo em instituições de Educação Especial ou classe Especial. Hass (2013, p. 77) nos afirma:

Portanto, essa modalidade, entendida como espaço de tempos humanos, tempo de juventude e de vida adulta, torna-se um lugar potente para a construção de significados acerca do mundo do trabalho e das demais experiências socioculturais vivenciadas pelos seus sujeitos. Constitui-se como desafio atual e emergente articular a EJA aos sujeitos da Educação Especial, a partir desse olhar.

Corroborar-se com Hass (2013), no que tange aos aspectos que caracterizam historicamente esse público, com olhar para falta e insucesso escolar. Desta forma, precisa-se reconhecer esses sujeitos com suas experiências e saberes e articulá-las com conhecimentos escolares que contemplam a proposta curricular para essa modalidade.

O AEE é definido segundo art. 18 da Resolução nº 011 de 2016, como um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, não sendo substitutivo à escolarização e salienta que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum.

Essa resolução fundamenta-se tanto na PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008) quanto nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2014) e do mesmo modo indica que função do AEE, perpassando por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O art. 20 da Resolução nº 011 de 2016, retrata que o AEE deve fazer parte do PPP da escola e envolver a família, ser articulado com as políticas públicas, buscando garantir pleno acesso e participação dos estudantes e atender suas especificidades (MANAUS, 2016).

Na referida resolução o AEE será oferecido prioritariamente nas salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais próprias das unidades de ensino, assim como em outras escolas de ensino comum do entorno para atender os referidos estudantes, e, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado, como no caso o CMEE. Segundo disposto no art. 21:

Art. 21 – Tendo como parâmetro a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será oferecido prioritariamente:

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

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

III – em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

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

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

§ 3º – Caso não seja possível a oferta do AEE ou equivalente em Instituição próxima, a Semed deverá promover articulação intersetorial/interinstitucional visando a oferta de transporte para os estudantes público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino (MANAUS, 2016, p. 22).

Observa-se um alinhamento das proposições da Resolução com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva anunciado no próprio corpo do texto do artigo 21.

Em relação ao art. 22, no que se refere a oferta do AEE, a Resolução nº22 define que as instituições deverão prover condições de acesso, participação e aprendizagem e garantir a transversalidade das ações da Educação Especial nas classes comuns. Orienta que as definições de acesso precisam estar previstas no Regimento Interno das unidades de ensino. Este atendimento, de acordo com a legislação vigente, no seu art. 24 indica:

Art. 24 – O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer, às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade estimulação essencial, voltada para o desenvolvimento global da criança envolvendo atividades terapêuticas e educacionais que lhes proporcione condições e adaptações às suas necessidades e aprimore suas competências e habilidades de interação social e aprendizagens significativas (MANAUS, 2016, p. 23).

Observa-se que a oferta da educação especial tem início no período de zero a três anos por meio do serviço de estimulação precoce tal como previsto na LDB 9394/96. Outra forma de atendimento e organização segundo art. 26, é atuar, quando necessário,

[...] nas Classes Hospitalares e no Atendimento em Ambiente Domiciliar dando continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o retorno e reintegração destes ao ambiente escolar.

Parágrafo único – É obrigatória a ação integrada entre a escola, o Sistema de Saúde e a família do aluno com necessidades educacionais especiais, quando o tratamento de saúde implique internação hospitalar, atendimento

ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (MANAUS, 2016, p.23).

A Resolução nº 011, por meio do seu artigo 27, ainda prevê que os estabelecimentos de ensino público e privado devem ofertar oficinas pedagógicas⁷³. Nesse sentido, devem garantir “I – o projeto de oficinas pedagógicas promova um ambiente escolar centrado na formação do aluno, para a atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas” (MANAUS, 2016, p. 23).

Sobre a organização dessas oficinas, a Resolução nº011 de 2016, no seu art. 28, esclarece que os estudantes das oficinas pedagógicas devem ser avaliados por meio de parecer descritivo, com emissão de boletim pedagógico específico. Recomenda-se à Semed e às Instituições Educacionais da rede privada a promoção de parcerias com Instituições de ensino para pesquisas sobre os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem (MANAUS, 2016).

No que diz respeito a Resolução nº 0179, do CMEE, de 2021, que trata do Currículo Municipal da rede de ensino de Manaus, explicita que para o desenvolvimento das modalidades de ensino, são consideradas as necessidades e características dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As modalidades a que a resolução se refere perpassam pela Educação de Jovens e Adultos e Idoso⁷⁴, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Indígena. Todas essas modalidades estão presentes na referida rede de ensino.

Segundo essa resolução, as formas de atendimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial compreendem complementação ou suplementação ao processo de escolarização. Sendo esses:

- a) Os serviços de Atendimento Educacional Especializado-AEE: desenvolvidos em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais em consonância com o que é disposto no Decreto nº 7.611 de 17/11/2011 MEC;

⁷³ Oficina pedagógica segundo a política de 1994 (já revogada) compreendia ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de (BRASIL, 1994, p. equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional (BRASIL, 1994, p. 21).

⁷⁴ A SEMED apresenta em seu quadro um setor responsável pelas ações da EJA, sendo este a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que desenvolve ações em consonância com as necessidades e demandas dessa modalidade de ensino, na qual a proposta pedagógica compreende o Primeiro e Segundo Segmento da EJA norteando o currículo e subsidiando o trabalho pedagógico das unidades escolares e do Centro Municipal de Escolarização do Adultos e da Pessoa Idosa (CEMEAPI).

b) Os serviços especializados: desenvolvidos em escolas especializadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esses serviços possuem amplitude crescente, ficando sua configuração na dependência pública ou por meio de formação de convênios, dos recursos institucionais, humanos e materiais;

c) As Classes Especiais: desenvolvidos em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, em espaço físico e modulação adequada, de no máximo 15 (quinze) estudantes, no período diurno, indicados e recomendados na Avaliação Multiprofissional, agendada e realizada pela equipe do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo - CMEE, com idade mínima de 07 (sete) anos, sendo oriundos do 2º ano. Tratando-se de espaço pedagógico que se utiliza de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/etapa da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional comum (Parecer CNE/CEB no 17/2001);

d) Educação de Jovens e Adultos – (Art.16 § 1º da Resolução 011/2016 CME) modalidade desenvolvida em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, de no máximo 15 (quinze) estudantes, com idade acima de 15 anos, no período diurno, ampliando a oferta de matrícula e as oportunidades de escolarização também para o público-alvo da educação especial (MANAUS, 2021, p. 56-57).

Com relação às ações da modalidade de Educação Especial presentes nesta resolução, considera-se as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial para seu desenvolvimento em consonância com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), contemplando os documentos oficiais quanto a sua transversalidade nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino.

Um ponto importante da referida resolução trata sobre as classes especiais que funcionam nas escolas de ensino comum e os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nessas classes são encaminhados ou identificados pela equipe multiprofissional do CMEE para matrícula nesses espaços. Segundo a Gerência de Educação Especial da Semed, essas turmas contemplam número reduzido de estudantes que se encontram no nível de 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. A EJA contempla igualmente os estudantes com deficiência, funciona somente no turno diurno e como as classes especiais apresenta número reduzido de estudantes, que também são encaminhados pela equipe multiprofissional do CMEE.

O Currículo Municipal de Manaus apresenta-se como um documento novo na rede, sendo implementado desde 2021, verifica-se que mesmo considerando as especificidades dos estudantes e seu contexto, assim como expansão da modalidade para as demais etapas e modalidades de ensino como no caso a EJA com projeto específico que envolve escolarização de idosos, é perceptível a presença e organização de espaços paralelos ao ensino comum nas escolas, o que configura turmas de estudantes formadas somente por estudantes com deficiência. Dada a importância desse documento

compreendendo a proposta curricular da rede de ensino, observa-se a ausência de alinhamento com a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008) sobre a manutenção dos espaços paralelos de ensino e dificuldades na ampliação de escolarização desses estudantes no sistema comum de ensino.

Evidencia-se que mesmo com os avanços no campo da Educação Especial, bem como nos dispositivos internacionais, nacionais e locais como no caso de Manaus, ainda se mantém em funcionamento um número significativo de espaços especializados, com organização pedagógica específica. Desta forma, essas classes também compreendem aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de escolarização no ensino comum em classe regular, outro ponto de destaque sobre o percurso escolar destes estudantes nas classes especiais, é o seu trabalho dissociado do ensino comum, havendo, portanto, permanência de longo tempo nesses espaços e conseqüentemente migrando das classes especiais para a EJA (BUENO, 1993; 2001; FERREIRA e GLAT, 2003; GLAT e FERNANDES, 2005; GLAT e BLANCO, 2007).

6.2.7 Matrículas e Laudo Médico

Com relação às matrículas para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial e a necessidade de apresentação do laudo médico, a Resolução de 05 de 2003 e a Resolução nº 6 de 2010 não fazem menção a essa orientação.

Com relação a necessidade do laudo médico para efetivar matrícula, verifica-se que há divergência entre os dispositivos, posto que a Resolução nº 038 de 2015 sinaliza que o laudo médico não é documento obrigatório no ato da matrícula, sendo considerado documento complementar ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (MANAUS, 2015b) e a Resolução nº 011 de 2016 indica a necessidade do laudo médico para processo de matrícula.

Nesse contexto, a Resolução no 011 de 2016, art. 11 relata que exceto nos casos das deficiências visíveis, o responsável pelo estudante deverá apresentar um dos seguintes documentos comprobatórios da deficiência: laudo médico, avaliação multiprofissional e relatório do professor do AEE. Acrescenta no art. 14, que o laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar.

A Nota Técnica nº 4 de 2014 que trata sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ressalta que não é considerado imprescindível o laudo para acesso aos serviços de apoio como AEE e “por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

A exigência do laudo dos referidos estudantes, para inseri-los no Censo Escolar, público-alvo da Educação Especial e com isso garantir-lhes os atendimentos as suas especificidades, demonstraria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se como exclusão e limitação do direito. Este também não pode ser considerado condicionante para acesso a matrícula no ensino comum, sendo a educação um direito assegurado a todos.

Quanto à garantia da matrícula e a organização das turmas do ensino regular que abrangem alunos da educação especial, a Resolução nº 11 de 2010, em seu artigo 10 determina:

Art. 10 - O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial e dotar as escolas em que houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, reconhecendo e valorizando-se as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, devendo atender as seguintes orientações:

II - Determinar o número máximo de alunos por professor das turmas de ensino regular que possuem crianças/alunos com deficiência, sendo aconselhável a seguinte composição:

a) Educação Infantil:

1 - 0 (zero) a 11 meses – 05 (cinco) crianças;

2 - 1 a 2 anos – 06 (seis) crianças;

3 - 3 anos – 12 (doze) crianças;

4 - 4 a 5 anos – 15 (quinze) crianças.

b) Ensino Fundamental:

1 - 1º, 2º e 3º anos – 20 (vinte) alunos;

2 - 4º e 5º anos – 25 (vinte e cinco) alunos;

3 - 6º aos 9º anos – 30 (trinta) alunos.

III - cada docente deverá receber no máximo 02 (dois) alunos com deficiência devendo esta ser do mesmo tipo (ou natureza);

O Plano Municipal de Educação de 2015 (MANAUS, 2015a), corrobora com PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), ao estabelecer a ampliação das matrículas para esse público. A Meta 1, mais especificamente, a estratégia 1.12, visa priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial (MANAUS, 2015a).

A Meta 2, do PME de Manaus, trata sobre a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos. A estratégia 2.7, objetiva ofertar e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do currículo de forma contextualizada, considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas.

Complementa quanto as matrículas para os estudantes público-alvo da Educação Especial na Meta 4:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MANAUS, 2015a)

Nesse sentido, a Meta 4 na estratégia 4.1, tem como objetivo:

[...] contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas (MANAUS, 2015a).

A estratégia 4.8 assegura a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva sendo vedada qualquer ação de exclusão no ensino regular sob alegação de deficiência. Além disso, prevê a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. A estratégia 4.22, visa a “assegurar, de acordo com a Resolução 010/2011/CME, que, para cada aluno com deficiência, seja reduzido três alunos sem deficiência por sala de aula⁷⁵. Desta forma, a organização das matrículas para este público segundo a estratégia 4.23 objetivas “garantir antecipação do período de matrícula do público-alvo da educação especial” (MANAUS, 2015 a).

O PME de Manaus de 2015, apresenta a ampliação da oferta de matrículas para o AEE, tendo em vista que este serviço deve ser ofertado conforme preconiza a PNEEPEI de 2008, o que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009) e corrobora com PNE (BRASIL, 2014-2024) sobre essa oferta e sua

⁷⁵ Essa resolução foi revogada, sendo vigente a Resolução nº 011 de 2016.

ampliação. Ressalta-se que o PME de Manaus, garante o serviço do AEE nas SRM, no CMEE, em escolas e classes especiais.

A Resolução nº 038 de 2015, no art. 51, assegura a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial e prevê dotar as escolas, em que houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, devendo atender as seguintes orientações:

[...] II - preferencialmente, cada docente deverá receber no máximo 02 (dois) alunos público-alvo da educação especial, devendo a deficiência ser do mesmo tipo ou natureza;

III - criar turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, com no máximo 20 alunos, no período diurno para inclusão de alunos com deficiência com idade acima de 15 anos, que ficaram excluídos do processo (MANAUS, 2015b, p. 5).

Nessa direção o art. 52, sobre as matrículas considerará para organização a quantidade oficial em cada ano/turma e haverá diminuição de número de estudantes para cada um ou dois (no máximo) estudantes público-alvo da educação especial incluídos, conforme a seguir:

I - Na educação infantil - creche haverá redução de: a) 02 (duas) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência intelectual; b) 04 (quatro) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência física e/ou deficiência sensorial; c) 06 (seis) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla.

II - na educação infantil - pré-escola e no ensino fundamental haverá redução de: a) 04 (quatro) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência intelectual; b) 06 (seis) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência física e/ou deficiência sensorial; c) 08 (oito) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla.

Na Resolução nº 011 de 2016, a orientação para as matrículas compreende a realização de chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial, alinhando-se ao PME de Manaus. Não sendo esta matrícula antecipada, impeditivo para que o estudante seja matriculado no decorrer do ano letivo. Essa antecipação é justificada com a finalidade de favorecer a organização do contexto escolar quanto aos aspectos pedagógicos, a oferta do AEE, a garantia de acessibilidade e a organização de um quadro de professores capacitados para tal tarefa (MANAUS, 2016).

Salienta-se que independente deste calendário diferenciado para matrículas, o sistema de ensino precisa prover condições nas escolas que o compõem para o acesso e permanência dos estudantes nas etapas e modalidades de ensino.

Essa Resolução, no que tange às matrículas, também esclarece sobre a organização de cada turma com estudante público-alvo da Educação Especial que deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar.

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

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

Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público-alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado. (MANAUS, 2016, p. 22).

Nesse contexto, a rede por meio dos seus documentos oficiais visa garantir o direito à educação e matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, conforme o art. 205, da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) que estabelece matrículas destes estudantes, no ensino comum em classe regular com apoio necessário, contemplando e respeitando a diversidade existente no contexto escolar.

Outro ponto importante sobre as matrículas refere-se aos casos em que a escola nega a matrícula do estudante em decorrência da deficiência, sendo utilizado pela escola como justificativa dificuldades relacionadas aos seus aspectos estruturais, pedagógicos e formativos dos professores. Nesse contexto, não se pode cercear o direito à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

6.2.8 Formação do profissional para atuar na Educação Especial e educação básica

Com relação a formação de professores para atuar na Educação Especial os dispositivos legais da Semed, como as Resoluções nº 03 de 2005, nº 06 de 2010 e o PME de 2015 não apresentaram delineamento claro sobre a formação desse profissional. Sendo que o Plano Municipal de Educação destaca a inclusão de conhecimentos específicos na área de formação de professores.

Nas resoluções nº 038 de 2015 e nº 011 de 2016, verifica-se a articulação dessa formação com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes para Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e com a PNEEPEI de 2008.

A Resolução nº 03 de 2005, quanto à formação de professores define em seu artigo 18 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, tendo como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal e também enfatiza que a rede de ensino deve ofertar formação continuada. Mais especificamente no campo da Educação Especial, esclarece no art. 9º, “[...] O atendimento na sala de recursos pedagógicos será realizado por profissional capacitado [...]” (MANAUS, 2003, p. 6).

Na Resolução nº 06 de 2010, o art. 26, também trata sobre a atuação na Educação Básica compreendendo: “[...] formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (MANAUS, 2010).

O art. 27, desta resolução indica que “[...] integram a carreira de magistério da Educação Básica: II - na modalidade Educação Especial, além do licenciado, o docente Instrutor de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais [...] (MANAUS, 2010). Observa-se desta forma, a formação desse profissional para atuação Educação Especial compreendendo curso de licenciatura. Ademais, retrata que a Semed possibilitará desenvolvimento profissional dos professores, conforme disposto nos artigos 67 e 87, da Lei n. 9394/96 a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

O art. 87 da LDB 9394/96 enfatiza as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, assim como a capacitação para todos os professores:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com

diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

O PME de Manaus no que tange a formação dos professores para a modalidade de Educação Especial, na Estratégia 4.13, objetiva:

4.13 garantir e ampliar gradativamente as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, professores bilíngues e instrutor surdo (MANAUS, 2015a, p. 9)

A Estratégia 4.16 deste mesmo documento incentiva a inserção de conhecimentos específicos da área da Educação Especial para formação de professores:

4.16 incentivar a adição de conteúdos relativos à inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, nos referenciais teóricos, nas teorias de aprendizagem e nos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MANAUS, 2015a, p. 10).

Nas resoluções nº 038 de 2015 e nº 011 de 2016, verifica-se a articulação dessa formação com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes para Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e com a PNEEPEI de 2008.

A Resolução nº 038 de 2015, indica que o atendimento em SR e SRM, será realizado por um profissional capacitado que organizará este atendimento. O art. 55, desta resolução assegura “II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns” (MANAUS, 2015b, p. 6).

Ademais, complementa no art. 57, a necessidade de formação mínima para atuar nas classes comuns do ensino regular e no AEE, de acordo com o disposto dos artigos 61 e 62 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), sendo assegurada pela Rede Municipal de Ensino oportunidade de formação continuada de professores para o AEE, equipe escolar e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva.

A Resolução nº 011 de 2016, sobre essa formação indica no art. 23:

Art. 23 – Exigir-se-á, como formação mínima para atuar nas classes comuns do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, devendo ser oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidades de:
I – Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva;
II – Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva.

Nesse contexto, a Resolução nº 038 de 2015 e Resolução nº 011 de 2016, sobre a formação desse profissional e suas atribuições alinham-se com a PNEEPEI de 2008, que indica:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11.)

De acordo com a LDB 9394/96 a formação de professores para atuar na Educação Básica far-se-á segundo o art. 62, em “nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” e em colaboração com União, Distrito Federal, Estados e Municípios ofertar formação inicial e continuada (BRASIL, 1996).

Na Educação Básica com a atualização das diretrizes para formação de professores, tem-se a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, orientando ações políticas de âmbito federal relacionada à organização, seleção de conteúdos, formação docente e à avaliação (BRASIL, 2017).

Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), em seus estudos sobre formação docente relatam que esse processo formativo tem apresentado currículos incipientes, com conteúdo excessivamente genérico e com lacunas entre teoria e prática, estágios inconsistentes e avaliação deficitária tanto interna quanto externa. Quanto às ações relacionadas pelas políticas educacionais para o profissional da Educação Básica Gatti (2013), destaca:

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo [...] (GATTI, 2013, p.56)

Desta forma, para o exercício da docência, apesar do avanço quanto a formação no ensino superior, ainda admite que seja realizada em nível médio. Outro ponto, refere-se a descentralização das políticas públicas de formação de professor, ficando a cargo dos estados e municípios em regime de colaboração, o que denota que estes precisam prover ações para o desenvolvimento da carreira docente, compreende-se que com as inovações frente a estes dispositivos há necessidade de reestruturação no modo de conceber esse processo formativo, para além do caráter instrumental e técnico, articulado com diferentes realidades do sistema educacional no Brasil.

Com relação a formação do profissional para atuar na Educação Básica, os documentos de âmbito municipal se alinham, indicando que atuação no AEE será realizada por um profissional capacitado, assegurando formação continuada para o AEE e professores do ensino comum. Ademais, segue o disposto da LDB 9394/96 nos artigos 61 e 62.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), estabeleceu dois tipos de professores para atuação na docência para os "alunos com necessidades educacionais especiais", em seu artigo 18, os professores "capacitados" e os "especializados". Esses docentes têm atribuições distintas. Assim, os professores devem ser capacitados para atuar com os estudantes em classes comuns do ensino e

devem ser especializados para assumirem as atividades da educação especial e da oferta do AEE.

Desta forma, são considerados professores “capacitados” para atuar em classes comuns com alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais” aqueles que apresentem em sua formação conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

1. I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
2. II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
3. III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
4. IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b).

Quanto aos professores considerados especializados na área da Educação Especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as “necessidades educacionais especiais” para o desenvolvimento e a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, estratégias pedagógicas e alternativas adequadas aos atendimentos, bem como articulação com professor do ensino comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b):

5. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
6. I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
7. II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
8. § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001b)

Diante deste contexto, há necessidade de se lançar o olhar para uma formação que contemple os aspectos políticos, pedagógicos, de aprendizagem e referentes à natureza da organização, dinâmica e funcionamento da instituição escolar, considerando a defesa e o

compromisso pelos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

6.2.9 Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial

A partir da análise dos documentos como a Resolução nº 05 de 2003, nº 06 de 2010 e nº 010 de 2011, verificou-se a ausência de orientações com relação à avaliação pedagógica dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Salienta-se que essas duas últimas resoluções são posteriores a PNEEPEI em 2008, a qual orienta esse processo avaliativo. Esse fato remete-nos a pensar sobre como estes estudantes foram avaliados ao longo da sua escolarização e quais concepções nortearam a prática avaliativa.

Na rede municipal de ensino público de Manaus foi possível orientações sobre avaliação pedagógica dos estudantes público-alvo da Educação Especial articuladas com a PNEEPEI de 2008 prevista no art. 56, da Resolução nº 038 de 2015 que esclarece:

Art. 56 A avaliação do estudante - público-alvo da educação especial, a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da Proposta Pedagógica e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I - Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e em longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos.

II - Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, considerando a faixa etária, a característica de desenvolvimento do educando e necessidades educativas especiais;

III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante sobre os quantitativos;

IV - Assegurar tempos, espaços e materiais adaptados diversos conforme a necessidade do estudante público-alvo da educação especial;

V - A avaliação do público-alvo da educação especial diferencia-se nos recursos de acessibilidade e devem ser colocados à disposição para que os estudantes possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens.

VI - Os recursos de acessibilidade compreendem desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, profissionais intérpretes, recursos da tecnologia assistiva e sistema de comunicação alternativa (MANAUS, 2015b).

Ressalta-se que a Resolução nº 011 de 2016, que é um documento específico que orienta as ações para Educação Especial em toda rede de ensino, não apresenta

considerações sobre a avaliação pedagógica dos referidos estudantes. Esse fato pode estar associado, ao documento norteador que Gerência de Educação Especial elaborou em 2016, no mesmo ano da referida resolução, intitulado: “Avaliação na Educação Especial: orientações”⁷⁶ (MANAUS, 2016), e trata sobre aspectos concernentes ao público-alvo da Educação Especial, currículo e avaliação. Desta forma, por meio desse novo documento, a Semed tem realizado orientações sobre o processo avaliativo.

Esse documento orientador da Semed sobre avaliação, pauta-se na perspectiva da inclusão, mediação, diálogo, participação, autonomia e responsabilidade compartilhada. Considera ainda as possibilidades de realização das aprendizagens dos estudantes, na medida em que todos são capazes de aprender. Ademais, comunga sobre o disposto na LDB 9394/96 em seu art. 32 sobre avaliação (BRASIL, 1996) e Resolução nº 7 de 2010 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino de 9 anos DE 2001⁷⁷. (BRASIL, 2010).

Desse modo, enfatiza a adoção de estratégias e instrumentos diversificados para avaliação dos estudantes, bem como registros do seu desenvolvimento de forma integral, acessibilidade e adaptações necessárias, não sendo realizada apenas para os estudantes público-alvo da Educação Especial e sim para todos os estudantes, evitando comparações e avaliações classificatórias.

Nessa perspectiva verifica-se que a rede de ensino ao desenvolver orientações para subsidiar o trabalho do professor junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto a avaliação está teoricamente baseada na concepção de avaliação processual, contínua e diversificada, no entanto não há detalhamento como esse processo é alinhado junto ao professor no contexto escolar. Na medida em que a avaliação pedagógica, é um processo complexo e avaliar está para além de aferir nota, na qual historicamente a avaliação consolidou-se na lógica da exclusão (ANACHE; RESENDE, 2016). Tal histórico suscita no contexto educacional uma avaliação que contemple intervenções qualitativas e centradas na aprendizagem dos estudantes.

Com isso, entende-se que a Rede de Ensino Público Municipal de Manaus apresenta avanços quanto à política educacional voltada para os estudantes público-alvo

⁷⁶ Avaliação na Educação Especial: orientações: Disponível em: encurtador.com.br/rtvB0. Acesso em: 20 out. 2022.

⁷⁷ Essa Resolução amplia de oito (8) para nove (9) anos a participação dos estudantes no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, conforme art. 8º Art. O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

da Educação Especial corroborando com os documentos normativos e orientadores da Educação Especial com relação ao acesso destes estudantes no ensino comum. Os documentos normativos asseguram a formação de professores para atuar nas classes comuns e na educação especial, garantem a oferta do AEE, definem a organização das turmas e matrículas que envolvem os estudantes público-alvo da educação especial, preveem a garantia de acessibilidade, e definem a identificação e avaliação dos estudantes por meio de equipe Multiprofissional.

Contudo, ainda se observa indefinição nas orientações com relação à política adotada, posto que a mesma ainda mantém e assegura a abertura de espaços especializados como classes e escolas especiais e admite a formação de professores em nível médio o que retrata inconsistência e ambiguidades também presentes na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

No que tange à avaliação e o acompanhamento dos fluxos de escolarização dos sujeitos, de acordo com Rebelo e Kassir (2018), faz-se importante não restringir o avanço da política em decorrência da ampliação das matrículas, mas sim utilizar outros indicadores que possibilitem monitorar a situação de escolarização desses sujeitos e permanência desses estudantes no contexto escolar, assim como as condições tanto estruturais quanto pedagógicas no percurso escolar.

Neste sentido, há necessidade dos atores envolvidos nas formulações e implementação das políticas educacionais da rede de ensino público de Manaus, que contemplam os estudantes público-alvo da Educação Especial. No sentido de ressignificar a concepção de deficiência para modelo social, assim como análise e discussão sobre o processo formativo dos professores e articulá-lo de forma sólida e consistente tanto no espaço escolar quanto nas instituições de ensino. Com foco nos processos da aprendizagem para os referidos estudantes, considerando suas especificidades, compreendendo a modalidade de Educação Especial como área do conhecimento, estando para além de classe e escola especial. Assim, suas ações no campo político precisam de planejamento, acompanhamento e avaliação no sistema educacional e interior das escolas.

7 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os efeitos das políticas de inclusão escolar são vivenciados nas diferentes redes de ensino públicas do país por meio do aumento sistemático de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no sistema comum de ensino. Esse aumento fez com que as redes necessariamente repensassem sua organização, proposta de ensino, recursos didáticos e metodológicos e os processos avaliativos.

No contexto específico da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), em consonância com os dados nacionais, observou-se a ampliação das matrículas desses estudantes nas escolas, com prevalência de matrículas para o público com deficiência intelectual. Meletti e Bueno (2013) sinalizam que historicamente este grupo tem se constituído como maior público da educação especial. Este índice se apresenta também em âmbito nacional.

Essa ampliação das matrículas vivenciada na referida Rede de ensino compreende o movimento pela educação inclusiva, dentre esses os de âmbito nacional e internacional e para Garcia e Michels (2011), a década de 1990 no país, caracterizou-se como uma fase de mudanças e especificidades da área da educação em decorrência das proposições políticas. Neste período tivemos a publicação da primeira Política de Educação Especial em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Apesar dos movimentos intensos dos anos 90, é no início dos anos 2000 que as ações reverberam na direção da escolarização dos estudantes da educação especial em escolas de ensino comum. Nesse processo em 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008). Com essa política observa-se o movimento de nova configuração da oferta educacional tendo como eixo norteador para sistema educacional, as políticas públicas para inclusão escolar assegurando o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e centros de atendimentos, com prioridade no sistema público de ensino.

Nesse viés, este capítulo objetivou analisar a estrutura e organização da Rede Municipal de Ensino de Manaus quanto ao fluxo de matrículas de alunos público da educação especial e o acesso ao atendimento educacional especializado. Para tal utilizaremos os dados oficiais gerados pelo Sistema de Gestão Integrada de Matrículas

(SIGEAM), disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação referente ao período de 2016 a 2022.

A análise foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (Semed), sendo esta, responsável por gerenciar a educação básica no município, nas etapas de educação infantil e ensino fundamental e atendendo as modalidades de educação dentre estas a educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena. Assim como executa todas as etapas da Política Municipal de Educação. Apresenta 502 escolas distribuídas em sete zonas distritais: Zona Sul, Centro Sul, Leste I, Leste II, Oeste, Norte e Rural.

A análise dos dados produzidos, está organizada a partir de três eixos analíticos que compreenderam: “a constituição da Rede Municipal de Ensino de Manaus”, “o fluxo de matrículas dos alunos público da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Manaus” e o “Atendimento Educacional Especializado e suas interfaces na Rede na Municipal de ensino público de Manaus”. Para tal utilizamos os dados oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2016 a 2021. A análise preliminar envolveu as informações concedidas pelo Setor de Estatística da rede de ensino, em formato de planilhas que são geradas pelo Sistema de Gestão Integrada do Amazonas (SIGEAM) em parceria com a Semed. A segunda etapa da análise desses dados, ocorreu no Editor de planilhas Excel, os quais são representados em forma de tabelas e gráficos, articulados com a literatura da área.

7.1 A CONSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS

A Rede Municipal de Ensino de Manaus atualmente é constituída por escolas na zona rodoviária que se situam distantes do centro urbano, escolas na zona ribeirinha, localizadas em comunidades às margens dos rios, compreendem a Educação no Campo⁷⁸

⁷⁸ Segundo a Resolução nº 038 que trata sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus o art. 67 sinaliza que a Educação Básica do Campo, na Secretaria Municipal de Educação, atende à população que reside em área do campo de acordo com as peculiaridades das áreas rodoviária e ribeirinha, seguindo os aspectos essenciais à organização da ação pedagógica, tais como:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes; II - organização escolar própria, desde que respeitando as orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - utilização das mídias na mediação do processo de ensino-aprendizagem desde que sejam apropriadas às peculiaridades do local e da organização pedagógica.

Art. 68 A organização da Educação Básica do Campo, dar-se-á: I - nos anos iniciais com classes multisseriadas, devendo ser atendidos com base na concepção do programa nacional vigente que contemplam o fortalecimento da identidade e do pertencimento ao meio rural tanto de professores quanto

e são mantidas e geridas pela Rede Municipal de Ensino de Manaus. A organização do ensino dá-se de forma diferenciada, considerando a existência de dois calendários escolares. O calendário escolar da Educação do Campo é construído levando em consideração as especificidades regionais agrícolas e climáticas, como enchente dos rios, o que possibilita o início e a finalização do ano letivo em datas diferentes do calendário escolar da zona urbana que também compõem a Rede.

A Semed foi concebida por intermédio da Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970 (MANAUS, 1970) que dispunha sobre a organização da administração municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa. Segundo os dados da Semed, na década de 1970 apresentando em seu quadro 128 escolas que atendiam ao 1º grau⁷⁹. Em 1978 a Semed contava com 16.991 alunos matriculados nas diferentes etapas de ensino. Na década de 1980, em decorrência da criação da Zona Franca de Manaus, houve um intenso crescimento populacional, o qual exigiu a ampliação do atendimento escolar e em 1986, a Semed contava com 57.044 alunos.

Em 1988, tem-se a promulgação da Constituição Federal, estabelecendo a educação como direito de todos, responsabilizando os municípios a atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Desta forma, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar-se em regime de colaboração para assegurar a universalização, qualidade e equidade do ensino (BRASIL, 1988)

No período de 1989 a 1992, a Semed passou a atender a Educação Especial, tendo em vista os direitos assegurados pela Constituição de 1988 e teve matrículas de alunos nesta modalidade nos anos de 1991 e 1992 como mostra a tabela 1.

aos estudantes; II - nas turmas de 1º ao 3º ano tanto regular quanto multisseriadas estando inseridas na organização escolar do Bloco Pedagógico; III - nas turmas de 4º e 5º ano do ensino regular seguindo as mesmas diretrizes do Ensino Fundamental.

⁷⁹ A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, preconizava sobre as Diretrizes para Organização do Ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Atualmente é denominado Ensino Fundamental e Ensino Médio pela Lei de Diretrizes Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

Tabela 1 - Etapas, modalidades de ensino e quantitativo de alunos no período de 1989 a 1992

Ano	Pré-escolar	Alfabetização	1ª a 8ª série	Supletivo	Educação Especial
1989	6.661	3.574	46.628	6.777	-
1990	7.431	4.086	46.115	6.971	-
1991	7.473	5.866	49.494	7.243	246
1992	6.992	10.701	45.343	8.643	234

Fonte: Semed

No ano de 1993, a Seção de Educação Especial⁸⁰ acompanhou (09) nove escolas que atendiam estudantes público da educação especial, as quais contavam com 97 matrículas. Essas foram ampliando-se progressivamente: no ano de 1994 contava com 210 matrículas, no ano de 1995 com 587 e em 1996 com 693 matrículas.

Esse período de ampliação das matrículas dos alunos da educação especial coincide com o momento da publicação da Constituição Federal em 1988 e ganha força com a publicação da primeira Política de Educação Especial em 1994. Infere-se que essa ampliação pode estar relacionada com o aumento de escolas especiais na rede de ensino. Outro ponto importante é a implementação dos serviços de Educação Especial na referida Rede (MATOS, 2008), assim como a criação do Núcleo de Educação Especial. Os alunos passavam a ser encaminhados para os atendimentos que eram realizados pela rede estadual de ensino (VINENTE, 2017).

Nos anos de 1997 a 2001, a Semed além de atender as modalidades e etapas de ensino como pré-escolar, alfabetização, 1ª a 8ª série, supletivo, Educação especial, passa a incluir a creche e substitui o termo supletivo para educação de jovens e adultos.

A Semed ampliou sua estrutura organizacional e unidades educacionais, para atender a demanda de alunos, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, em decorrência da LDB 9394/96 que no art. 11 explicita que os municípios devem “V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996). Além da ação voltada especificamente à educação infantil, a rede de ensino também atende as modalidades de educação especial, indígena e quilombola.

⁸⁰ Segundo VINENTE (2020) a Seção de Educação Especial era responsável pela realização do acompanhamento técnico-pedagógico sistemático aos professores e técnicos que atuavam na área, assim como pela atualização quanto aos conhecimentos da área.

Nesse contexto, as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial têm apresentado considerável ampliação em decorrência das políticas públicas de inclusão para acesso e permanência desses estudantes no ensino comum.

Em 2022, a Semed apresentou no primeiro semestre, quantitativo de 502 unidades de ensino (quinhentos e duas escolas) distribuídas em 24 creches que atendem crianças na faixa etária de 1 (um) a 3 (três) anos. Também apresenta 106 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem crianças desde 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na fase pré-escola, 01 (um) Centro Municipal de Educação Jovens e Adultos (CEMEJA), 5 (cinco) Centros Integrados Municipais e Educação (CIME)⁸¹ e 368 Escolas Municipais (EM) que atendem os anos iniciais (1º ao 5º ano) anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e em alguns casos a EJA e um Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI)⁸².

Na rede de ensino público de Manaus a Gerência de Educação Especial (GEE) é responsável pelo planejamento de ações pedagógicas voltadas para os estudantes da Educação Especial e tem essa nova organização desde 2018, pois anteriormente a esse período o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) era o que desenvolvia essas ações, sendo que atualmente o CMEE atua somente no processo de avaliação dos estudantes da Educação Especial.

A GEE é coordenada por um gerente, sendo este um professor indicado pela referida rede de ensino, o gerente atua nas ações direcionadas às escolas, sua equipe é composta de assessores pedagógicos. Os assessores pedagógicos que fazem parte da GEE, são professores da rede de ensino que atuam diretamente nas escolas, realizando acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial, assim como também realizam intervenções e orientações pedagógicas junto às escolas. As ações também perpassam, pelos atendimentos em escolas com alunos em situação de inclusão escolar, classes especiais, escola especial e turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo que esta última compreende somente estudantes com deficiência, pois apresentam distorção entre idade e série.

⁸¹ A Lei nº 2.604, de 24 de abril de 2020, institui a criação destes centros integrados de educação, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrados no mesmo espaço físico. Tem como objetivo desenvolvimento pedagógico dos estudantes, gerando melhor acompanhamento e continuidade de estudos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (MANAUS, 2021).

⁸² Esse Centro é acompanhado pelo setor da EJA da SEMED, apresenta orientações na sua proposta pedagógica voltada para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino (EJA) tais como: para ingresso no Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI), a idade mínima é de 30 (trinta) anos e a equipe que atua com estes estudantes é formada por: coordenadora, assessores pedagógicos e professores (MANAUS, 2021).

Segundo os dados da Gerência de Educação Especial, quanto ao quantitativo de matrículas em 2022, destaca-se as das classes especiais com 507 estudantes, sendo estas organizadas em 40 turmas nas escolas que compõem a rede de ensino, bem como EJA Diurno⁸³ com 326 estudantes, distribuídos em 36 turmas nas escolas de ensino comum e Escola Especial com 477 estudantes, organizados em 47 turmas. No Atendimento Educacional Especializado há 185 turmas totalizando 2.519 estudantes de acordo com o quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Quantitativo de matrículas nos espaços ligados a Educação Especial

Espaços para atendimentos estudantes público-alvo da Educação Especial	Número de turmas	Quantitativo total de estudantes
Classes Especiais	40	507
Escola Especial	47	477
EJA Diurno	326	477
Atendimento Educacional Especializado	185	2.519

Fonte: Gerência de Educação Especial Semed

Com relação às matrículas nas classes e escolas especiais, assim como EJA Diurno que também se configura como uma classe especial na medida em que são matriculados nessas turmas somente estudantes com deficiência, verifica-se o número expressivo de estudantes matriculados nesses espaços paralelos ao ensino comum. Baptista (2019), sobre os encaminhamentos para espaços paralelos de ensino como classe especial retrata:

Durante muito tempo, como ocorre ainda na atualidade, é difundida a compreensão de que a problemática da escolarização do aluno com deficiência estaria associada à sua suposta incapacidade e se traduziria em uma palavra: encaminhamento. Esse ideário parece partir da suposição de que, caso houvesse os cuidados pertinentes, estaríamos protegidos de tudo aquilo que era frequente: crianças encaminhadas, muitas vezes, precocemente e sem diagnóstico para as classes especiais. Do mesmo modo, as tarefas reducionistas e eternamente preparatórias para a escolarização seriam reduzidas a um problema de encaminhamento. Ou seja, os verdadeiros deficientes não eram exatamente esses. Seria necessário identificá-los melhor para, aí sim, direcionar sua educação para as classes especiais que deveriam

⁸³ Este é considerado segundo a Gerência de Educação Especial como EJA inclusivo composto por alunos com deficiência e com distorção idade e série e que estão matriculados na modalidade de EJA.

umentar numericamente. Considero tratar-se de uma falácia, pois não existe um dispositivo em modo dissociado de sua história. A classe especial, em função de sua existência, contribuiu para a configuração de um grupo destinado a esse atendimento, pois, a partir da existência desse tipo de classe, a escola passa a ter para onde encaminhar aqueles que estão em descompasso com a condição de aluno considerado ideal (BAPTISTA, 2019, p. 7).

A rede apresenta em 2022 um total de 185 turmas e 2.519 estudantes matriculados no AEE, porém esses estudantes que frequentam o AEE, também estão matriculados em classes e escolas especiais. Essa condição denota um contraponto em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a LDB (1996) que orienta sobre a oferta do AEE aos estudantes, público da Educação Especial matriculados preferencialmente nas classes e escolas comuns de ensino.

7.2 O FLUXO DE MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

No levantamento realizado sobre as matrículas na Semed entre os anos de 2016 e 2022, com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial constatou-se que estas compreendem um total de 40.563 matrículas para este público. Estes dados foram disponibilizados pelo Setor de Estatística da rede de ensino com base no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas, que gerencia as matrículas tanto na rede municipal quanto estadual de ensino.

Neste sentido, de acordo com o gráfico 1, verifica-se que as matrículas se têm ampliado gradativamente, com destaque para o ano de 2017, com 6.266 matrículas, correspondendo a 15,4% do total de matrículas. Observa-se um aumento de 5% em relação a 2016, ano em que havia 5.936 matrículas. Esse crescimento manteve-se de 2017 para 2018 com 6.506 matrículas, representando 16,3% do total das matrículas da rede municipal de ensino.

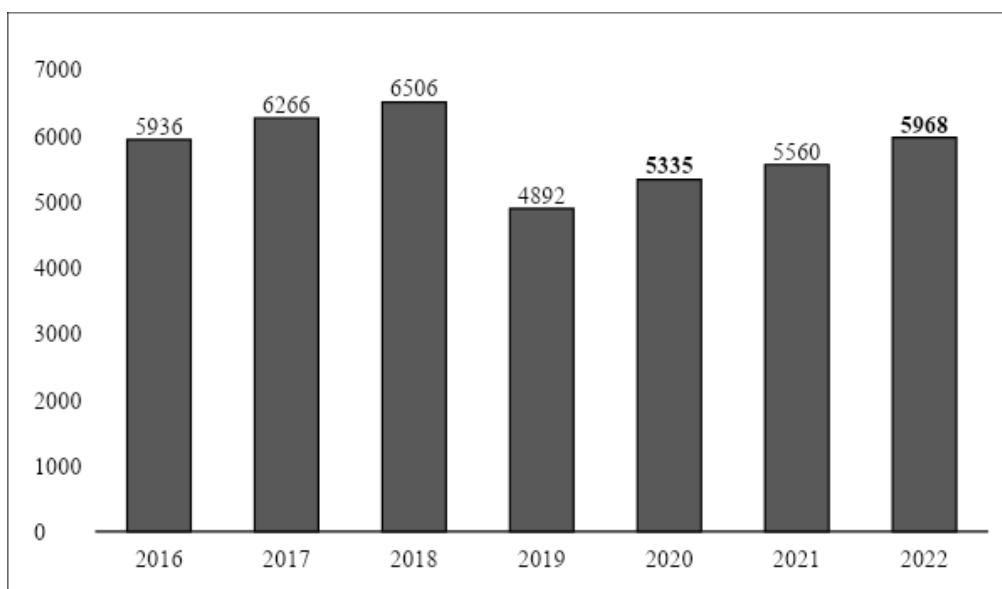
Ressalta-se que o período de 2017 e 2018, concentrou maior percentual de matrículas destes estudantes. Este fator pode estar atrelado com a chegada de novos estudantes na rede municipal de ensino ainda na educação infantil. Considera-se a produção cada vez mais precoce dos processos de identificação e diagnósticos dos alunos, o que pode impactar nesses dados. Além disso, observa-se a transferência de estudantes de outras redes de ensino como as redes particular e a estadual, na busca pelos serviços

oferecidos pela Semed como o AEE, classes especiais, escola especial e a disponibilização do apoio escolar, caso haja necessidade.

Em 2019, observa-se uma diminuição dessas matrículas segundo gráfico 4. Supõem-se alguns aspectos para tal redução em decorrência do contexto da rede de ensino tais como: ausência da confirmação da matrícula pelo responsável do estudante, assim como preferência por matrículas em espaços como classe e escola especial, pois há na rede o funcionamento de uma escola especial e uma demanda crescente para o ingresso neste espaço. Porém, ele não comporta todos os encaminhamentos realizados pelo CMEE (equipe multiprofissional). Desta forma, observa-se uma migração para outras escolas especiais, tendo em vista a existência de escolas especiais na Rede Estadual de Ensino Público do Amazonas, por exemplo.

De 2020 a 2022 essas matrículas voltaram a crescer, chama atenção o fato de que mesmo com a pandemia de COVID em 2020, no qual os estudantes da rede obtiveram acesso ao ensino de forma *on-line* e aulas televisionadas, não houve redução das matrículas e sim crescimento. Em 2020, havia 5.335 matrículas, correspondendo a 13% do total de matrículas. Em 2021, tem-se 5.560 matrículas, sinalizando 13,7% do total de matrículas. Quanto a 2022, há um crescimento expressivo com 5.968 indicando que 14,7% das matrículas da rede são de estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme dados apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Matrículas público-alvo da Educação Especial 2016-2022



Fonte: a autora com base nas informações Setor de Estatística Semed

A ampliação das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Manaus, com as políticas para inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, conforme preconiza a PNEEPEI de 2008, apresenta consonância com o aumento das matrículas nas redes de ensino do país. Esse fato é observado por Rebelo e Kassar (2018), quando analisam as matrículas deste público entre 1974-2014:

No geral, é interessante notar que, em 40 anos, o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou nove vezes, enquanto o número de matrículas da população em geral na Educação Básica aumentou apenas 2,67 vezes. Por outro lado, a proporção das primeiras em relação ao total de matrículas na educação básica não chegou a 2% dos registros (REBELO; KASSAR, 2018, p. 288).

De acordo com Rebelo e Kassar (2018), a política educacional proposta para o público-alvo da Educação Especial compreende prioritariamente dois aspectos: a matrícula em classes comuns do ensino regular e a oferta do AEE em SRM. Outro aspecto é a dupla matrícula desses estudantes na escola no ensino comum no qual são contemplados com AEE. Acrescenta que foram identificados a partir da implementação dessa política, a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007) e a aplicação de recursos para esse serviço, sendo este oriundo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Estudos como de Hass; Silva e Ferraro (2017); Manzini (2018); Baptista (2019); Silva et al. (2020), Pletsch e Souza (2021), tencionam o contexto da ampliação destas matrículas com base nos dispositivos de âmbito legal da Educação Especial e dados do Censo Escolar. Segundo os autores, observa-se de fato avanços significativos nestes documentos com a garantia do direito à educação, oferta do AEE e matrícula no ensino comum. Porém, há necessidade de se estabelecer mecanismos para além do acesso à matrícula, como a permanência na escola e repensar as interpretações divergentes, como a manutenção de espaços paralelos para esses estudantes.

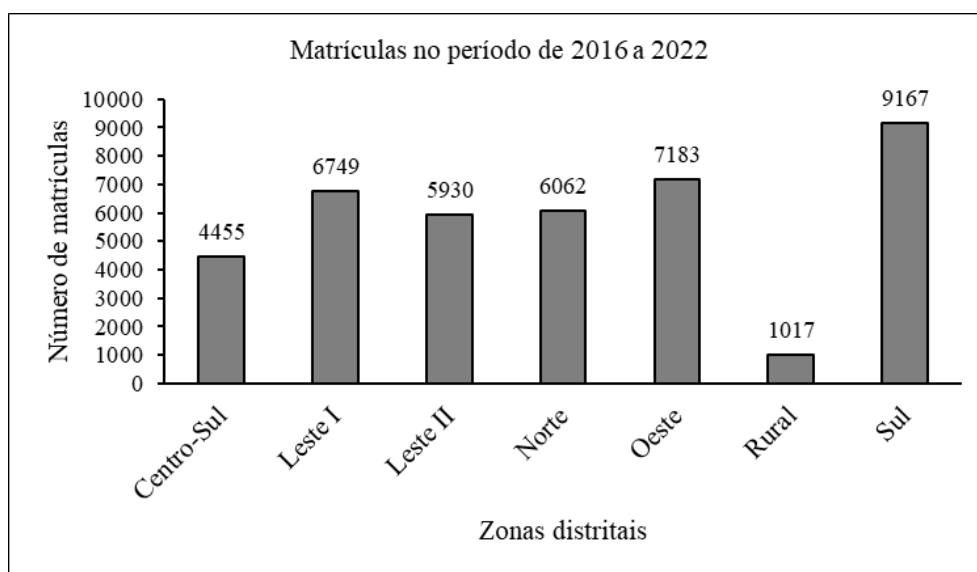
Nesse sentido, destaca-se as ações para inclusão no ensino comum de acordo com a política vigente, a universalização do ensino conforme previsto no PME de Manaus na meta 4, assim como o repasse de recursos para oferta do AEE. Outro ponto relevante perpassa pelo laudo médico, por não ser considerado como documento obrigatório e sim um documento complementar para efeito de matrícula e acesso ao AEE, segundo Nota

Técnica nº4 de 2014, aspecto que também colabora para a ampliação do número de matrículas referentes aos estudantes público-alvo da educação especial.

Com relação às matrículas por zona distrital, nas quais estão localizadas as unidades de ensino de Semed, observa-se que o maior quantitativo de estudantes se encontra na zona distrital Sul com 9.167 (22,5%), seguido da zona Oeste com 7.183 (17,7%). Chama atenção esse fato, pois de acordo com a tabela 6, a zona distrital com maior número de escolas concentra-se na zona Rural com 84 escolas e Oeste com 83. Outro destaque são as zonas como Leste I e II e tem a composição de bairros recentes, localizam-se distantes do centro da cidade e estão em crescente expansão.

Levanta-se algumas variáveis para esta concentração de matrículas na zona Sul, como o acesso às escolas (estrutural e locomoção), serviços especializados como AEE, classe especial e escola especial e possíveis encaminhamentos para levantamentos diagnósticos nos serviços de saúde que se concentram nesta área da cidade. Segue o gráfico 5 com os dados citados.

Gráfico 5 - Quantitativo de matrículas estudantes público-alvo da Educação Especial por Zona Distrital na rede de ensino de Manaus



Fonte: a autora com base nas informações Setor de Estatística Semed

Para sistematização e organização da rede quanto a matrículas, a Semed utiliza o SIGEAM, este é um sistema que gerencia todas as matrículas na rede estadual e municipal conforme relatado. Neste sentido, esse sistema é interligado entre as redes de ensino, sendo realizado a matrícula via esse sistema. Nas matrículas correspondentes ao público-alvo da Educação Especial, há preenchimento de algumas informações sinalizadas para

este público que também implica nos dados fornecidos ao Censo Escolar. As informações solicitadas pelo SIGEAM são: dados pessoais do aluno e responsáveis, se o estudante tem alguma necessidade especial e qual tipo, se faz uso de medicação e qual é esta, acompanhamento médico, se utiliza cadeira de rodas e quais recursos precisa para participação nas avaliações pedagógicas.

Observa-se que a rede apresenta um instrumento no ato da matrícula que reúne informações que identificam as especificidades desses estudantes, sendo estas em sua maioria voltadas para o detalhamento da condição que apresentam como fato do medicamento que fazem uso e a necessidade educacional de que apresentam nomeadas segundo a tabela 2.

De acordo com os dados fornecidos pela Semed, verifica-se que a maior concentração do público-alvo da Educação Especial encontra-se no Bloco Pedagógico (compreende 1º ao 3º ano com retenção a partir do 4º ano) com 11.843 matrículas para estudantes público-alvo da Educação Especial abarcando 29% do total das matrículas entre 2016 e 2022 de acordo com a tabela 8, seguido das séries iniciais do Ensino Fundamental (turmas que não fazem parte do Bloco Pedagógico) com 7.898, perfazendo 19,4% do total de matrículas para o referido período. O Bloco Pedagógico é uma Proposta Curricular para os anos iniciais e faz parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmado pela Semed e Ministério da Educação (MEC) em 2012, tem como objetivo organizar os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º) a fim de garantir a alfabetização e o letramento dos estudantes com no máximo oito anos de idade. Neste sentido, o Bloco pedagógico compreende estudantes no 1º ano (6 e 7 anos completos até 31 de março); 2º ano (7 e 8 anos completos até 31 de março); 3º ano (8 e 9 anos completos até 31 de março com vivência escolar comprovada).

Tabela 2 - Quantitativo de matrículas de acordo com a necessidade educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial de 2016-2021

Necessidades Educacionais Especiais	Educação Infantil	Bloco Pedagógico	EF Séries Iniciais	EF Séries Finais	Classe especial	Escola Especial	EJA I Segmento	EJA Diurno	EJA II Segmento	Total
Altas habilidades/Superlotação	36	31	13	22	0	-	-	-	1	103
Autismo infantil	3.436	4.394	2.251	1.063	1.053	303	25	498	40	13.063
Baixa visão	148	353	292	271	48	47	26	35	32	1.252
Cegueira	25	42	33	29	2	37	9	20	3	200
Deficiência auditiva	110	215	166	144	14	30	7	173	19	878
Deficiência física	516	947	553	416	91	73	75	176	62	2.909
Deficiência intelectual	1.397	4.780	3.818	2.211	1.439	255	474	3.724	479	18.577
Deficiências múltiplas	157	549	370	226	197	52	27	224	24	1.826
Síndrome de Asperger	60	123	90	66	18		2	15		374
Síndrome de Rett	7	17	8	5	16	0	4	10	2	69
Surdez	35	83	73	48	20	20	19	47	9	354
Surdo-Cegueira	4	4	5	0	5	0	0	0	0	18
Transtorno desintegrativo da infância	156	305	207	145	55	7	8	47	10	940
Total Geral	6.087	11.843	7.879	4.646	2.958	824	676	4.969	681	40.563

Fonte: a autora com base nas informações Setor de Estatística Semed

Verifica-se neste sentido, que as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2021, tem maior índice no Bloco Pedagógico com 4.780 correspondendo a 11,78%, seguido do Ensino Fundamental séries iniciais com 3.818, perfazendo 9,41% e EJA Diurno com 3.724 sinalizando 9,1%. Essa concentração de matrículas no Bloco Pedagógico está atrelada às políticas educacionais para essa etapa de ensino e sobre o fato do município oferecer com prioridade o Ensino Fundamental, conforme disposto na LDB 9394/996 (BRASIL, 1996).

Destaca-se que no Ensino Fundamental - séries iniciais, os estudantes estão em processo de alfabetização e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esse é um aspecto importante, pois nessa etapa geralmente são identificados os problemas de aprendizagem destes estudantes, o que pode implicar no insucesso escolar e justificativa para identificação e encaminhamentos, sendo muitas vezes erroneamente sinalizados com deficiência intelectual em decorrência das dificuldades apresentadas neste processo.

Segundo Brzozowski e Caponi (2013), a partir da identificação de algum problema de aprendizagem como no caso da alfabetização, que uma criança não desenvolve a leitura na idade esperada ou apresenta desatenção na sala de aula, pode ser considerado distante do estudante “ideal”, na qual todos aprendem no mesmo ritmo e tempo, implicando em solicitações para avaliação e diagnósticos.

Rosa e Menezes (2020), problematizam sobre práticas desenvolvidas nas escolas para inclusão que acabam por excluir. Para as autoras

[...] Falar de diferença, na perspectiva da escola inclusiva, parece ser falar de deficiência, e assim, “o deficiente” passa a ser “o diferente”, aquele que não aprende, o aluno incluído”. Entendemos que tal forma de significar esse conceito pode acabar resultando não na inclusão desse sujeito, mas sim na sua exclusão a partir do momento que delimita a ele o lugar da anormalidade (ROSA; MENEZES, 2020, p. 98).

Olhar para esses sujeitos a partir do que apresentam em sala de aula, remete-nos à reflexão sobre as possibilidades que foram lançadas ao longo seu percurso no contexto escolar e que historicamente são estigmatizados como os que não aprendem, sendo culpabilizados pelo seu baixo rendimento escolar. Nesse aspecto as bases do pensamento sistêmico colaboram para pensarmos, a distinção realizada pelos envolvidos nesse processo como o professor, na sua observação, pois “a realidade emerge para nós com base em nossas distinções” (VASCONCELLOS, 2002, p.250). Assim, a realidade é construída por quem observa, não sendo independente do seu observador.

Bridi (2011), sobre essa distinção, retrata que “é produzida a partir da compreensão que temos do ser aluno. Estabelecemos critérios definidores do que é ser aluno e quais comportamentos esse aluno deve manifestar no contexto escolar” (BRIDI, 2011, p. 114). Nesse viés, compreender que este estudante é constituído a partir da ampla gama de relações que estabelece no seu viver que envolvem tanto relações internas, quanto externas ao contexto escolar, e que são definidoras das múltiplas formas de ser e estar no mundo.

A rede de ensino oferta além da matrícula no ensino comum, espaços como escola especial. Atualmente a rede mantém em funcionamento uma escola especial que abrange cerca de 824 matrículas, correspondendo a 2% das matrículas nos últimos seis anos. A classe especial organiza-se no nível de 2º ano, para os alunos encaminhados via avaliação da equipe multiprofissional do CMEE, funcionando juntamente às escolas de ensino comum. Destaca-se 2.958 matrículas nas classes especiais, perfazendo 7,2% do total de matrículas para o período elencado.

O EJA diurno na Semed atende prioritariamente matrículas de estudantes com deficiência, conforme explicitado anteriormente na organização da rede quanto às matrículas e segue a mesma orientação da modalidade da EJA. As matrículas relacionadas ao EJA Diurno totalizam 4.969, implicando em 12,5% nos últimos seis anos. Destaca-se que ao realizar-se a somatória das matrículas desses espaços ligados à Educação Especial como escola e classe especial, e EJA Diurno, estas compreendem 21,2%% de matrículas em caráter substitutivo ao ensino comum.

A Semed Manaus tem realizado ações que buscam o acesso destes estudantes na escola comum, assim como nos diferentes espaços ligados à Educação Especial e substitutivo ao ensino comum. Esse fato denota que os estudantes que frequentam a classe especial, acabam formando as turmas que irão para o EJA Diurno. Ressalta-se que mesmo sendo uma alternativa para garantir a matrícula desses estudantes, há necessidade de repensar-se mecanismos que possibilitem a inclusão destes estudantes no ensino comum conforme previsto nos documentos orientadores e normativos como PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), Diretrizes para o AEE de 2009 (BRASIL 2009) E (LBI de 2015 (BRASIL, 2015).

Corroborar-se com os autores Carneiro (2008); Haas (2013) Mendes Jr.; Tosta (2013), no que tange o espaço de escolarização, posto que este implica na construção social dos percursos realizados por esses estudantes, assim como nos critérios definidos para a delimitação do “não aprender”, justificando a permanência no ensino paralelo e com poucas possibilidades

de ampliação da escolarização no ensino comum, assim como, sua continuidade ao longo da Educação Básica.

Com relação às matrículas para Educação Infantil, sinaliza-se que a rede apresenta em sua estrutura atualmente 24 creches (atendem crianças de 01 a 03 anos) e 106 centros municipais de Educação Infantil (atendem crianças de 4 e 5 anos), esse pode ser um dos aspectos relacionado ao número expressivo de matrículas de crianças com deficiência, composto por 6.087, sendo 15%, do total entre 2016 e 2022.

Nesse viés, menciona-se o fato de a Educação Infantil passar a compor a etapa da Educação Básica, segundo disposto na Lei nº 12.796 de 2013 que alterou a LDB 9394/96, e em meio a nova redação dada a LDB 9394/96, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ampliando o período de escolarização obrigatória na educação básica.

A Lei nº 12.796 de 2013 também retrata a oferta do atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes público-alvo da Educação Especial de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

A Nota Técnica nº 2 de 2015, que trata sobre organização e oferta do AEE na Educação Infantil, assegura às crianças com deficiência o acesso à Educação Infantil inclusiva com a oferta do AEE e sua institucionalização no PPP de acordo com previsto na Resolução nº 4 sobre AEE de 2009 (BRASIL, 2009). Considera-se importante que as crianças, precocemente, possam usufruir da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, mobiliários, às comunicações e informações, sendo a tecnologia assistiva a área que compõem os recursos e estratégias de acessibilidade.

Ressalta-se também o fato de as crianças precocemente fazerem parte deste público seja por meio de diagnósticos clínicos ou encaminhamentos realizados pela equipe multiprofissional de crianças a partir de 4 anos para os serviços de apoio como AEE. Sobre intervenção precoce este serviço também é disponibilizado na rede de ensino, sendo necessário o relatório do professor do ensino comum sobre a criança para nortear as ações da referida equipe.

O programa que atende as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos é denominado de Estimulação Essencial composto pelos seguintes profissionais: pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta. Com a garantia dos direitos assegurados nos documentos orientadores e normativos essas crianças passam a ter acesso aos serviços de intervenção precoce e AEE na rede de ensino.

Outro ponto a ser considerado refere ao maior quantitativo de matrículas vinculadas à duas categorias, sendo autismo infantil com 3436 matrículas, perfazendo 8,4% e deficiência intelectual com 1397 correspondendo a 3,4% do total de 40.563 matrículas do público-alvo da Educação Especial, segundo a tabela 8. e Bridi e Meirelles (2014), ao problematizar a produção diagnóstica na educação infantil referente à essas duas categorias afirmam que:

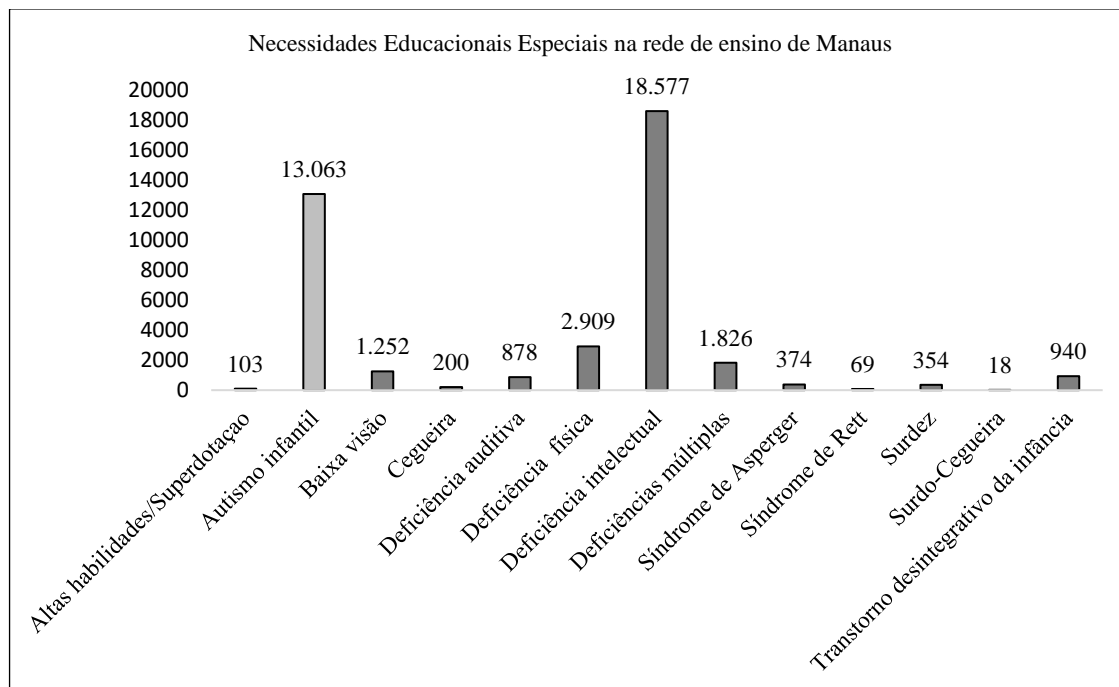
[...] Historicamente essas categorias de alunos lançaram grandes desafios no que tange aos processos diagnósticos, como também às possibilidades de escolarização. Por constituírem-se em categorias diagnósticas que não implicam perda de função motora ou sentidos (visão, audição), não estão explicitamente visíveis. Envolve sempre uma dimensão relacional daquele (profissional) que olha e lê o comportamento e as características desses sujeitos atribuindo (ou não) uma categoria diagnóstica (BRIDI, MEIRELLES, 2014, p. 762).

Desta forma, o olhar para o diagnóstico, tem balizado o trabalho desenvolvido junto a estas crianças, tendo em vista os “problemas de aprendizagem” ou “comportamentais” que apresentam e assim passam a delimitar também sua escolarização. Compreende-se que a Educação Infantil é um espaço no qual as habilidades são desenvolvidas por meio das interações e brincadeiras, ressignificando as experiências e conhecimentos prévios das crianças para ampliação do repertório de aprendizagem ao longo desta etapa de ensino.

A Semed realiza o registro das matrículas, dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com as informações sinalizadas pelo SIGEAM, conforme explicitado anteriormente e essas geram o quantitativo com as necessidades educacionais especiais⁸⁴. No movimento realizado para identificarmos o quantitativo de matrículas por especificidades apresentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, destaca-se as relacionadas a DI com 18.577, sendo 48,7% do total das matrículas, seguido de autismo infantil com 13.063 correspondendo a 32, % entre 2016 e 2022 conforme gráfico 6 abaixo.

⁸⁴ Necessidade Especial Educacional é o termo utilizado pela Semed para sinalizar os grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial de acordo com as especificidades.

Gráfico 6 - Quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial por necessidade educacional de 2016 a 2022



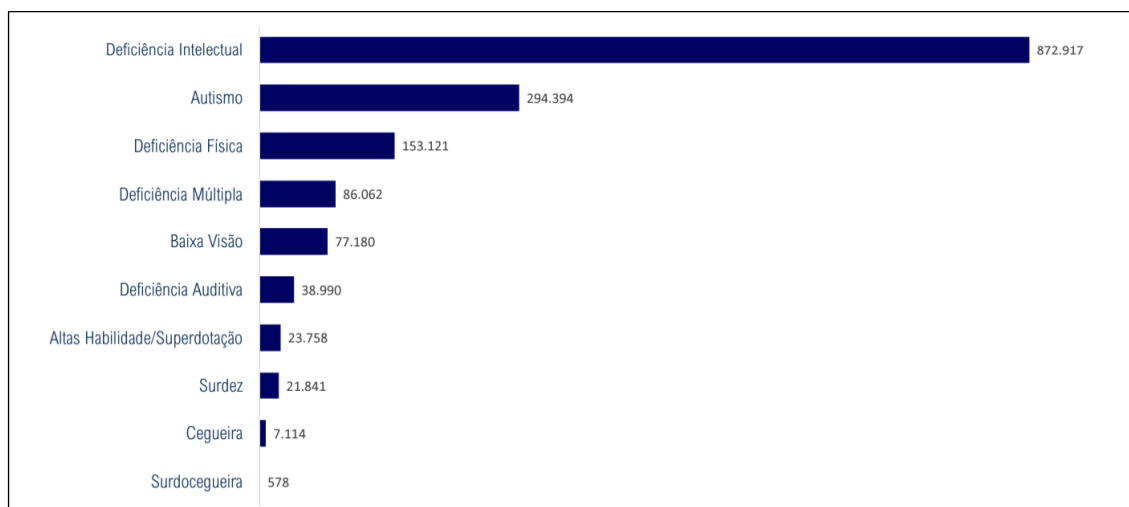
Fonte: a autora com base nos dados do Setor de Estatística Semed

Sobre a prevalência de estudantes com DI no público-alvo da Educação Especial estudos como de Bridi (2011), Meletti, Bueno (2013), Pletsch; Paiva (2018), Bridi; Meirelles (2014), retratam que este historicamente é o maior grupo de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Pletsch e Paiva (2018), problematizam o fato de as escolas centralizarem suas ações no laudo e complementam que a “falta de amparo científico na identificação dessa população acaba por ampliar as estatísticas sobre o quantitativo de alunos com deficiência intelectual” (PLETSCH; PAIVA, 2018, p.2050).

Essa prevalência de matrículas também é observada nos dados do Censo Escolar de 2021. O total no país, compreende 872. 917, seguido de autismo⁸⁵ com 294.394. Observa-se que o elevado quantitativo para esse público, de igual modo é notado na rede de ensino de Manaus conforme gráfico 7.

⁸⁵ Nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar.

Gráfico 7 - Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação



Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar de 2021

Nesse viés tenciona-se o conflito conceitual sobre DI e dificuldade de aprendizagem, posto que se tem como base a concepção clínico médico. Tenciona-se também a relação entre o não aprender e a mobilização de encaminhamentos dos estudantes para o Complexo Municipal de Educação Especial.

Pedrozo e Menezes (2020), problematizam quanto às políticas de inclusão podem estar produzindo efeitos nos encaminhamentos de alunos para um controle e realização de exames que podem melhor conduzir seu desenvolvimento à normalidade.

[...] não procuramos negar a existência de dificuldades nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alguns alunos que podem ser mais bem conduzidos a partir da existência de um diagnóstico. O que se procura fazer é destacar a compreensão de que a escola deve ser um espaço que signifique a aprendizagem como um processo que resulta de estímulos em diferentes aspectos: orgânicos, sociais, afetivos, motores, cognitivos. A partir dessa compreensão, parece claro não ser possível que toda e qualquer dificuldade presente nesse processo seja justificada e explicada exclusivamente pelos aspectos passíveis de serem avaliados pela área da saúde (PEDROZO; MENEZES, 2020, p. 10).

No âmbito da rede municipal de ensino de Manaus reconhece-se a ampliação da oferta dos serviços de educação especial e da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial. Entende-se a necessidade de se avançar no que tange a qualificação dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e escolarização desses sujeitos priorizando as múltiplas possibilidades internacionais que possibilitem a construção de percursos escolares singulares.

7.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS INTERFACES NA REDE NA MUNICIPAL DE ENSINO PÚBLICO DE MANAUS

O Atendimento Educacional Especializado está assegurado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), assim como no documento orientador como a PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008) e na Resolução nº 4 de 2009 sobre as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009). Esses documentos balizam as ações para construção de um sistema educacional inclusivo com acesso, permanência e apoio necessários para desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), orienta os sistemas de ensino a promoção de ações que visem atender as necessidades de aprendizagens do público-alvo da Educação Especial com oferta do AEE em SRM nas escolas (BRASIL, 2008). A Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 10. estabelece que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização em sala de recursos multifuncionais, ou seja, este atendimento precisa ser organizado em espaço adequado, com professores especializados, sendo estes responsáveis por identificar, elaborar o plano do AEE, elaborar recursos e metodologias que eliminem as barreiras de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A rede de ensino de Manaus no que se refere à oferta do AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial tem se organizado para este atendimento por meio das SR e SRM, sendo que as SR foram implantadas na rede de ensino a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e as SRM foram criadas em 2007, a partir do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁸⁶.

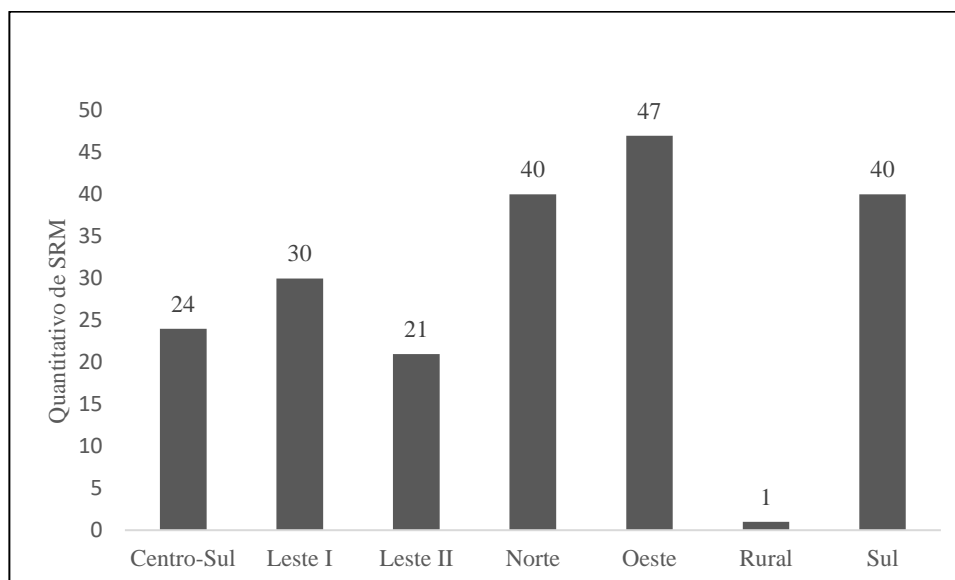
O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, indica em seu Art. 1º “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007).

⁸⁶ Estas salas são espaços localizados em escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial e se constituem de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos para potencializar o processo de escolarização desses estudantes (BRASIL, 2009).

A partir deste programa foram selecionados projetos nas redes públicas de ensino para distribuição de materiais didáticos e equipamentos para a implantação das SRM Tipo I e SRM Tipo II. A sala de recurso multifuncional do tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

A Semed, na sua estrutura para oferta do AEE, apresentou em 2022, 203 SRM. Estas são organizadas em zonas distritais, é observado que a Zona Distrital Oeste compõe o maior número de SRM, isso deve-se ao fato de compor um dos maiores números de escolas da rede, seguido da Norte, sendo que esta encontra-se em expansão. Destaca-se que apesar do maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial localizar-se na Zona Sul de acordo com gráfico 5 citado, esta não apresenta o maior número de SRM conforme gráfico 8.

Gráfico 8 - Quantitativo de SRM na rede municipal de ensino de Manaus



Fonte: Gerência de Educação Especial Semed

A rede de ensino apresentou no 1º semestre de 2022, 5.968 matrículas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Considerando número de SRM, infere-se que a rede ainda não atende a totalidade desse público, tendo em vista que seriam necessárias em torno de 298 SRM, e há atualmente 203 em funcionamento para oferta do AEE. Neste sentido, sobre os estudantes que não são contemplados deduz-se que estão sem atendimento ou os responsáveis têm dificuldade em levar os estudantes no contraturno, tendo em vista ausência de tempo e ou transporte para locomoção, posto que na Semed não há SRM em todas as unidades de ensino.

Salienta-se que as orientações da rede de ensino para a oferta do AEE em SRM é realizada por meio da Gerência de Educacional Especial que desenvolveu um documento

intitulado de “Atendimento educacional especializado em sala de recursos e sala de recursos multifuncional” com orientações para organização e funcionamento deste nas unidades de ensino que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial. Inicialmente no referido projeto é orientado as escolas com SRM a institucionalização deste no Projeto Político Pedagógico da escola. E ainda, orienta a frequência do aluno no AEE no turno inverso no qual estuda, serão matriculados no máximo 20 alunos para carga horária de 20h, a formação do professor para atuar no AEE compreenderá ensino superior e especialização na área sendo suas atribuições:

[...] organização do atendimento em grupos ou individuais, realizar a avaliação diagnóstica, assim como levantamento dos estudantes que possuem avaliação multiprofissional e laudo médico, elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do estudante, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas, a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o tipo e o cronograma do atendimento conforme a necessidade (individual ou em pequenos grupos), produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, manter contato com o professor do ensino comum para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem, realizando visitas periódicas à escola de origem do estudante (Somente às escolas da Rede Municipal/Estadual), Acompanhar a frequência e o rendimento dos estudantes nas Salas de aula comum, orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação e Participar de cursos, formação continuada, reuniões, eventos promovidos pela GEE e de outras instituições e setores da Semed, manter atualizada a documentação da SR/SRM, registrar e incentivar a frequência dos estudantes [...] (MANAUS, 2020, p. 6)

Nessas orientações da rede sobre o AEE, há inclusive a documentação pedagógica específica como: Ficha de Identificação do Estudante, Relatório Semestral e Final da Sala de Recursos/Salas de Recursos Multifuncionais/Parecer Descritivo do trabalho realizado, Ficha de ocorrências, Roteiro para Plano de AEE, Relatório de visita do professor do AEE à escola ou Sala Regular Comum de origem do estudante e Lista de frequência (MANAUS, 2020).

Nesse documento da Semed, observa-se o avanço quanto a organização do AEE e monitoramento deste por meio da GEE no município, bem como atribuições do professor que atua neste serviço no âmbito pedagógico, articulação com professores do ensino comum e acompanhamento do público-alvo da Educação Especial. Cabe destacar a documentação pedagógica envolvendo a identificação e registros realizados pelo professor do AEE quanto às habilidades trabalhadas ao longo do semestre com os referidos estudantes.

No âmbito das ações do MEC, em 2020 por meio do Fundo de Manutenção da Educação Básica, a destinação de recursos para SRM conforme disposto na Resolução nº 15 de 2020,

trata sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao AEE, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸⁷, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

Nesses moldes, a destinação de recursos financeiros regulamentados pelo PDDE às escolas das redes públicas de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica, visa promoção de acessibilidade das SRM específicas ou bilíngues de surdos contemplando o processo de ensino e aprendizagem, por meio das Secretarias de Educação para cobertura de despesas (BRASIL, 2020). Desta forma, são estabelecidos critérios para adesão, sendo esta indicação realizada pela rede de ensino com elaboração de Plano de Atendimento PDDE Interativo para escolas habilitadas a aderir ao Programa. Os outros critérios perpassam:

III - Escola com matrículas de estudantes do público da Educação Especial ou escolas com estudantes surdos; ou escolas especializadas (incluindo as escolas bilíngues de surdos) identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento.

IV- No termo de adesão, às Secretarias de Educação dever declarar que a escola indicada possui espaço físico adequado, destinado para a utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos, e contar com a presença de no mínimo um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para coordenar o atendimento educacional especializado na referida escola; ou profissional com formação inicial ou continuada em educação bilíngue libras-língua portuguesa para coordenar o atendimento educacional bilíngue na referida escola.

V – As escolas com os recursos recebidos poderão equipar uma ou mais salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos, em face das especificidades do público que a escola atende.

§ 3º Poderão participar escolas que já foram contempladas pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais em anos anteriores e escolas que ainda não tenham sido contempladas ((BRASIL, 2020, p. 2).

Esses critérios também constavam no Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2007, inclusive o aspecto relacionado ao espaço adequado e quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial. Com a apresentação e aprovação do plano de atendimentos os recursos passam a ser liberados, bem como, orientações para sua execução e

⁸⁷O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. O diagnóstico e o planejamento estratégico estão em construção. Disponível em: <<https://pddeinterativo.mec.gov.br/#opdde>>. Acesso em: 2 out. 2022.

haverá o monitoramento dessas ações por meio do PDDE Interativo. O valor do repasse do recurso compreende segundo quadro 7:

Quadro 7 - Repasse de recursos PDDE Interativo Sala de Recursos Multifuncionais

Intervalo de Classe de Número de Estudantes	Valor do Repasse (R\$)
Até 30 alunos	20.000,00
31 a 80 alunos	32.000,00
Acima de 80 alunos	45.000,00

Fonte: Resolução nº 7 de 2020 sobre PDDE Interativo/Programa Sala de Recursos

Quanto aos materiais a serem adquiridos, há itens materiais pedagógicos, aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, aquisição de produtos de tecnologia assistida e aquisição de equipamentos e materiais para atendimento educacional especializado bilíngue de surdos. Os materiais pedagógicos contam com uma lista predefinida pelo PDDE. As Secretarias precisam orientar e monitorar essas ações no plano de atendimento e prestação de contas.

Nesse contexto, a Semed, em 2022, recebeu recursos para as escolas que estavam cadastradas desde 2007 e foram contempladas com SRM e receberam recursos pedagógicos e tecnológicos somente em 2013. Desde então, não houve uma atualização destes materiais. Com PDDE Interativo/Programa Sala de Recursos, estes recursos passaram a ser disponibilizados para a rede de ensino de Manaus, tendo em vista o quantitativo expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme apresentado ao longo da discussão.

O repasse desses recursos está em andamento e é sistematizado pelo Departamento de Apoio à Gestão Escolar (DAGE) ligado à Semed. A prioridade para envio destes recursos, foram para as escolas que já tinham SRM e com número elevado desses estudantes, seguido de espaço adequado para seu funcionamento. A Semed apresentava em 2020, 147 SRM, com base nesse quantitativo a rede de ensino indicou para recebimento de recursos do referido programa em 2020, 39 SRM que já estavam em funcionamento e 09 (nove) que seriam implementadas após retorno das aulas em decorrência da pandemia de COVID-19. Em 2021 foram sinalizadas 16 SRM para receber os recursos que também já pertenciam à Semed e abertura de 13 novas SRM. Em 2022, 34 novas SRM estavam em processo de implantação e 09 (nove) destas já apresentavam espaço adequado para SRM e as demais precisaram fazer adequações na escola para poder implantar esse atendimento. Assim, segundo informações do referido departamento, entre 2020 e 2022 houve a abertura de 56 SRM para o AEE na rede de ensino.

Desta forma, essa política educacional tem realizado investimentos na área, visando equiparar todas as escolas com SRM. Esse fato implica no ganho significativo para os

estudantes que precisam desse atendimento, tendo em vista que ainda há escassez deste serviço conforme apresentado na rede de ensino público do município de Manaus.

A Semed, por meio da adesão ao PDDE Interativo/ Sala de Recursos está buscando a ampliação das SRM para oferta do AEE, tendo em vista que este é o espaço prioritário para a oferta do AEE. Considera-se que o mesmo também pode ser ofertado em instituições filantrópicas e centros de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, a rede de ensino mantém convênios com instituições assistenciais e possui um setor considerado pela referida rede de ensino como Centro de Atendimento, sendo este o Complexo Municipal de Educação Especial que atua na avaliação, programas e intervenções para esse público.

A oferta do AEE em SRM na rede de ensino de Manaus é assegurada aos estudantes público-alvo da Educação Especial de acordo com o disposto nos documentos normativos e norteadores da área. Rebelo e Kassar (2017) sobre a implantação de SRM, indicam que este espaço para usado para a realização do AEE é uma forma encontrada pela política educacional do país mais recente para promover o amplo acesso de ações organizadas ao público-alvo da Educação Especial, sendo identificados como “alunos incluídos” na rede de ensino pública, de modo a representá-la como rede educacional inclusiva.

Para Baptista (2011), a adesão dos sistemas de ensino ao Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais tem se apresentado como um processo trabalhoso de instituição de serviços, na medida em que o município precisa contratar os profissionais com formação adequada ou investir na formação de profissionais na própria escola e enfatiza que os sistemas de ensino são responsáveis pela organização das ações dos serviços com enfoque pedagógico a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico das escolas. O referido autor acrescenta sobre a implantação destas SRM trata-se de um desafio, pois devemos “qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica, [...] e assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar” (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Para Garcia (2008), a implementação dos serviços educacionais especializados, ainda que apresente ganho para oferta educacional pública para estudantes da educação especial, é importante analisar como estão sendo ofertados estes serviços e como são articulados com a prática pedagógica no ensino comum.

Dada a dimensão da rede de ensino com 502 escolas, nas etapas e modalidades de ensino que a compõem, e o quantitativo elevado de estudantes público da Educação Especial, é importante que estas ações sejam sistematizadas e acompanhadas no contexto escolar,

garantindo o acesso e permanência, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e a ampliação do percurso escolar no ensino comum.

A referida pesquisa e a produção analítica do contexto investigado, apresentam-se importantes para a compreensão do movimento pela educação inclusiva que assegure aos alunos públicos da educação especial o direito de acesso e permanência na escola com condições para desenvolvimento da aprendizagem, na busca por um sistema educacional inclusivo. Para tanto, são necessários o envolvimento da sociedade e articulação com poderes públicos e escola para acolher estes alunos buscando superação de barreiras que dificultam aprendizagem.

Quanto à constituição da Rede Municipal de Ensino de Manaus, verificou-se que está articulada com as determinações legais em relação ao processo de escolarização dos estudantes público da educação especial, porém ainda apresenta uma configuração que se contrapõe aos movimentos políticos de inclusão escolar quando mantém suas escolas e classes especiais. O fluxo de matrículas dos alunos foi ampliado a partir da institucionalização da oferta da modalidade de educação especial na rede. Verificou-se a necessidade de qualificar os processos de aprendizagem, desenvolvimento e escolarização desses sujeitos em escolas comuns e não mais em espaços segregados que ainda apresentam um quantitativo substancial de matrículas.

Atendimento Educacional Especializado na Rede na Municipal de ensino público de Manaus tem se organizado através da implantação das Salas de Recursos, porém ainda em número insuficiente para atender todos os estudantes identificados como público da educação especial. O AEE na rede é ofertado não apenas aos estudantes público da educação especial matriculados nas escolas comuns de ensino, é uma particularidade da rede a oferta deste atendimento aos estudantes matriculados nas escolas e classes especiais.

Esses tangenciamentos são importantes, de modo que para além de assegurar a inclusão desses estudantes no contexto escolar, há necessidade de refletirmos sobre como esse direito tem sido materializado ao longo da trajetória da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Manaus. Isso implica na reestruturação das ações que englobam investimentos na permanência desse estudante na escola e o ressignificar sobre a deficiência, assim como nas formulações e interpretações dos atores envolvidos nas políticas públicas de inclusão, para construção de um sistema educacional inclusiva.

8 COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE): O CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A rede municipal de ensino de Manaus tem em sua estrutura o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) responsável pelos atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Neste sentido o CMEE atua na coordenação e apoio aos atendimentos especializados vinculados à Secretaria Municipal de Educação/ Semed.

O CMEE está situado geograficamente junto à Gerência de Educação Especial e a Escola Especial André Vidal de Araújo⁸⁸. O Complexo Municipal de Educação Especial é responsável pelo processo de avaliação e encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Manaus. O complexo também oferta atendimentos aos alunos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, assistência social, pedagogia e psicopedagogia.

Este capítulo analítico visa a caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no Complexo Municipal de Educação Especial e problematizar os encaminhamentos realizados pelo Complexo Municipal de Educação Especial para os estudantes com deficiência intelectual. Para tal, a análise foi produzida a partir de três (03) eixos sendo: entrevistas semiestruturadas com a gestão; entrevistas semiestruturadas com a equipe de profissionais que atuam no CMEE; e por meio da análise dos dados referente ao fluxo de avaliações e encaminhamentos dos alunos da educação especial, produzido no CMEE, no período de 2016 e 2022.

8.1 GESTÃO DO COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMEE)

Com o objetivo de conhecer as ações da gestão referente ao Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) e considerando que a direção do CMEE coordena todos os processos que envolvem os encaminhamentos dos estudantes para os atendimentos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a diretora (APÊNDICE D), levando em consideração, principalmente, os seguintes aspectos: organização do trabalho no que tange ao

⁸⁸ Os estudantes são encaminhados para realizar seu percurso de escolarização nesse espaço especializado, substitutivo ao ensino comum. Desta forma, os estudantes que frequentam essa escola, são estudantes que apresentam um maior comprometimento no desenvolvimento da sua aprendizagem.

processo de avaliação, encaminhamentos e decisão sobre espaços escolares a serem frequentados pelos estudantes público-alvo da educação especial.

O cenário na política é constituído por atores, ou seja, grupos, movimentos e organizações que têm papel importante no processo de elaboração, implementação e atravessamentos das políticas voltadas para educação.

A perspectiva da educação inclusiva traz consigo a necessidade de formação dos profissionais da educação, garantindo e promovendo conhecimentos sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse viés, o gestor responsável pela educação especial nas redes de ensino apresenta papel importante na organização da educação especial em determinado contexto, respeitando as legislações vigentes (VIEIRA; ALMEIDA, 2021).

Compreendemos a gestão como sinônimo de administração tendo como característica a mediação, visando alguns objetivos (PARO, 1998), Vieira e Almeida (2021), destacam que os gestores de Educação Especial são profissionais responsáveis pela coordenação dos setores dessa modalidade nas Secretarias Municipais e Redes Estaduais de Educação. Apresentam papel importante, na medida em que fomentam as ações relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, gerenciando formações, práticas pedagógicas, assim como a oferta de atendimento a estes estudantes no contexto em que atuam.

A Resolução nº 2 de 2001, que trata sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regulamenta a atuação deste profissional, no Artigo 3º, estabelecendo que:

[...] Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001b, art. 3º).

Na rede de ensino de Manaus, o cargo de gestão do CMEE é coordenado por um servidor estatutário com formação em Pedagogia, possui 36 anos de carreira no magistério, atuou inicialmente na Educação Infantil e, há 20 anos, atua na área da Educação Especial. Tem formação continuada, a nível de especialização, nas seguintes áreas: Atendimento Educacional Especializado, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiência auditiva. Quanto a experiência na gestão do CMEE, destaca que o trabalho:

É gratificante, pois tem uma equipe muito comprometida com o fazer, temos momentos de estudos. Há preocupação com o público-alvo, criamos programas especializados para as crianças que estudam na escola para que elas frequentem no contraturno” (COORDENAÇÃO CMEE)

Quanto às principais ações desenvolvidas durante a gestão, enfatizou que *“Nossa ação tem como carro chefe a avaliação biopsicossocial e os programas especializados, os nossos programas estão fazendo a diferença no desenvolvimento dos alunos”* (COORDENAÇÃO CMEE). Acrescenta ainda que faz parte desse processo de avaliação *“o estudo de caso, no qual duas equipes avaliam os estudantes e no dia seguinte realizam o estudo de caso”* (COORDENAÇÃO CMEE). Sobre este último trataremos na discussão sobre avaliação da equipe multiprofissional.

Verifica-se que ao trabalho desenvolvido pela gestão no CMEE está centrado na avaliação, realizada pela equipe multiprofissional que atua diretamente nos encaminhamentos, para os serviços de apoio, como AEE e programas especializados⁸⁹. Observa-se que as ações realizadas pelo CMEE objetivam garantir o apoio necessário aos estudantes que precisarem destes serviços.

Nessa perspectiva, a coordenação do CMEE atua no sentido de prover uma avaliação biopsicossocial e, a partir dela, o encaminhamento para determinados serviços em educação especial. Compreendemos a importância da avaliação, realizada por uma equipe de profissionais que visam o desenvolvimento do estudante, porém corroboramos com Tartuci et al., (2014); Pasian; Veltrone; Caetano (2012), Bridi (2011), Anache; Resende (2016); Araújo (2016); Oliveira (2018) no sentido de que a avaliação não deve ser concebida apenas para identificação do estudante e decisão sobre frequência no AEE ou outro serviço da educação especial. A avaliação visa investimentos nas possibilidades de aprendizagem e potencialidades desse estudante, para que assim, o atendimento seja adequado às necessidades destes, desenvolvido junto à equipe de profissionais, respeitando as orientações legais da perspectiva inclusiva.

8.1.1 Processo de encaminhamento e avaliação dos estudantes no CMEE

O CMEE por meio da equipe multiprofissional é o setor ligado à Semed incumbido de realizar avaliações dos estudantes encaminhados pelas escolas das redes de ensino estadual, municipal, privada e do Sistema Único de Saúde (SUS). Neste sentido, a coordenação do CMEE relatou como esse processo acontece através de um sistema interno que interliga as redes de

⁸⁹ Esses programas estão entre os atendimentos realizados pelo CMEE como estimulação essencial, apoio psicológico, fonoaudiológico, psicopedagógico, alfabetização leitura e escrita e atividades motoras. Ressalta-se que estes foram detalhados no capítulo sobre políticas públicas na rede de ensino.

ensino, sendo que o primeiro passo é a abertura de um processo de encaminhamento, o qual conta com a identificação do estudante encaminhado.

[...] uma ficha para especificar vários aspectos e conhecimento. Manaus ainda possui esse centro de avaliação e nós atendemos as escolas municipais e escolas privadas e escolas estadual, por ser um serviço público nós temos o dever atender 502 escolas municipais, além desses outros atendimentos temos as cotas para escolas estaduais e cotas para escolas privadas e ainda temos os municípios adjacentes que abrimos uma exceção. Precisa constar nesse encaminhamento um relatório elaborado pelo professor da turma de ensino regular contendo as observações sobre o estudante e caso tenha laudo, também anexar ao processo. Ao fazer as análises das fichas elas são encaminhadas para psicopedagoga e pedagoga que encaminham a criança no contraturno na modalidade classe especial ou na sala de recurso ou algum programa específico que temos aqui no centro (COORDENAÇÃO CMEE).

Quanto ao encaminhamento para avaliação, evidencia-se que este processo pode ocorrer através da escola em que o estudante frequenta, com informações relatadas pelo professor do ensino comum, sendo que este profissional preenche um relatório (ficha padrão do CMEE que compreende aspectos motores, comportamental, linguagem oral e escrita, interação e raciocínio lógico). A partir dessas observações, solicita-se a visita dos assessores pedagógicos na escola, a fim de realizar a identificação inicial e posteriormente segue o trâmite para o CMEE que agenda a data da avaliação. Após a avaliação o estudante é encaminhado para os serviços de apoio especializado no CMEE ou AEE, assim como para os serviços da área da saúde como oftalmologista, neurologista entre outros.

Desta forma, infere-se que o professor do ensino comum, ao observar o estudante que apresenta algum problema na aprendizagem, comportamental ou que está fora do padrão estabelecido para idade é encaminhado para avaliação.

No processo de encaminhamento para avaliação, compreendemos que o olhar do professor funciona como um ato de distinção. Maturana e Varela, (2001), destacam que ato de distinção na convivência humana pode funcionar como constituição de uma realidade, sendo que é pelo ato de distinção que se pode designar objeto, coisa ou ente. Ao distinguir, o professor descreve, estabelecendo uma realidade através da linguagem. Nessa perspectiva, o olhar do professor não é neutro, “aceita-se que a distinção que o observador faz, o fato de um observador distinguir algo em relação a um fundo, constitui a ‘realidade’” (VASCONCELLOS, 2002, p. 140).

Desta forma, compreende-se que estes encaminhamentos precisam ser contextualizados, assim como a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar que envolvem diferentes aspectos como sociais, culturais e experiências desses estudantes.

8.1.2 Estudantes público-alvo encaminhados para avaliação no CMEE

Após o processo de encaminhamento para o Complexo, é iniciado o processo de avaliação destes estudantes. Com relação ao público encaminhado e atendido pelo CMEE para realização da avaliação a coordenação informou que:

A avaliação biopsicossocial acontece após 4 anos, atendemos aqui no centro de 0 a 3 no programa estimulação essencial e estimulação precoce. Os encaminhamentos variam tanto para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A escola tem uma grande preocupação com as crianças que estão com o laudo. Avaliação é um complemento do que esse aluno necessita ser trabalhado no contraturno, na sala de recursos e as terapias que o aluno necessita (COORDENAÇÃO CMEE).

A avaliação de crianças na etapa da Educação Infantil a partir de uma compreensão biopsicossocial ocorre a partir dos 4 anos. No período anterior a essa idade, o atendimento às crianças pequenas de 0 a 3 anos é realizado por meio de serviço de estimulação precoce. Observa-se que a avaliação no contexto do CMEE para crianças que já possuem um laudo médico tem como objetivo identificar os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem que necessitam ser trabalhados nos serviços de apoio ofertados no contraturno como também a indicação e a frequência em atendimentos terapêuticos complementares.

De acordo com Meirelles (2011), o atendimento para Educação Infantil, tem sido organizado a partir do material de apoio para essa etapa no documento intitulado Saberes e Práticas de Inclusão (MEC, SEESP, 2004), configurando-se como apoio pedagógico especializados os serviços itinerantes⁹⁰ e o programa de intervenção precoce⁹¹. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dispõe que a inclusão escolar se inicia na Educação Infantil, formando as bases necessárias para pleno desenvolvimento das crianças por meio de práticas que envolvam o lúdico, as diferentes linguagens, e:

⁹⁰ Os serviços itinerantes na educação infantil: “[...] poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar [...]” (BRASIL, 2004, p.31).

⁹¹ Os serviços de intervenção precoce têm por objetivo: “[...] o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade. Os programas de intervenção precoce do nascimento aos três anos de idade são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, tendo em vista que essas crianças necessitam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. [...]” (BRASIL, 2004, p.31-32).

[...] na riqueza de estímulos [...] convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

Compreende-se essa etapa da educação como alicerce para desenvolvimento das crianças e corrobora-se com Barbosa e Gorbato (2021) sobre esse espaço:

[...] como o lugar de encontro. Um lugar que adensa a vida, recria vida e futuro. Uma escola que não fabrica seres humanos, mas que oferece possibilidades linguageiras –com a presença de elementos da cultura, da ciência, da tecnologia, do meio ambiente, da arte–como espaço da ativação da curiosidade. Lugar para crianças, famílias e professores encontrarem, ou mesmo inventarem, um sentido para a vida pessoal e significados [...] (BARBOSA, GORBATO, 2021, p. 1442).

Há uma pluralidade de infâncias e contextos, tendo em vista que em nosso país, há grande parcela desta população que ainda não tem acesso a essa etapa de ensino, assim como grande diversidade cultural e regional existente. Nesse sentido, Barbosa remete-nos à reflexão sobre o aprender como:

[...] um processo histórico e social que ocorre nos sujeitos ao participarem da vida cotidiana de seus grupos sociais. Aprender não é uma ação realizada fora de um contexto, das experiências anteriores, das relações sociais e da criação. Um bebê ou uma criança pequena se subjetiva ativamente nas relações com as pessoas que convive, nas práticas sociais que são realizadas na sua presença ou com sua participação e nas suas próprias e pessoais experiências (BARBOSA, GORBATO, 2021, p. 1434).

Desta forma, na Educação Infantil a partir das experiências e das relações estabelecidas no contexto, a criança amplia seu repertório de aprendizagem por meio das diferentes linguagens. Se por um lado a escola se constitui como espaço mediador de aprendizagens, desenvolvimento e formas singulares de habitar o mundo, em contrapartida reconhece-se suas práticas homogeneizadoras por meio das quais todos precisam desenvolver-se no mesmo ritmo e padrão. Quando isso não ocorre, observa-se a necessidade de encaminhamentos que justifiquem tais comportamentos. Pedrozo e Menezes (2020) destacam a relação do diagnóstico para público escolar:

[...] as dificuldades de aprendizagem, de socialização e os comportamentos indisciplinados das crianças têm sido vistos como patologias que justificam encaminhamentos precoces das crianças ao campo da Medicina em busca de diagnósticos que expliquem tais modos de ser e estar na escola [...] (PEDROZO; MENEZES, 2020, p. 2)

Em meio a diversidade e as possibilidades de aprendizagem ofertadas na Educação Infantil, há necessidade de repensar as práticas e as ressignificar sobre esse espaço. Não

desconsiderando o fato de que os encaminhamentos realizados pelo CMEE funcionam como forma de apoio aos professores na realização de práticas que compreendem as crianças como seres em processo de desenvolvimento, autopoieticos, que se autoproduzem por meio das relações estabelecidas com o meio.

Sobre os estudantes com DI encaminhados para avaliação, a coordenação informou que: “[...] a escola encaminha devido ao comportamento inadequado não por achar que o aluno tenha uma deficiência. O grupo com TEA, é significativo e tem alguma diferença dos grupos que são encaminhados (COORDENAÇÃO CMEE). Ademais, enfatiza que “[...]. Na rede de apoio ajudamos o aluno com apoio para uma qualidade de vida melhor dependendo da deficiência, o aluno que vem encaminhando orientamos o professor para trabalhar como este aluno” (COORDENAÇÃO CMEE).

Evidencia-se que, segundo a coordenação do CMEE, os encaminhamentos estão diretamente relacionados às dificuldades comportamentais apresentadas pelos alunos, bem como em razão dos supostos problemas de aprendizagem. A coordenação destaca a ação do serviço visando a construção de uma rede de apoio que garanta qualidade de vida aos alunos e orientações pedagógicas ao professor. Apesar de objetivar e prever a construção de uma rede de apoio, problematiza-se a centralidade que o processo de identificação da deficiência ocupa na organização e condução do trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno. Nesse sentido, Anache e Resende (2016), retratam que “no caso dos alunos com deficiência intelectual, as possibilidades de aprendizagem escolar ficam obscurecidas pela gravidade da condição de tais alunos, pois se investe mais na identificação da deficiência” (p. 576).

Desta forma, compreende-se que no contexto escolar os investimentos realizados pela equipe e professores precisam estar atrelados na organização de práticas pedagógicas composta por ações planejadas que possibilitem o desenvolvimento desses estudantes.

Mais especificamente no campo do Autismo, a identificação precoce, assim como os encaminhamentos para serviços de apoio especializados estão previstos em documentos de âmbito legal como a Lei 12.764 de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL 2014) e a Caderneta da Criança⁹² fornecida pelo Ministério da Saúde que está na sua 3º edição em 2022, sendo um instrumento que auxilia no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil.

⁹²A Caderneta da Criança é o instrumento que auxilia no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. E todo cidadão tem direito a receber um exemplar assim que nasce. Auxilia no acompanhamento realizado pelos profissionais da área da saúde quanto ao desenvolvimento das crianças. A nova versão da caderneta apresenta

A última edição da Caderneta da Criança apresenta a inclusão do instrumento Checklist M-CHAT-R/F, ressalta-se que este instrumento de avaliação é de uso obrigatório desde 2017⁹³, o qual auxilia na identificação de riscos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em bebês com idade entre 16 e 30 meses. Em Manaus, a rede de saúde adotou essa diretriz, por meio da Lei nº 2.411, de janeiro de 2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da aplicação do questionário M-CHAT, nas unidades de saúde e creches municipais da cidade de Manaus.

Sobre esta rede de apoio, a Semed, por meio do CMEE disponibiliza as intervenções e os programas para atendimento a esses estudantes com apoio psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico e atividades psicomotoras, assim como de alfabetização, leitura e escrita para estudantes com deficiência e encaminhamentos para área clínica.

O risco de as crianças serem submetidas a instrumentos de avaliação, como o M-CHAT precocemente é a produção de diagnósticos equivocados em tenra idade e/ou com ausência de detalhamento sobre o contexto que envolve a realidade dessas crianças, ignorando assim os aspectos sociais e familiares. Isso implica nos diagnósticos prescritivos e que situam o nível e tipo de apoio que essas crianças irão necessitar ao longo do percurso escolar. Observa-se assim, um processo de medicalização da vida e do percurso escolar das crianças desde muito cedo.

Pedrozo e Menezes (2020), salientam que a produção de diagnósticos para essas crianças, os coloca na condição de alunos com diversas prescrições fortalecido pelas ações entre campo clínico e as terapias e medicamentos, assim como nas práticas educacionais dos serviços da educação especial.

8.1.3 Espaços da Educação Especial - classes e escola especial e atendimento educacional especializado

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus apresenta nos seus documentos normativos e estrutura organizacional o serviço de Atendimento Educacional Especializado e ainda mantém a oferta de escolarização em classes e escolas especiais, que funcionam paralelas

um questionário (M-CHAT-R) com 23 perguntas a serem respondidas pelos pais ou responsáveis durante as consultas de crianças com idade entre 16 e 30 meses. A partir das respostas, o profissional de saúde tem parâmetros para identificar se a criança apresenta sinais do espectro autista. Disponível em: <https://bitly.com/hFVpB>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁹³ A avaliação pela M-CHAT-R é obrigatória para crianças em consultas pediátricas de acompanhamento realizadas pelo Sistema Único de Saúde, segundo a Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017.

ao ensino comum. Nesse sentido, após a avaliação realizada pelo CMEE, há a decisão sobre o espaço pedagógico que o estudante irá frequentar. Sobre este fato a coordenação informou que:

De acordo com os resultados das avaliações aparece os indícios, as habilidades não adquiridas, às vezes há uma necessidade de um mediador⁹⁴ para ingressar no ensino regular, a família sempre tem uma receptividade, na hora da devolutiva ela é informada e resta aceitar se a família aceita a suposição proposta da escola, as recomendações das avaliações. De acordo com as testagens aplicadas na avaliação aparece os indícios das habilidades não adquiridas e na hora do estudo de caso é discutido, se o aluno irá para classe especial, se ela vai ficar no ensino regular com o mediador, se ela vai para a classe especial ou escola especial ou sala de recurso no contraturno. Essa criança poderá ficar em caráter temporário 6 meses a 1 ano na classe especial, depois ela volta para o ensino regular. Na escola especial acredita-se que eles estão mais protegidos e que é feito um trabalho, pelo fato de ter uma redução de alunos, que é melhor eles ficarem na escola especial (COORDENAÇÃO CMEE).

O espaço pedagógico que o estudante irá frequentar após a avaliação e encaminhamento do CMEE é explicitado pela coordenação. Na avaliação, a partir das observações das habilidades dos estudantes, ou seja, o que este realizou durante o processo avaliativo irá nortear os encaminhamentos no estudo de caso sobre tal estudante. Assim, seu percurso escolar é definido podendo permanecer no ensino comum, classe especial ou escola especial, todos com apoio do AEE. O encaminhamento para espaços substitutivos ao ensino comum, ou seja, a escola especial e classe especial, é justificado em decorrência do insucesso escolar e ou problemas comportamentais, sendo que a gestão do CMEE entende que estes espaços se configuram como *locus* mais adequado para esses estudantes.

Sobre esse aspecto, a fala da coordenação reflete concepção determinista sobre o espaço que o sujeito deverá ocupar, posto que a avaliação é centrada nas habilidades dos estudantes, não considerando o contexto no qual o sujeito está inserido e as possibilidades de desenvolvimento dessas habilidades.

Ao longo do texto foi feita referência aos fatores históricos presentes na Educação Especial como os relacionados ao diagnóstico, pautados na falta e numa perspectiva capacitista. Tais elementos implicam no espaço de escolarização deste sujeito, assim como no processo classificatório que o categoriza legislando sobre seu desenvolvimento, ou seja, “não apto para aprender”. Torna-se importante o olhar contextual e reflexivo para as transformações destas práticas buscando qualificar o processo avaliativo com possibilidades de inclusão e reflexão sobre as singularidades existentes no contexto da rede de ensino.

⁹⁴ Essa nomenclatura era utilizada na rede de ensino relacionada ao apoio escolar, atualmente o termo utilizado pela SEMED é apoio escolar, sendo esta função exercida por estagiários de pedagogia, letras libras e educação física conforme mencionado na discussão sobre política educacional da rede de ensino.

Vasconcellos (2002), nos remete a pensar a partir do pressuposto da complexidade, na contextualização da realidade observada não se compreendendo como imutável e pré-estabelecida. Desse modo, a compreensão sobre esse sujeito perpassa por diversas relações, dentro e fora da escola, de forma complexa, tendo em vista as redes que se tecem para sua constituição.

É importante ressaltar que a Resolução nº 011 de 2016 do Conselho Municipal de Educação de Manaus, a qual institui procedimentos e orientações sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não prevê a escolarização em espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum. Também é importante destacar a oferta do AEE para estudantes que são matriculados em espaços substitutivos ao ensino comum, que se configura como uma oferta confusa e contraditória, já que a própria Resolução nº 011 de 2016 destaca que este serviço funciona de forma complementar ou suplementar aos estudantes matriculados em classes comuns do ensino regular (MANAUS, 2016).

A Resolução nº 038 de 2015 dispõe sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus, apesar de ser um documento que preconiza a educação especial numa perspectiva inclusiva, assegura a manutenção de espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum. No seu Artigo 54 retrata que a Escola Especial André Vidal se configura como “inclusiva por basear-se na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas, pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno” (MANAUS, 2015, art. 54).

O fato da rede retratar em seus dispositivos a organização de escola especial e classe especial fortalece a percepção quanto aos encaminhamentos para os estudantes com a justificativa para o “não aprender” e assim, sobrepondo a deficiência ao sujeito.

A coordenação do CMEE sobre os encaminhamentos para os espaços especializados complementa:

Eu ainda vejo de uma forma positiva, porque eu acredito que aquele aluno que esteja bastante desorganizado que não tenha habilidade nenhuma a gente possa está trabalhando de uma forma individualizada e no contraturno a sala de recurso e sempre trabalhando com ele a inclusão, mais tem muitos alunos que se a gente colocar de imediato no ensino regular vamos ter um prejuízo maior. (COORDENAÇÃO CMEE).

Santos (2015), remete-nos à reflexão sobre a busca pela inclusão escolar das pessoas com deficiência, relatando que todos que fogem a regra ou ideal de aluno construído historicamente, tem implicado a forma pela qual professores têm concebido esses estudantes, como aquele que não estão adequados ao sistema escolar. A referida autora, acrescenta que:

[...] Presumo que a sensação de desarrumação, de incômodo, presente nas falas dos professores em relação à presença dos sujeitos “diferentes” na sala de aula esteja alicerçada em construções paradigmáticas historicamente constituídas. Fomos construídos sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição normalidade e anormalidade. Tendo como referência esta divisão, passamos a visualizar espaços/lugares “certos” para os sujeitos “certos”. Assim, temos a escola especial para os deficientes e a escola comum para os ditos “normais”, podendo existir nesta última subdivisão (espaços) diferenciadas para os alunos considerados “fracos” e para aqueles considerados “fortes”. Por vezes, sinto como se estivéssemos em uma imensa estante humana, onde nada possa estar fora do lugar, “desarrumado” (SANTOS, p. 166, 2015).

Nesse contexto, na trajetória da Educação Especial, observa-se o encaminhamento de estudantes que não atendem às expectativas de um sujeito considerado adequado para o ensino comum, com baixo rendimento escolar e comportamentos inadequados para a escola ou classe especial. Justifica-se tais encaminhamentos como possibilidade de atenuar as dificuldades localizadas no processo de aprendizagem por meio de um maior acompanhamento, assim como atendimento às suas especificidades, acolhimento e socialização.

Isso implica no repensar sobre a organização dos contextos de ensino, bem como na forma como compreende-se a deficiência, pois a escola como espaço de diversidade, precisa além de acolher, compreender a história, as experiências e os processos de aprendizagem dos referidos estudantes, possibilitando recursos, estratégias e currículo que atenda as especificidades a suas necessidades.

A partir da perspectiva do pensamento sistêmico, nossa lente volta-se para as relações que nos constituem em contexto (VASCONCELLOS, 2002). Nesse sentido, contextos constituem sujeitos, sujeitos constituem contextos numa relação recursiva de constituição mútua. Compreensões sobre deficiência, aprendizagem, potencialidades, espaços de escolarização, investimento pedagógico serão decisivos para o processo escolar e as possibilidades existenciais desses estudantes.

8.1.4 Implementação da política

Com relação às ações desenvolvidas para o estudante público-alvo da Educação Especial a coordenação do CMEE relatou que esta tem se norteado pela inclusão e que há desafios nesse processo conforme explicita:

Há muitos anos foram desenvolvidos para os alunos políticas, buscando a educação inclusiva, já houve uma evolução, mas a gente ainda precisa avançar porque essa caminhada tem que ser persistente para que a gente atinja os objetivos, já criamos

vários programas especializados no atendimento, mas ainda faltam mais escolas para esses atendimentos. Dentro do CMEE temos o programa de alfabetização leitura e escrita (PROALE), desenvolvido por três professoras pedagogas que trabalham para esses alunos no contraturno, na sala de recurso onde eles irão trabalhar o lúdico e aqui no PROALE ele é focado para alfabetização (COORDENAÇÃO CMEE).

A Semed tem desenvolvido ações para o atendimento ao estudantes público-alvo da Especial com serviços de apoio com AEE, assim como adesão para implantação de SRM nas escolas, programas como PROALE que trabalham a alfabetização, sendo este um dos aspectos que prevalecem nos encaminhamentos para avaliação. Mesmo com avanços em termos de políticas, dispositivos legais e oferta de atendimentos e programas, a rede enfrenta desafios, principalmente no que tange a manutenção de espaços pedagógicos que substituem o ensino comum, como as classes e escolas especiais, demonstrando um desalinhamento com a política nacional e os próprios documentos legais locais, como a Resolução 038 de 2015 e a Resolução 011 de 2016 (MANAUS, 2015; 2016).

As políticas precisam ser analisadas em termos de efeitos na sociedade. Mainardes (2006) menciona esse efeito na medida em que:

sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

O entendimento sobre política precisa ser repensado, tendo em vista que precisa contemplar a todos, configurando-se como uma política de Estado. A interpretação dessas políticas e a materialização na prática perpassam por dimensões contextuais tanto de âmbito nacional quanto local e em suas especificidades.

Desta forma, as políticas públicas para inclusão evidenciam a perspectiva inclusiva, assim como sinalizam um novo olhar para compreensão social da deficiência, deslocando foco do sujeito para as barreiras na sociedade, na defesa da educação como um direito de todos, na construção de sistemas educacionais inclusivos e na garantia de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

A rede de ensino justifica que busca, por meio desse trabalho evidenciado, possibilitar formas de atendimento aos estudantes, havendo investimentos em recursos humanos e estrutura, tendo em vista a amplitude da rede e o elevado número de estudantes público-alvo da Educação

Especial. Com isso, há necessidade de aproximar o trabalho desenvolvido no CMEE, com as escolas de ensino comum, sendo estas o espaço no qual esses estudantes devem prosseguir sua trajetória escolar.

8.2 CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Este subcapítulo tem o objetivo de conhecer como ocorre o processo de avaliação realizada pela equipe multiprofissional no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Esses profissionais atuam diretamente com os estudantes encaminhados pelas unidades de ensino da própria rede de ensino, assim como os que advêm das escolas da rede pública, SUS e comunidade de forma geral. A equipe multiprofissional é composta por profissionais das seguintes áreas: pedagogia, psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e assistência social.

Tendo em vista que a pesquisa também compreende o processo de avaliação e encaminhamentos dos estudantes para o AEE, assim como para programas e intervenções no CMEE, e espaços especializados (classes e escola especial) realizou-se uma entrevista semiestruturada com um representante de cada uma das referidas áreas de atuação, compondo assim seis (06) participantes. Para nortear a entrevista semiestruturada com os representantes da equipe multiprofissional elencou-se os seguintes tópicos: Perfil, avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, participação da avaliação, diagnóstico/laudo, encaminhamentos para avaliação e intervenções.

O processo de análise das entrevistas deu-se no *software* ATLAS.ti⁹⁵, pois a partir do número de citações com termos recorrentes/significativos, definiu-se a codificação e categorização das respostas que subsidiaram a construção dos eixos analíticos. A análise dos dados produzidos a partir das entrevistas foi construída com base nos pressupostos teóricos de Maturana e Varela (2001); Moysés (2001) e Bridi (2011).

Os eixos analíticos foram extraídos da imersão nos dados e recortes das falas e compreenderam: I) Perfil da equipe multiprofissional⁹⁶, II) Diagnóstico e deficiência

⁹⁵ ATLAS.ti é um software para a análise qualitativa de grandes corpos de dados textuais, gráficos, áudio e vídeo. O ATLAS.ti possui ferramentas sofisticadas que ajudam você a organizar, remontar e gerir o seu material de forma criativa, mas sistemática. Disponível em: <https://ury1.com/KsTlj>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁹⁶ O eixo analítico perfil não foi submetido para análise do *Software* Atlas.ti em decorrência de tratar de informações específicas quanto a formação, carga horária de trabalho e atuação concomitante com outra área.

intelectual, III) O processo de avaliação no CMEE: aspectos relevantes, IV) Avaliação e encaminhamento do estudante com deficiência intelectual para acesso ao AEE/ensino comum, classe especial, escola especial e apoio escolar, V) Ações da equipe multiprofissional após avaliação do estudante com deficiência intelectual (orientações pedagógicas e recomendações médicas. Os participantes da pesquisa serão identificados por códigos, sendo estes para área da saúde P1, P2, P3 e P4, para área educacional P5 e P6.

A Educação Especial tem se configurado de diferentes formas e em diferentes contextos no decorrer da história. Surgiu através do olhar da Medicina, com os investimentos pedagógicos de Jean-Marc Gaspard Itard (1800) frente ao menino selvagem, Victor de Aveyron (JANNUZZI, 2004). Desde então, é pensada a educabilidade das pessoas com deficiência, que perpassa contextos especializados de ensino até a prerrogativa da inclusão escolar, a qual prevê que a escolarização de todos deve ocorrer no contexto da escola comum, no ensino regular. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como o principal serviço da educação especial, que contempla o apoio pedagógico na forma de atendimentos individualizados em sala de recursos, articulação com os professores em sala e avaliação de estudantes (BRASIL, 2009).

É no contexto escolar que, normalmente, surge o olhar para a criança que não está apresentando o rendimento e a aprendizagem esperada, principalmente no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Desse modo, começam movimentos pela investigação de tais dificuldades, ampliam-se as lentes sobre o sujeito que “não aprende” e esses movimentos passam a ser compartilhados com o campo clínico, muitas vezes, em detrimento das questões pedagógicas. Neste sentido, Brzozowski e Caponi (2013) chamam atenção para esse fato:

[...] é possível observar que grande parte dos desvios ocorridos nessa época da vida são notados na escola e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum problema de aprendizagem. Como exemplo, podemos pensar na alfabetização: se uma criança não aprende a ler com determinada idade, ou então se tem dificuldade em prestar atenção na sala de aula, isso pode ser considerado um desvio, e a criança pode, atualmente, ser encaminhada a um profissional da saúde para averiguar seu quadro. Os desvios da infância, dessa forma, são aqueles relacionados com a quebra de normas e de regras impostas socialmente, como, por exemplo, a falta de atenção e a agitação em sala de aula (2013, p. 210).

O olhar, que surge da escola, passa a compor outros espaços. A saúde passa a se ocupar da investigação que começa na escola. Partimos do pressuposto que o olhar é um produtor de realidades, colocando em suspensão a neutralidade do observador, reconhecendo-o como agente ativo na realidade descrita (MATURANA, VARELA, 2001).

A partir destes encaminhamentos dos alunos para avaliação verifica-se a necessidade de identificá-los no contexto escolar, portanto é importante analisarmos o papel do professor (observador) na dinâmica desse processo. Nos reportamos assim, as bases do pensamento sistêmico com Maturana, (1988) e Maturana e Varela, (2001) ao defenderem que não há realidade objetiva independente do seu observador, um mundo externo ao observador e pré-estabelecido e que fazemos parte dessa construção. Assim, a realidade constitui-se a partir de quem observa e nos leva pensar sobre a atuação do professor com relação a esses alunos e o que alicerça as concepções que constroem sobre eles, bem como de escola, deficiência, diagnóstico, avaliação, conhecimento, práticas pedagógicas e inclusão.

Acreditamos que estes estudantes são formados por experiências no contexto social, cultural e educacional. Assim, a escola torna-se um espaço potente para o respeito à diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as especificidades desses estudantes. Dessa forma, questionamos as relações que constituem esses alunos nos contextos que estão inseridos e quais práticas pedagógicas e possibilidades de aprendizagem foram desenvolvidas? Esses questionamentos, são silenciados, pois ainda persiste uma lógica que localiza no sujeito, na deficiência e/ou patologização a justificativa para o “não aprender”.

A rede municipal de ensino de Manaus tem em sua estrutura o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) responsável pelos atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Neste sentido o CMEE atua na coordenação e apoio aos atendimentos especializados vinculados à Secretaria Municipal de Educação/ Semed.

O CMEE é responsável pelo processo de avaliação e encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Manaus. O complexo também oferta atendimentos aos alunos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, assistência social, pedagogia e psicopedagogia.

A avaliação realizada pelo CMEE é uma referência para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, é compreendido por alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Desta forma, há necessidade de se problematizar as questões que envolvem encaminhamentos para o referido Complexo, refletindo sobre a organização da avaliação e os efeitos na produção diagnóstica, bem como, no percurso escolar dos estudantes.

i) Perfil equipe multiprofissional

O Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) é formado por uma equipe multiprofissional composta pelas seguintes áreas: assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, psicopedagogia e psicologia. Seis representantes, por área de atuação, participaram da pesquisa através de entrevista semiestruturada. A atuação da equipe multiprofissional foi oficializada pela Resolução nº 05 de 2003 (MANAUS, 2003), sendo esta responsável pela avaliação e encaminhamentos dos estudantes para os serviços de apoio como AEE, assim como para espaços substitutivos ao ensino comum como classe e escola especial e para os serviços de âmbito clínico tendo em vista a necessidade. Neste sentido, observa-se que a rede de ensino tem buscado profissionais com formação e conhecimentos na área da educação para atuação no processo avaliativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Com relação a carga horária de trabalho no CMEE, é possível observar que quatro profissionais, compreendendo 80% dos profissionais, atuam 40 horas no contexto pesquisado e os outros dois, que compreendem 20%, atuam 20 horas semanais. Os entrevistados apresentam formação inicial na área em que atuam e possuem formação continuada na área na educação, com ênfase em psicopedagogia, exceto o profissional da fisioterapia.

Quanto ao tempo de atuação no CMEE, os participantes apresentam média de 10 a 20 anos, com 87,3%. Neste sentido, infere-se que a equipe multiprofissional possui ampla experiência no processo avaliativo dos estudantes no CMEE. Sobre o fato de atuarem concomitantemente em outra área, 50% relatou na área da educação e 50% não tem atuação em outra área conforme quadro 8 abaixo.

Quadro 8 - Perfil Equipe Multiprofissional (continua)

Formação inicial e atuação profissional	Carga horária de atendimento	Tempo de atuação no Complexo Municipal de Educação Especial	Formação Continuada e/ou experiência profissional nos últimos 5 anos	Atuação Profissional tendo em vista sua realização simultânea em mais de uma área (áreas que atua ou atuou e tempo de atuação):
Psicologia/ Psicóloga	40	17 anos	Área Educacional: Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, Pós-graduação em Neuropsicologia e Mestrado em Psicologia clínica;	Sim, essa atuação que é perfeita para minha formação e para os meus interesses, eu consigo juntar as duas situações, que é a área da psicologia com a questão da educação, eu tenho também a prática da psicologia escolar, durante muito tempo eu atuei como psicóloga escolar

				em várias instituições de ensino na cidade e no próprio CME.
Fonoaudiologia/ Fonoaudióloga	20	11 anos	Especialização em fonoaudiologia educacional. A área da fonoaudiologia já faz parte da área educacional, tudo que for relacionado a linguagem oral e escrita, a fonoaudiologia trabalha	Funcionária pública, pela SUSAM e SEMSA.
Fisioterapia/ Fisioterapeuta	20	10 anos	Fisioterapia	Atua apenas no CMEE
Serviço Social/ Assistente Social	40	2 anos.	Apenas na área da educação	Não tenho
Pedagogia Pedagoga	40	17 anos	psicopedagogia institucional	professora de graduação curso de pedagogia
Pedagogia Psicopedagoga	40	7 anos	Psicopedagogia e educação especial	atendimento psicopedagógico

Fonte: a autora com base nos dados da entrevista com equipe multiprofissional

É possível observar que os profissionais atuantes no CMEE possuem anos de experiência no contexto, com exceção da assistente social que atua há dois anos, os demais passam de sete anos de trabalho frente ao Complexo. São profissionais que apresentam uma longa caminhada profissional juntos, como equipe multiprofissional.

No que tange à formação, quando se trata de profissionais de áreas da saúde, quase a totalidade apresenta formação continuada na área da educação. Tal aspecto é importante, considerando que a avaliação neste contexto, com frequência, determina espaços pedagógicos e apoios necessários para a escolarização dos estudantes encaminhados ao CMEE. Nessa perspectiva, compreendemos que as questões de âmbito pedagógico possam ser consideradas, posto que historicamente o saber médico tem apresentado papel determinante na educação.

ii) Diagnóstico de deficiência intelectual

Historicamente, temos um contingente de crianças que “não aprendem na escola”, não se enquadram nos parâmetros organizacionais do contexto escolar e que, muitas vezes, são excluídas dos sistemas de ensino. Com foco voltado ao sujeito que “não aprende”, ampliam-se os olhares para a criança que desvia a norma, a qual, frequentemente é taxada com um corpo doente, “inaptos para acompanhar o nível de instrução adequado à sua idade, reservam-se os termos atrasados, defasados ou débeis mentais leves” (MOYSÉS, 2001, p. 195).

No contexto pesquisado não é diferente, ou seja, as crianças que apresentam dificuldades na escola, muitas vezes, são encaminhadas ao CMEE, a fim de passarem pelas lentes da saúde e educação. Os encaminhamentos dos estudantes para avaliação no CMEE, com maior frequência, são oriundos das escolas, porém também ocorrem a partir de encaminhamentos de profissionais da área da saúde, tanto do SUS, quanto de atendimentos privados, como neurologista e psicólogo. Esses profissionais iniciam processo de investigação e com avaliação realizada pela equipe multiprofissional buscam definir um diagnóstico.

Não é necessário que as crianças encaminhadas ao CMEE apresentem diagnóstico de deficiência intelectual, conforme pode ser percebido no relato de P2, que acrescenta “às vezes eles têm diagnóstico, tem uns que têm o diagnóstico fechado e outros não têm o diagnóstico fechado ainda, com o aumento dos médicos, a facilidade dos laudos também aumenta” (P2). O entrevistado P3 salienta que “não há necessidade do diagnóstico” (P3) e P6 complementa que “[...] Muitos alunos chegam aqui apenas com hipóteses, sem um laudo concreto” (P6). É importante ressaltar que, frequentemente, as crianças são encaminhadas em busca de avaliação e respostas ao fracasso escolar a partir da possível confirmação de que algo existe naquele corpo que impede a criança de aprender, como é possível perceber através da fala de P1.

É bem difícil a gente receber um aluno de DI com o laudo fechado, normalmente eles vêm com a questão da dificuldade, ou o neurologista ou o psiquiatra ainda estão investigando o processo, para realizar o fechamento do laudo (P1).

Observa-se nas falas dos entrevistados que os estudantes são encaminhados para avaliação normalmente sem diagnóstico. O participante P1 relata ser difícil o estudante chegar “com o laudo fechado, normalmente eles vêm com a questão da dificuldade”, o que impõe uma responsabilidade ao CMEE, já que a avaliação no complexo pode ser decisiva na identificação da deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, a ação da equipe do CMEE pode confirmar uma hipótese diagnóstica sendo investigada pelo campo médico “ou o neurologista ou o psiquiatra ainda estão

investigando o processo, para realizar o fechamento do laudo” (P1). O saber médico se sobrepõe na construção dos diagnósticos.

A medicina constitui as raízes epistemológicas de todas as ciências da saúde, que dela se derivam e são filiadas, aparentadas. Sua importância, nesse sentido, extrapola, porém, o campo da saúde; ao construir o primeiro discurso científico sobre o indivíduo, ao ser ciência que toma o homem como objeto de saber positivo, torna-se raiz constituinte de todas as ciências do homem. (MOYSÉS, 2001, p. 142).

Nessa perspectiva, compreendemos que a investigação diagnóstica, muitas vezes, isola o sujeito do seu contexto, procurando nele uma anormalidade. Bridi, (2011), esclarece que os processos diagnósticos no campo da deficiência intelectual, historicamente tem sido realizado pela medicina e pela psicologia, ademais:

Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos (BRIDI, 2011, p. 39).

Esse processo diagnóstico é visto pela medicina como algo mensurável e que será validado por meio de testes padronizados, compreendido pela ciência tradicional como controlável e objetivo, que isola o sujeito das múltiplas variáveis (seu contexto). Ao isolar o sujeito, pouco se pensa ou valoriza as relações que se estabelecem em determinados contextos, tampouco se compreende o olhar como produtor da realidade.

Vasques (2008) compreende o diagnóstico como balizador para o processo de escolarização dos estudantes. Sinaliza para o olhar o normalizador e classificatório do diagnóstico clínico acrescentando que diagnosticar:

[...] nesse contexto, é com muita frequência equiparado ao classificar ou desvelar, seja pela observação dos signos ou de sentidos. Tais posições não se igualam em sua forma e conteúdo, entretanto, no que se refere ao seu uso ou efeitos, ambas determinam uma essência, um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas do sujeito, da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação, a lente, é o sujeito [...] (VASQUES, 2008, p. 144).

Nessa perspectiva, Vasques (2008) problematiza a relação entre as diferentes abordagens diagnósticas e a escolarização, sendo que o diagnóstico parece nortear as possibilidades de aprendizagem e percurso escolar desses sujeitos. Remete-nos à reflexão, sobre as diferentes lentes teóricas e as possibilidades de se compreender esse sujeito e o seu processo educacional no vir a ser não determinado pelo diagnóstico.

É possível perceber que, no contexto pesquisado, o processo de diagnóstico primeiramente ocorre a partir do olhar da escola que encaminha para área clínica e serviços de

apoio. Corroborando com Maturana e Varela (2001, p. 31), compreendemos o olhar como produtor de realidades, ou seja, “todo o ato de conhecer, faz surgir um mundo”. Nessa perspectiva, os pressupostos do pensamento sistêmico (VASCONCELLOS, 2013) nos ajudam a pensar numa ruptura com a ciência tradicional, repensando o sujeito constituído a partir das inter-relações, com ampliação do foco e realidade que se tecem de forma processual, deslocando o olhar do sujeito para as relações estabelecidas pelo contexto.

É pertinente refletir sobre a produção diagnóstica como consequência da não aprendizagem no contexto escolar, bem como seus efeitos no processo de escolarização. O fracasso escolar é parte constituinte do sujeito? Ou surge nas relações que se estabelecem em um determinado contexto? Nesse viés, é importante repensar a produção de práticas avaliativas que objetificam o sujeito, ignorando as suas relações. Tais práticas, pouco reflexivas e descontextualizadas, podem vir a reduzir o sujeito ao diagnóstico numa perspectiva limitadora das possibilidades de escolarização. Se faz urgente considerar o contexto de produção desse sujeito e a partir disso alinhar as ações com foco no desenvolvimento de suas potencialidades no contexto escolar. Considerando tais aspectos, como o CMEE tem organizado o processo avaliativo dos estudantes encaminhados pelas escolas e pelos serviços de saúde?

iii) O processo de avaliação no CMEE: aspectos relevantes

A avaliação realizada pelo CMEE de estudantes com indicativo de deficiência intelectual é, na maior parte dos casos, solicitada pelas escolas, porém também pode ser solicitada por profissionais da saúde, bem como pelas famílias:

[...] o encaminhamento pode ser da própria rede de escola, quando eles observam a criança com uma dificuldade excessiva, ou fora do normal, ou os próprios pais das crianças que já conhecem o complexo de alguma forma, podem trazer seus filhos (P3).

De forma geral, observa-se que os encaminhamentos são realizados por diferentes instâncias: pela escola (principalmente por meio da ação do professor), por indicação médica, pelo próprio serviço de saúde pública e por solicitação da família. Tais encaminhamentos são justificados pelas dificuldades de aprendizagens e comportamentais apresentadas pelos alunos. A avaliação é realizada por seis profissionais que compõem a equipe multiprofissional (psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, assistente social, pedagoga e psicopedagoga), sendo que o CMEE conta com três (03) equipes multiprofissionais no processo de avaliação e há um cronograma organizado para cada equipe.

Quando a criança é encaminhada ao CMEE, é solicitado às escolas um relatório contendo informações que envolvam aspectos comportamentais e de aprendizagem. Tal relatório deve ser produzido com base em uma ficha⁹⁷ fornecida pelo CMEE. As crianças encaminhadas ao Complexo podem ou não apresentar diagnóstico, mas caso possuam, este documento precisa ser encaminhado juntamente à ficha. Em seguida, faz-se a tramitação deste relatório, via sistema, e a avaliação é agendada, sendo a escola e o responsável pela criança devidamente comunicados. Na data da avaliação, a criança é atendida pela equipe multiprofissional, formada pelos seis já referidos profissionais. Os atendimentos ocorrem em um mesmo dia, sendo em torno de 40 minutos individualmente com cada profissional, que realiza as suas considerações e compartilha com o grupo no dia seguinte, no estudo de caso.

Não há critérios rígidos para o encaminhando de estudantes ao CMEE, sendo que, quando encaminhados pelas escolas, é o próprio contexto escolar que define os critérios do encaminhamento. Normalmente, a criança tem apresentado dificuldades no seu percurso de escolarização, tanto pela aprendizagem, quanto pelo comportamento, como pode ser percebido pela fala do Participante 6, ao relatar que *“os critérios são feitos pelas escolas, pelos pais, ou pelo serviço de saúde pública, após uma observação de uma certa dificuldade da criança, elas são encaminhadas pra cá”* (P6). Igualmente os demais entrevistados enfatizam que *“os critérios, são os encaminhamentos que vem das escolas, do profissional da saúde e dos familiares”* (P4). Já o Participante 5 relata que sejam encaminhadas ao CMEE crianças que se enquadrem no público-alvo da educação especial ou que exista uma suspeita para tal questão, relatando que *“hoje, o único critério que pedimos é que ele seja da educação especial [...] os alunos vêm da própria comunidade mesmo, ou pelo médico, a própria escola também pode sinalizar a necessidade dessa criança”* (P5).

No que tange aos aspectos que buscam justificar os encaminhamentos para avaliação, os participantes sinalizam a questão relacionadas ao comportamento e as dificuldades de aprendizagem, conforme sinaliza a P1:

A principal queixa é a questão da dificuldade de aprendizagem. A queixa vem pelo encaminhamento da escola trazendo a parte comportamental e a dificuldade de aprendizagem. Quando vem do contexto clínico, normalmente o profissional quer saber como funciona o processo de habilidade dessas crianças para que ajude ao respaldo da tomada de decisões em relação ao laudo (P1).

⁹⁷ Essa ficha é documento disponibilizado às escolas da rede municipal de ensino de Manaus, para observações iniciais sobre as questões referentes à aprendizagem e comportamentais do estudante, na qual o professor também realiza a escrita de um relatório que irá subsidiar o processo de avaliação pela equipe multiprofissional.

Tal questão foi também observada na fala da P3: *“A queixa mais comum é a dificuldade de aprendizado, e as queixas geralmente vêm por parte dos pais e da escola”* (P3). Corroborando a P5, afirma: *“As queixas são o não entendimento da aula, a falta de acompanhamento do assunto. As queixas normalmente são sinalizadas pelos professores e também pelos pais das crianças”* (P5). Nesse mesmo sentido, a P6 explicita: *“A principal queixa que recebemos aqui, é a dificuldade de aprendizado, a criança não consegue aprender. Quem normalmente faz as queixas, são os pais e a escola* (P6).

O contexto que envolve esses encaminhamentos estão articulados ao “não aprender”, o que implica em questionamentos sobre desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes que geralmente são realizados pelo professor, quando questiona quais conhecimentos foram construídos por esse estudante ao longo do percurso escolar, “o que sabe?”. Compreendemos que avaliar o desenvolvimento do estudante no contexto escolar está para além de aferir ou atribuir uma nota ou classificar os estudantes como “os que aprendem” e “os que não aprendem”, justificando, muitas vezes, o “não aprender” por uma suposta falta ou deficiência.

Anache e Araújo (2016), quanto a avaliação da aprendizagem realizada no contexto escolar, esclarecem que essa, além de priorizar a mensuração e a classificação, elegem os que representam o maior desempenho ou insucesso escolar. Pouco se questiona e reflete sobre as relações que se estabelecem nos espaços de convivência que dificultam ou impedem o aprender das crianças, ou seja, pouco se pergunta sobre “em quais circunstâncias a criança apresenta desafios na aprendizagem”; “de que forma as práticas escolares promovem ou dificultam a aprendizagem?” Ou, até mesmo, se questiona sobre o olhar do observador neste processo avaliativo, bem como os critérios que são estabelecidos para se classificar em “sucesso” ou “fracasso”. Sobre o estabelecimento de critérios que subsidiam nossas ações num processo avaliativo, Maturana e Varela (2001), afirmam:

Se pensarmos por um momento sobre o critério que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio no qual se espera uma resposta. Isto é, esperamos um comportamento efetivo em algum contexto que assinalamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições – mas feitas com perguntas diferentes –, podem atribuir diferentes valores cognitivos ao que é visto como comportamento desse sujeito. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 193).

Observa-se que a formulação da pergunta frente aos domínios de conhecimento manifestados pelos estudantes fará toda a diferença na nossa capacidade de reconhecer tanto os conhecimentos já construídos como de anunciar possibilidades de mediação na construção de outros/novos conhecimentos com esses sujeitos. Além disso, a afirmação dos autores remete à

dimensão subjetiva presente em todo e qualquer processo avaliativo e o papel decisivo de quem avalia na construção de uma descrição/explicação que constituirá uma realidade compartilhada frente a determinado fenômeno humano, escolar, social.

No momento da avaliação é entregue à equipe uma pasta com ficha de observação da criança, realizada pelas escolas, no entanto muitos estudantes que passam pela avaliação não apresentam relatório da escola, mesmo sendo uma orientação do CMEE. Segundo a equipe, esse fato dificulta o atendimento, pois como alguns não têm esse relatório da escola, as informações são fornecidas pelos pais desses estudantes, que em alguns momentos não conseguem repassá-las. Quando há o relatório geralmente são redigidos com base em problemas de aprendizagem e questões comportamentais.

Os entrevistados relatam que os encaminhamentos são normalmente através da *“indicação do médico, do professor ou da direção da escola, o encaminhamento vem da escola diretamente e após ocorre a avaliação”* (P2). O relatório da escola deve acompanhar a criança como documento “pré” avaliação, sendo que o Participante 1 relata que *“existe um formulário em que é sinalizado algumas necessidades das crianças, que tem a ver com o comportamento social, dificuldade de aprendizagem ou deficiência de modo geral”* (P1).

É importante ressaltar alguns aspectos relevantes sobre a forma como ocorre a avaliação da criança. Os profissionais têm acesso ao relatório encaminhado pela escola, considerando-o como um documento importante, que retrata questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento. Caso o estudante seja encaminhado sem a ficha, a equipe multiprofissional por meio da anamnese coleta as informações sobre os estudantes por meio do relato dos responsáveis pelo referido estudante. Após a análise do referido documento ou da realização da entrevista de anamnese, em um mesmo dia, o estudante passa por atendimentos avaliativos com seis profissionais, que duram em torno de 40 minutos cada um, o que soma aproximadamente 4 horas de atendimentos em um dia. Numa perspectiva clínica, fragmenta-se o sujeito na investigação do corpo doente, sendo que *“o pensamento clínico propõe-se a construir uma linguagem que revele a ordem da verdade, tornando enunciável o visível, tornando visível o próprio tempo, que se integra ao discurso médico”* (MOYSÉS, 2001, p. 159),.

Cada profissional no momento da avaliação utiliza instrumentos para a realização da avaliação. A partir dos instrumentos, o profissional realiza a observação para a coleta de informações que subsidiarão o estudo de caso e a construção do relatório individual de cada aluno atendido, com as informações observadas tanto da área pedagógica (com orientações da pedagoga e psicopedagoga) quanto da área clínica. Assim, estas informações (avaliação dos

aspectos observados do estudante e orientações pedagógicas e da área clínica) são encaminhadas para a escola e entregues aos responsáveis dos estudantes avaliados.

Os instrumentos da equipe da área clínica e pedagógica foram construídos em conjunto, observando as especificidades do grupo atendido, sendo cada um desses direcionado para as diferentes atuações dos profissionais. A Participante 1 relata que é utilizado o instrumento construído pela equipe: *“nós usamos um modelo que construímos baseado em um modelo já existente, tendo como base a anamnese na psicologia, é basicamente uma entrevista em que eu levanto informações fundamentais”* (P1).

A utilização de instrumentos produzidos pelo próprio grupo denota uma preocupação com o contexto em que trabalham, bem como uma articulação entre os profissionais. A participante P2 relata que tem *“um protocolo criado por mim mesma com todos os critérios que eu avalio, como se fosse uma triagem mesmo, eu avalio a fonética, a fonologia, o discurso, oralidade. Tudo que é avaliado, está dentro de uma avaliação fonoaudiológica”* (P2). O Participante P3 explicita que não tem *“um instrumento específico para destacar, no meu caso especificamente, eu vou sempre observar a parte motora, a minha prioridade sempre será apenas essa parte”* (P3).

Porém há necessidade também da utilização de instrumentos padronizados para algumas áreas, como no caso da assistência social, que relata utilizar *“a ficha de avaliação, usamos a do Serviço Social Nacional da Assistência Social⁹⁸, e temos ajuda e suporte de vários autores que contribuem para nosso estudo de caso”* (P4).

No que tange à área pedagógica, observa-se que não utilizam protocolos fechados, fazendo uso de diversos materiais e que a *“base teórica utilizada é a de Vygotsky, e sempre que necessário, usamos materiais também que serão manuseados por vários alunos”* (P5). A entrevista P6 enfatiza que:

Utilizamos fichas teóricas, materiais estruturados, sequências lógicas, e após o diálogo com o aluno, a gente consegue identificar qual o melhor material para ser utilizado, eu utilizo um roteiro⁹⁹ criado pela equipe em geral, e ao longo do tempo, pode ser acrescentando algo a mais se houver necessidade (P6).

⁹⁸ O Sistema Nacional de Informação do Sistema Único de Assistência Social (Rede SUAS) tem a função de suprir as necessidades de comunicação no âmbito do SUAS e de acesso a dados sobre a implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). A Rede SUAS é composta por ferramentas que realizam registro e divulgação de dados sobre recursos repassados; acompanhamento e processamento de informações sobre programas, serviços e benefícios socioassistenciais; gerenciamento de convênios; suporte à gestão orçamentária; entre outras ações relacionadas à gestão da informação do SUAS. Disponível em: <https://bityli.com/NdLOFWhd>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁹⁹ Esse roteiro é o instrumento utilizado para equipe da área educacional denominado de fichas de observação das habilidades, sendo que os aspectos que contemplam a área psicopedagógica são: esquema corpora, cores, leitura,

Desta forma, observa-se que a equipe, apesar de apresentar um direcionamento quanto a realização do trabalho, não o realiza de forma rígida. Salienta-se que os instrumentos são adaptados e ou construídos pela equipe, o que indica que estes compreendem a realidade e especificidades dos estudantes atendidos. Os instrumentos foram elaborados pelas equipes, sinalizando que trabalham de forma alinhada quanto aos procedimentos adotados nesse processo. Contudo, a fala destes profissionais expressa, que a percepção sobre o estudante avaliado é focada nos aspectos concernentes à sua área de atuação.

Com relação às concepções teóricas que balizam a atuação da equipe multiprofissional, verifica-se que os profissionais da área médica se baseiam em protocolos/instrumentos padronizados. Já os profissionais do campo educacional, utilizam Vygotsky, porém não detalham como esse referencial contribui para o desenvolvimento do processo avaliativo junto ao estudante.

Quanto à utilização de instrumentos padronizados, esse pode limitar a concepção sobre os estudantes com deficiência intelectual. Bridi (2011), sobre os testes padronizados de inteligência, retrata que as críticas quanto a sua utilização, estão atreladas a uma percepção reducionista desse estudante e padrões de medidas abstratas, que se distanciam do seu contexto, condições de vida e experiência.

No que tange à prática avaliativa e aos aspectos observados nos momentos de atendimentos individuais com a criança, os entrevistados relatam utilizarem instrumentos que possibilitem observar comportamentos de cada área. Por exemplo, segundo relato do Participante P1, *“na parte da psicologia, nós trabalhamos com a parte da regulação emocional”* (P1). Quando se trata dos aspectos relacionados à linguagem, P2 mencionou que observa principalmente as *“dificuldades de compreensão que limitam a realização de atividades”*, *compreendendo que essas dificuldades são parte de um conjunto de fatores, como a desinformação, e a vulnerabilidade social”*. Os demais participantes relatam:

A dificuldade que eu observo, é a timidez, as crianças sempre vão buscar apoio dos responsáveis, apresentam insegurança nas respostas, entre outros. Algumas sugestões que eu faço para minimizar essas dificuldades é a realização do circuito psicomotor (P3).

Os aspectos observados são voltados para a família da criança, quantas pessoas residem se possui moradia própria ou não, grau de parentesco, quem trabalha qual a renda, se a família passou programas sociais, ou se a família vive em situação de

pobreza extrema ou não e a partir disso vamos orientar a família nas necessidades (P4).

No processo de avaliação, nós ficamos apenas delimitados com esse processo mesmo, se é pra deliberar que ele precise de um programa, quais suas necessidades, suas dificuldades, na avaliação serão observadas uma sequência de fatores que vão servir lá na frente, no momento em que vamos fazer os encaminhamentos (P5).

Na verdade, nós atendemos crianças que a maioria das vezes não possui laudo, é preciso a ajuda dos pais para identificar os níveis de DI, porque existem crianças com DI que aprenderam, desenvolveram habilidades e facilidades de entendimento e tem outras que não, atendemos até crianças que não verbalizam então isso vai depender do caso de cada criança (P6).

Destaca-se que cada profissional lança seu olhar para o seu campo de saber. Quanto aos instrumentos utilizados, uma das entrevistadas da área educacional, afirma que utiliza recursos pedagógicos de acordo com as observações e interação com o estudante, realizando adaptações no instrumento avaliativo conforme a necessidade. Observa-se que o trabalho desenvolvido é realizado segundo o comportamento apresentado pelo estudante e a forma como irá interagir nesse contexto, não sendo necessariamente algo definido ou padronizado para todos os estudantes.

Nesse processo avaliativo há necessidade de se refletir sobre quais concepções de deficiência, deficiência intelectual e desenvolvimento de aprendizagem alicerçam o olhar da equipe multiprofissional para o estudante encaminhado ou em processo de investigação com DI. A concepção dos profissionais sobre deficiência é influente nas observações realizadas, atividades propostas e direcionamentos quanto ao percurso escolar e serviços da área clínica.

Sobre os aspectos observados durante a avaliação, a ênfase é nas questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento. De acordo com Moysés e Collares (1997), aprendizagem, comportamento e inteligência são exemplos de aspectos presentes nas concepções e atuação do campo médico. Na medida em que, junto a essas categorias observa-se o entrelaçamento e o determinismo sobre o que o estudante “consegue ou não realizar”. Nessa perspectiva para Moysés (2008, p. 5) “a aprendizagem, assim como a inteligência e o comportamento, é apreendida como objeto inato, abstrato”. Ademais, a referida autora enfatiza:

[...] normatizar, legislar e vigiar o cumprimento das normas preconizadas para garantia da saúde e da aprendizagem saudável, um rápido giro do olhar possibilitara a criação das doenças da aprendizagem, ou melhor, as doenças do não-aprender (MOYSÉS, 2008, p. 4).

Gomes (2019) ao problematizar o diagnóstico e o processo de encaminhamento de estudantes para área da saúde, por meio da escola, compreendeu que estes normalmente acontecem em função dos estudantes apresentarem comportamento inadequado e baixo

rendimento escolar. O autor acrescenta que “as concepções sobre o baixo desempenho estão cada vez mais ancoradas na patologização, na culpabilização do estudante, da família e no determinismo social” (GOMES, 2019, p. 54). Observa-se que para a sociedade e para os envolvidos nesse processo avaliativo as explicações frente às situações de não aprendizagem encontram sustentação no sujeito e no seu funcionamento, indicando uma concepção organicista frente aos problemas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que pouco se valoriza o olhar avaliativo ou clínico. O sujeito é objeto de investigação, uma variável isolada que carrega, em sua constituição, a inabilidade em aprender. Não se coloca em suspensão o olhar do observador e o discurso que produz uma realidade e, nessa perspectiva, compreendemos o ato de distinguir e descrever constroem realidades.

O ato de designar qualquer ente ou objeto, coisa ou unidade, está ligado à realização de um **ato de distinção** que separa o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção que assinala aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, unidade ou objeto (MATURANA; VARELA, 2001, p. 47).

Reconhecer o ato de distinção como produtor de realidades coloca em suspensão verdades pré-estabelecidas e noções de causa/consequência, ou seja, da relação frequente entre “não aprender” e corpo doente, como pode ser observado no contexto pesquisado.

No âmbito na rede municipal de ensino de Manaus, através do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) é realizada a avaliação dos estudantes com indicativos ou já com diagnóstico fechado de deficiência intelectual. A avaliação, ainda que composta por uma equipe multiprofissional, é realizada individualmente por cada especialidade, a partir da utilização de instrumentos que são utilizados durante o processo avaliativo (protocolos e fichas de observação das habilidades). Tal avaliação culmina no estudo de caso, onde essas informações são compartilhadas em equipe e são discutidos os encaminhamentos para a criança, que variam entre encaminhamentos ao serviço de saúde e também a diferentes contextos educacionais, tanto no que tange aos apoios, quando na escolarização em si. Apesar de cada profissional focar na sua área de atuação, o estudo de caso objetiva colaborar para uma visão ampliada da avaliação, não centrando o olhar somente em um aspecto específico do desenvolvimento humano, o que pode contribuir também para as orientações e encaminhamentos que serão delineados para o estudante e incluindo os alunos com deficiência intelectual.

iv) Avaliação e encaminhamento do estudante com deficiência intelectual para acesso ao AEE/ensino comum, classe especial, escola especial e apoio escolar

Entre as ações realizadas após a avaliação e discussão de casos pela equipe multiprofissional no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) estão os encaminhamentos aos contextos escolares ou apoios educacionais. Alguns fatores implicam nos encaminhamentos dos estudantes com DI para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino comum, classe especial, escola especial e apoio escolar, que podem ser percebidos pelos relatos dos entrevistados. O Participante P1 observa que *“para fazer esse encaminhamento, precisa ser feito a avaliação do nível de conhecimento que a criança tem, o nível de habilidades que ela possui e os fatores comportamentais também, é um conjunto de fatores”* (P1).

Os demais participantes sinalizam sobre os aspectos determinantes para serem realizados os encaminhamentos para os diferentes espaços escolares. Para o Participante P4 é importante que a criança tenha o diagnóstico e assim seja encaminhada aos serviços de saúde, no intuito de que este seja concluído, ou seja, *“é essencial que esse aluno tenha um diagnóstico, minha recomendação é que essa criança seja encaminhada para a saúde pública para que o profissional da saúde contribua com um laudo concreto* (P4).

Para o Participante P2 *“a necessidade de apoio escolar é para aquele aluno meio desatento que consegue desenvolver as habilidades, mesmo assim precisa de uma pessoa do lado, para apoiar”* (P2), e ressalta ainda que após o encaminhamento, é importante que sejam trabalhadas *“as habilidades específicas para serem desenvolvidas e socialização”* (P2). No que se refere aos critérios/condições de encaminhamento para o ensino comum e o AEE os profissionais afirmam que *“o determinante, em regra geral, é quando a criança possui dificuldade apenas em conteúdo escolar* (P3) e o Participante P5 ressalta, entre os aspectos importantes para o encaminhamento ao AEE que a criança já disponha de algumas habilidades, como atenção e concentração e que, com o tempo, vá qualificando tais habilidades.

Antes de tudo, para uma criança ser encaminhada para o AEE, ele precisa ter as habilidades: foco, atenção e concentração, essa criança apresenta déficit não muito grande e com o tempo vai melhorando e progredindo com essa certa condição especializada que ele vai obter na sala de ensino comum. (P5).

Corroborando com o Participante P5, o Participante P6 destaca que o AEE é indicado *“quando o aluno está apresentando uma evolução significativa, ele pode estar incluído na educação de ensino comum.* (P6).

Observa-se na fala dos entrevistados quanto aos fatores determinantes para os encaminhamentos para o ensino comum com apoio do AEE, esses fatores estão atrelados a um déficit no aprendizado com uma vinculação direta à aprendizagem do conteúdo escolar. As habilidades avaliadas, precisam estar em processo de desenvolvimento e apresentarem significativa evolução. Chama atenção o fato de um dos participantes mencionar o laudo médico como determinante. Pode-se inferir assim, que o estudante que apresentar habilidades mínimas no que tange à leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, bem como as comportamentais têm “condições” de acompanhar o ensino comum com apoio do AEE.

Cabe ressaltar que a escolarização das pessoas com deficiência deve ocorrer no ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado, numa perspectiva complementar ou suplementar de ensino e não mais organizada de forma a substituir o ensino comum (BRASIL, 2008). Ainda assim, para além do encaminhando ao apoio escolar do Atendimento Educacional Especializado, os estudantes em avaliação também podem ser encaminhados às classes especiais.

A justificativa para tais encaminhamentos é esclarecida pelos participantes com discursos que valorizam as questões inerentes aos sujeitos, pouco contextualizadas e que ignoram as relações que compõem possíveis dificuldades. O Participante P2 resalta que, para ser encaminhado à classe especial, a criança precisa apresentar *“uma dificuldade maior por limitação de acompanhamento escolar”* (P2), ou *“é quando esse aluno apresenta uma dificuldade moderada. (...) quanto existe a necessidade do apoio escolar (estagiário mediador): esse aluno tem uma necessidade do apoio escolar, quando ela possui uma dificuldade na atenção, quando é uma criança muito agitada, e possui um distúrbio comportamental comprometedor”* (P3).

Os Participantes P5 e P6, que são vinculados à área da educação enfatizam que a classe especial é destinada para estudantes com maior comprometimento, que não possui habilidades consideradas mínimas e que a sala de aula comum/ensino regular não irá contribuir para o seu desenvolvimento. O Participante P6 considera que, o aluno da classe especial apresenta um *“perfil com maiores limitações e dificuldades, porém, nas atividades comuns, esse aluno não consegue realizar e precisa de um apoio a mais. (...) A criança com necessidade de apoio contínuo, não consegue realizar atividades sozinha”* (P6). Já o Participante P5, destaca que:

Os fatores que são observados para um aluno ser direcionado para classe especial, é a maior dificuldade que ele apresenta para o professor na sala de aula, essa criança não sabe ler, a atenção que ele tem na sala comum não irá suprir a necessidade que ele realmente precisa, então na classe especial, a criança já tem esse suporte maior e isso facilitará o aprendizado dele (P5).

Além das condições inerentes ao estudante, a “certificação” do fracasso é necessária, ou seja, a presença do diagnóstico também é referendada “*é necessário o diagnóstico para acontecer o encaminhamento para a classe especial* (P4).

Verifica-se que de forma geral as condições centram-se nas dificuldades mais acentuadas manifestadas pelos alunos e nas suas limitações o que, na leitura dos participantes, exige um acompanhamento maior dos processos de aprendizagem, os quais serão contempladas pela classe especial. Segundo os participantes este conjunto de ações pode implicar num maior e melhor acompanhamento aos estudantes nas questões relacionadas aos processos iniciais de alfabetização.

Omote (2000), ao analisar as questões relacionadas à ampliação e extinção de classe especiais, bem como utilização inadequada dos recursos da Educação Especial, tenciona sobre os encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual para classes especiais, sendo justificado pelo baixo rendimento escolar o que não estaria necessariamente atrelado à condições específicas e individuais dos sujeitos, mas que envolveria fatores pedagógicos, escolares e sociais. Dessa forma, esses encaminhamentos contribuem para a ampliação das classes especiais como forma de atendê-los.

Na rede de ensino público de Manaus as classes especiais são organizadas no nível de 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, e são compostas por até 15 estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, com idade a partir de sete (7) anos. Além de frequentarem a classe especial, esses estudantes têm acesso ao AEE em SRM, contando com apoio de professor com experiência na área.

Destaca-se que o acesso e permanência dos estudantes da classe especial ao AEE contradiz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como a Resolução nº 4 de 2009 sobre as Diretrizes do AEE para Educação Básica, no qual esse atendimento tem caráter complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2009).

As classes especiais, teoricamente, apresentam um caráter transitório, ou seja, as crianças são matriculadas no intuito de permanecerem um pequeno período, a fim de serem trabalhadas as habilidades onde apresentam defasagem e logo devem ser encaminhadas ao ensino comum. Na prática, sabe-se que raramente um estudante que passa a frequentar a classe especial volta a frequentar o ensino comum (ROSA, 2016). Desta forma, compreende-se que a oferta deste dispositivo para os alunos de classes especiais contribui para permanência desses sujeitos nesses espaços.

Após longo período de permanência nestes contextos escolares e numa tentativa de manter o fluxo de escolarização, os estudantes, muitas vezes, passam a fazer parte de outra modalidade de ensino, como da EJA, que na Semed /Manaus é denominado EJA Diurno, e atende em sua maioria estudantes com deficiência oriundos das classes especiais.

Os estudantes encaminhados para o EJA Diurno e escola especial, a partir da avaliação também podem ser encaminhados para o AEE em SRM, esse atendimento funciona no contraturno ou na mesma escola que estuda ou em escolas próximas à sua moradia. Não há SRM em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus, sendo essa composta pelas 505 unidades de ensino.

No âmbito da rede municipal de ensino de Manaus, após a referida avaliação no CMEE, os estudantes também podem ser encaminhados para as escolas especiais. No que tange aos critérios para esse encaminhamento, estes perpassam pelo elevado grau de comprometimento na aprendizagem e comportamento, o que dificulta ou, até mesmo, impossibilita a inclusão do aluno no ensino comum.

Segundo os entrevistados, o encaminhamento para tais escolas deve contar com o diagnóstico clínico que enquadre os estudantes no público-alvo da educação especial, conforme relato do Participante P4, *“é necessário o diagnóstico para acontecer o encaminhamento (P4), além da avaliação do CMEE . São estudantes “com limitação maior que a escola não consegue trabalhar” (P2) e aquele “aluno com um grau de dificuldade maior, com grande comprometimento na dificuldade de aprendizagem” (P3), que parece, segundo relatos, não conseguir se adequar ou ter proveito na escola regular. Cabe lembrar que, legalmente, os sistemas de ensino devem se adaptar às necessidades dos estudantes, assegurando as condições necessárias para sua escolarização, independente da condição deste, conforme ressalta o Artigo 2º da Resolução nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001).*

A concepção de incapacidade está presente na percepção dos entrevistados, como pode ser percebido na fala do participante P6, que mencionou que a escola especial é destinada a crianças *“com maior dificuldade, não conseguem resolver uma síntese simples, muita dificuldade de concentração e atenção e menor desempenho na escola” (P6).*

O próprio diagnóstico de deficiência mental já implica a noção de uma incapacidade intelectual geral e generalizante que inviabiliza a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos como um todo, de vez que estariam prejudicados ‘processos centrais e globais’, fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos (FERREIRA, 1994, p. 68-69).

Ainda nessa perspectiva, o entrevistado P5 demonstra a falta de expectativa no desenvolvimento dos estudantes, relatando que *“o aluno que é encaminhado para escola*

Especial, é aquele aluno que nós profissionais, não vemos expectativa desse aluno ler e escrever, então ele tem o suporte necessário na escola especial. (P5). Observa-se que a concepção sobre esses estudantes é baseada pela falta e pela incapacidade, atrelada às questões de problemas de aprendizagem e o diagnóstico como balizador para os diferentes encaminhamentos e empobrecimento dos investimentos pedagógicos.

É possível perceber que, entre as ações realizadas após a avaliação no Complexo de Educação Especial (CMEE), estão os encaminhamentos para diferentes espaços pedagógicos, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), classes especiais e escolas especiais. O encaminhamento para AEE, quando o estudante está matriculado no contexto do ensino regular, compreende as orientações quanto à inclusão escolar no Brasil (BRASIL, 2008) e busca garantir a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial no contexto do ensino regular, com apoio do AEE.

Os encaminhamentos para classes e escolas especiais, além de não estarem de acordo com as orientações legais vigentes no Brasil, também demonstram a percepção ainda presente da deficiência como incapacidade e inabilidade. A escolarização em espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum restringe a vivência dos sujeitos à currículos funcionais e ao empobrecimento de práticas pedagógicas, que se configuram como pouco desafiadoras.

Nessa perspectiva, Bridi (2011) retrata que a produção diagnóstica e os encaminhamentos clínicos baseados nos aspectos escolares se configuram como determinante e define os espaços escolares a serem frequentados por estudantes com deficiência.

[...] o diagnóstico e o encaminhamento traziam um prognóstico. As possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e escolaridade seriam limitadas; iriam até determinado ponto definido previamente em função do grau de comprometimento apresentado pelo sujeito (BRIDI, 2011, p. 18).

Nesse sentido, a concepção sobre os estudantes e seus diagnósticos prescrevem e justificam os encaminhamentos para classes e escolas especiais. Portanto, problematizar a atuação da equipe multiprofissional quanto ao olhar que tecem sobre os estudantes, bem como os encaminhamentos que derivam da avaliação é fundamental, já que esta ação implica diretamente no percurso escolar dos estudantes, por vezes, suprimindo o direito à escolarização no contexto da escola regular.

Tal ação implica diretamente em investimentos na formação desses profissionais, discussão sobre suas práticas e alinhamento em torno das possibilidades de aprendizagem para esse estudante com foco na construção de uma rede potente com trabalho articulado voltado

para o contexto escolar e análise das variáveis que compõem esse processo e que implicam no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com DI.

v) Ações da equipe multiprofissional após avaliação do estudante com deficiência intelectual (orientações pedagógicas e recomendações médicas)

A equipe multiprofissional, após as observações e a conclusão da avaliação do estudante, realiza encaminhamentos tanto para os serviços educacionais, quanto para atendimentos clínicos. Com frequência, os estudantes são encaminhados para atendimentos médicos ou de suporte na área clínica, entre eles, serviços de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, entre outros.

Normalmente partimos da avaliação neurológica nos aspectos biológicos para entendermos essa criança, depois, juntamos os fatores para realizarmos um encaminhamento para um atendimento psicológico ou psiquiátrico, se houver necessidade, encaminhamos para um acompanhamento educacional, então dentro desses aspectos, normalmente são esses pontos que são avaliados para o próximo passo ser decidido (P1).

P1 relata que, a partir da compreensão da criança, a partir dos aspectos neurológicos e biológicos se percebe a necessidade ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico e, caso necessário, a criança é encaminhada. As orientações e encaminhamentos são realizados em devolutiva para os pais ou responsáveis, conforme pode ser observado na fala do Participante P2.

Eu faço uma orientação para a mãe seguir toda a orientação que a gente proporciona, explico a importância da fala com a escrita, para os pais serem mais participativos, conversarem com os professores, tirarem suas dúvidas. e na avaliação se houver a necessidade, o encaminhamento para a fono, é feita (P2).

É possível perceber que tanto P1 quanto P2 realizam o encaminhamento caso percebam a necessidade, ou seja, não necessariamente a criança irá frequentar os atendimentos após a avaliação no CMEE. Assim, o participante P3, também parte dessa prerrogativa:

As recomendações feitas sob o olhar da Fisioterapia são atividades psicomotoras, terapia ocupacional, no nosso complexo existem outros profissionais fisioterapeutas que atuam também, assim, os pais podem marcar e trazer seus filhos para que possamos atendê-los (P3).

No que tange a área da assistência social, observa-se que as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, necessariamente são encaminhadas, junto aos seus responsáveis, para que possam fazer jus ao benefício social a que têm direito, como pode ser percebido pela fala de P4.

Recomendo o encaminhamento para o centro de referência da assistência, centro de referência de assistência essencial, que trabalha somente com crianças que estão em situação de vulnerabilidade e o responsável da instituição sempre com o papel de acompanhar esses alunos. Encaminhamentos para que a família desses alunos recebam benefícios sociais, enfim, são esses os encaminhamentos na área da assistência (P4).

Referente às questões pedagógicas, no contexto dos encaminhamentos clínicos, a participante P5, afirma que *“depende muito da situação do aluno, após a avaliação, vou recomendar orientações para as áreas que ele necessita e após isso virão diversos resultados positivos do processo”* (P5). A participante P6, enfatiza que *“recomendação maior é o apoio dos pais com essa criança, é o acompanhamento direto com esse aluno tanto nas necessidades pedagógicas, quanto nas necessidades clínicas”* (P6).

Observa-se nos relatos que esses encaminhamentos compreendem as áreas específicas de atuação da equipe, com predominância no campo clínico, assim como para os que estão situação de vulnerabilidade social, contudo há falas que também sinalizam o acompanhamento e apoio dos pais nas questões relativas à aprendizagem dos estudantes avaliados.

Gonçalves (2015), ao tencionar sobre os aspectos atrelados aos encaminhamentos dos estudantes com problemas de aprendizagem, considera que esse fato representa a forma pela qual a escola solicita ajuda, de modo que esse estudante desvia-se do padrão ou não enquadra-se no parâmetro do aprender.

As prescrições e atendimentos terapêuticos, associados ao apoio de serviços especializados buscam dar conta das multiplicidades que envolvem o estudante e o diagnóstico. Neste sentido, corroboramos com Gonçalves (2015), de modo que esse processo está para além de ações prescritivas.

Nas falas dos participantes destaca-se os aspectos ligados à aprendizagem e comportamento como critérios para encaminhamentos no campo clínico e a busca pelo diagnóstico, bem como para definição do percurso escolar dos estudantes. Moysés; Collares (2013), enfatizam que tanto aprendizagem quanto comportamento são *“exatamente os campos de maior diversidade e complexidade, constituintes da – e constituídos pela – subjetividade e singularidade; campos em que a avaliação é mais complexa e mais questionada”* (MOYSÉS; COLLARES, p. 2013, p. 19). Assim, esses campos agem como mecanismos para homogeneizar os sujeitos.

Alles et al. (2016, p. 386), sinaliza que ao destacarmos novas possibilidades de compreensão da deficiência intelectual, podemos provocar modificações nas práticas realizadas pela Educação Especial, nos contextos de escolarização dos sujeitos com deficiência. Práticas

estas que (re) signifiquem a ação do professor de Educação Especial como uma ação voltada às interações estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e os demais sujeitos no contexto escolar. Tais formas de significação podem também provocar mudanças nos processos formativos desse professor, uma vez que a proposição de formas de avaliação, diagnóstico e conceituação de deficiência intelectual, centradas nos níveis de apoio pressupõe um professor que compreenda o sujeito como produto da complexa indissociabilidade, entre os aspectos orgânicos e sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e que efetivamente assumam tais aspectos ao construir seus planejamentos

O presente eixo analítico teve como objetivo caracterizar como ocorre o processo de avaliação dos estudantes com deficiência intelectual realizada pela equipe multiprofissional do CMEE.

Evidencia-se que os encaminhamentos ao Complexo Municipal de Educação Especial, para a realização de uma avaliação, justificam-se por problemas comportamentais e de aprendizagem, com frequência ligados à construção do conteúdo escolar. De acordo com a Semed, o Complexo Municipal de Educação Especial configura-se como centro de atendimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. O trabalho desenvolvido pelo CMEE perpassa tanto pelo aspecto clínico/terapêutico quanto para intervenções no campo pedagógico.

O CMEE organiza o processo avaliativo dos alunos, realizado por meio da ação de diferentes profissionais, caracterizando uma dimensão multidisciplinar. Atende os estudantes encaminhados pelas escolas da própria rede de ensino, de outras redes de ensino como a estadual e a particular, como também, àqueles que são encaminhados pelo SUS. De acordo com as informações, verifica-se que as escolas ou serviços da área da saúde fazem essa solicitação. Destaca-se que o maior número de alunos que chegam ao CMEE apresenta laudo médico e a realização desta avaliação tem como finalidade indicar intervenções pedagógicas e terapêuticas que auxiliem o percurso de escolarização dos alunos. Tenciona-se sobre como esses diagnósticos têm sido produzidos, principalmente no que refere-se aos estudantes considerados com deficiência intelectual. Observa-se que os diagnósticos produzidos apresentam ênfase nas características apresentadas pelos estudantes a partir de uma visão organicista de compreensão do ser humano e da deficiência.

No que tange ao encaminhamento para a avaliação no CMEE, caso o estudante seja das unidades de ensino da Semed, a orientação é que seja anexado junto a solicitação o relatório do aluno com ou sem ou laudo. Ressalta-se que, mesmo não havendo esses documentos das escolas da Semed ou comunidade em geral, o estudante tem sua avaliação realizada.

A ausência de informações do âmbito pedagógico, implica na reorganização dessa ação e articulação entre o CMEE e as escolas, posto que as informações oriundas da escola como espaço de pertencimento desses estudantes são importantes nesse processo.

A avaliação realizada pela equipe multiprofissional no CMEE é composta por profissionais da área clínica e por profissionais do campo pedagógico, havendo predominância dos que compõem a área da saúde. O olhar da equipe multiprofissional e as bases que alicerçam a concepção sobre deficiência, desenvolvimento, aprendizagem e o “não aprender”, são pontos importantes nesse processo avaliativo, assim como a dimensão pedagógica estabelecida com o professor no contexto escolar. De modo que, ao focar somente no que o estudante “sabe ou não fazer”, a partir de uma visão determinista de ser humano, limitam-se às possibilidades de desenvolvimento desses estudantes, a partir de encaminhamentos substitutivos ao ensino comum, compreendendo que este não está adequado para ensino comum

8.3 Avaliação dos estudantes com deficiência intelectual no Complexo Municipal de Educação Especial

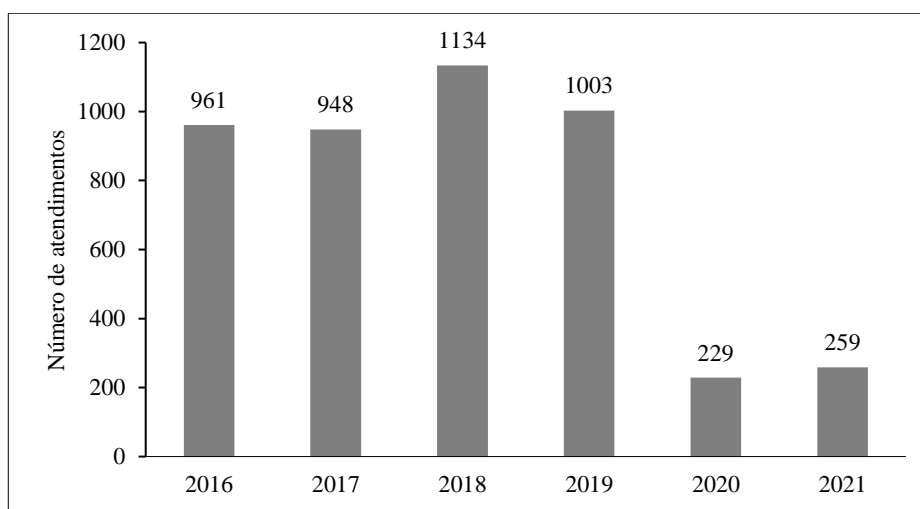
Este eixo analítico tem o objetivo de discorrer sobre os processos das avaliações realizadas pela Equipe Multiprofissional no Complexo Municipal de Educação Especial. Neste sentido realizou-se o levantamento destas avaliações entre o período de 2016 a 2021. Essas avaliações contemplam as informações pessoais do estudante, procedência (quem encaminhou se escola, comunidade ou área médica), no caso de a escola ter encaminhado insere-se os dados escolares desse estudante (etapa de ensino, série, se frequenta o AEE, classe especial ou escola especial). Nesse documento também se insere o parecer da equipe multiprofissional por área de atuação com orientações pedagógicas (elaboradas por pedagoga e psicopedagoga), bem como encaminhamentos para o ensino comum, AEE, classe e escola especial, programas ofertados pelo CMEE e os relacionados a área clínica e terapêutica.

A avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial é realizada no CMEE por meio de uma equipe multiprofissional composta por: assistente social, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, fisioterapeuta e psicóloga. Considerando a análise das informações pertinentes elencou-se os eixos analíticos, sendo estes: atendimentos anuais para realização da avaliação, procedência dos atendimentos, faixa etária de estudantes atendidos, início da vivência escolar dos estudantes encaminhados para avaliação, situação econômica, estudantes atendidos com/sem laudo, orientações pedagógicas e encaminhamentos quanto percurso escolar e clínico/terapêutico.

i) Atendimentos anuais para realização da avaliação

Com relação ao quantitativo de atendimentos, realizados para avaliação no CMEE por meio da equipe multiprofissional, entre os anos de 2016 e 2021, identifica-se um total de 4.534 (quatro mil e quinhentos e trinta e quatro) alunos avaliados. Destaca-se o ano de 2018 com 1.134 avaliações (25% do total), seguido de 1.003 avaliações realizadas em 2019 perfazendo 22,1% e 961 avaliações realizadas em 2016 correspondendo a 21,1% do total, de acordo com o gráfico 9.

Gráfico 9 - Quantitativo de atendimentos anuais para a realização da avaliação no CMEE



Fonte: A autora, com base nas avaliações do CMEE

Esse elevado número de atendimentos relaciona-se com o período de ampliação das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Manaus. De acordo com os dados do setor de Estatística da referida rede de ensino, nos últimos seis anos, período de 2016 a 2021, houve um aumento dessas matrículas, com variações nos anos de 2020 e 2021 provavelmente em função da pandemia. Em 2016, correspondiam a 5.936; em 2017, compreendiam 6.266, assim observa-se um aumento de 5% em relação a 2016. Esse crescimento manteve-se de 2017 para 2018 com 6.506 matrículas. Em 2019, sinalizavam 4.892, quanto a 2020, compreendiam 5.335 matrículas. Em 2021, tem-se 5.560 matrículas e em 2022, há um crescimento em relação ao ano anterior com 5.968 matrículas.

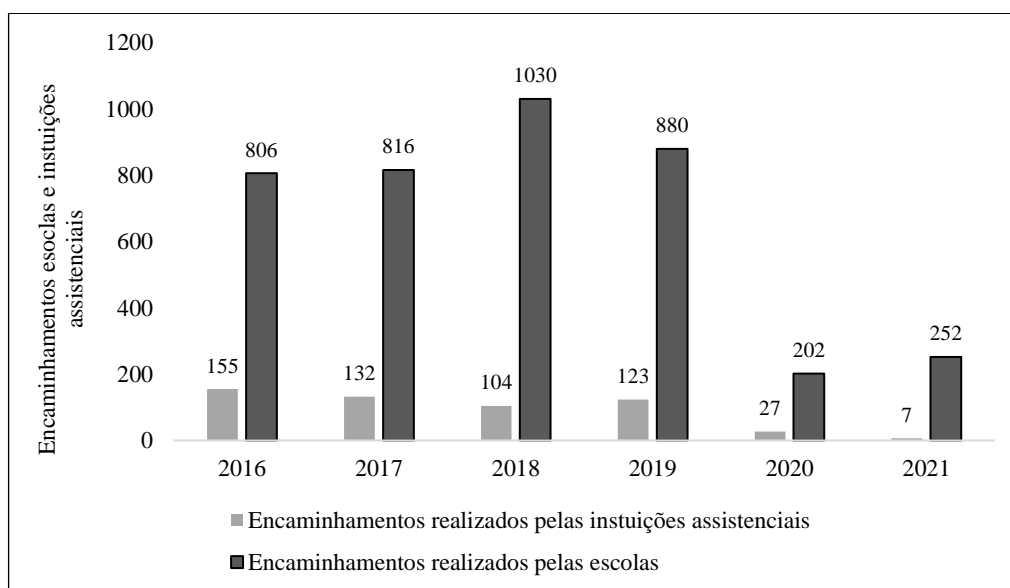
A ampliação das matrículas está relacionada aos direitos assegurados pelos documentos oficiais de âmbito nacional como a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008) e às ações decorrentes da Resolução nº 011 de 2016 (MANAUS, 2016) que trata sobre as orientações para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus.

Observa-se também, de acordo com o gráfico 9, que os atendimentos realizados pelo CMEE no período de 2020 e 2021, foram reduzidos, isto deve-se a pandemia da Covid-19, no qual as órgãos e setores públicos ligados a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, como o CMEE tiveram suas atividades presenciais suspensas, não havendo como realizar as avaliações. Neste período, os profissionais tiveram suas funções reorganizadas pela coordenadora do CMEE.

ii) Procedência dos encaminhamentos

O Complexo Municipal de Educação Especial é o único órgão nas redes de ensino, tanto estadual quanto municipal, que realiza avaliação com equipe multiprofissional, considerado pela Semed como centro de atendimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. No período de 2016 a 2021, os estudantes avaliados no complexo foram, em sua maioria, encaminhados pelas escolas. Do total de 4.534 estudantes avaliados, 3.986 (87,9%) foram encaminhados pelas escolas e 548 (12,%) foram encaminhados pelos Centros de assistência social. No gráfico 10 é possível observar o quantitativo desses encaminhamentos por ano referente ao período analisado:

Gráfico 10 - Quantitativo de encaminhamentos realizados pelas escolas e centros de assistência social



Fonte: A autora, com base nas avaliações do CMEE

O encaminhamento de estudantes realizado pelas escolas para uma avaliação multidisciplinar no CMEE, em geral vem relacionado e/ou justificado pelos problemas de aprendizagem manifestados pelos alunos.

Gomes (2019) ao analisar o processo de medicalização e patologização na educação, que fortalecem os diagnósticos de deficiência intelectual, esclarece:

[...] no que se refere a dificuldade no processo de aprendizagem e comportamentos desviantes, se inicia com professor identificando, às vezes já no primeiro bimestre, aqueles estudantes que não se encaixam nas normas estabelecidas pela escola. Tal situação muitas vezes recebe o aval de uma equipe multidisciplinar que encaminha os estudantes para avaliação clínica com o neuropediatra ou psiquiatra. Conduzindo à clínica o estudante é atendido, dependendo das disponibilidades dos profissionais é submetido a uma avaliação que envolve exames clínicos, anamnese, escuta da família e professores com relação características manifestadas nos ambientes que participa, é diagnosticada com algum transtorno e encaminhado para tratamento terapêutico ou medicamentoso (GOMES, 2019, p. 53)

Quanto a esses encaminhamentos, verifica-se que implicam no público de estudantes com deficiência intelectual, pois apresentam maior prevalência de matrículas no país e igualmente na rede de ensino da Semed. Desse modo, as informações extraídas a partir das análises das avaliações, retrataram que dentre as justificativas da escola para os encaminhamentos, está o baixo desempenho escolar. Evidencia-se, assim, as relações entre o “não aprender” e os problemas de aprendizagem como critérios para a realização de uma avaliação, a busca por um diagnóstico e a indicação de atendimentos tanto clínicos como pedagógicos. Com isso, foca-se nas dificuldades apresentadas por esse sujeito quanto ao desempenho acadêmico, em detrimento das possibilidades e investimentos para desenvolvimento da aprendizagem.

Em consonância com as justificativas das escolas da rede de ensino de Manaus para os encaminhamentos dos estudantes para avaliação, Pires (2016) esclarece

[...] Foi possível observar que havia pouca variação com relação às queixas, sendo elas preferencialmente relacionadas à dificuldade escolar, na aprendizagem, no comportamento associado à escola e dificuldade no comportamento (PIRES, 2016, p. 50)

Oliveira (2018) tenciona sobre a constituição de uma realidade escolar inclusiva, posto que os direitos assegurados na busca de uma escola para todos, ainda apresenta-se inconsistente e morosa, entre conquistas e retrocessos principalmente sobre as questões conceituais sobre inclusão escolar e construção de sistemas educacionais inclusivos e com isso:

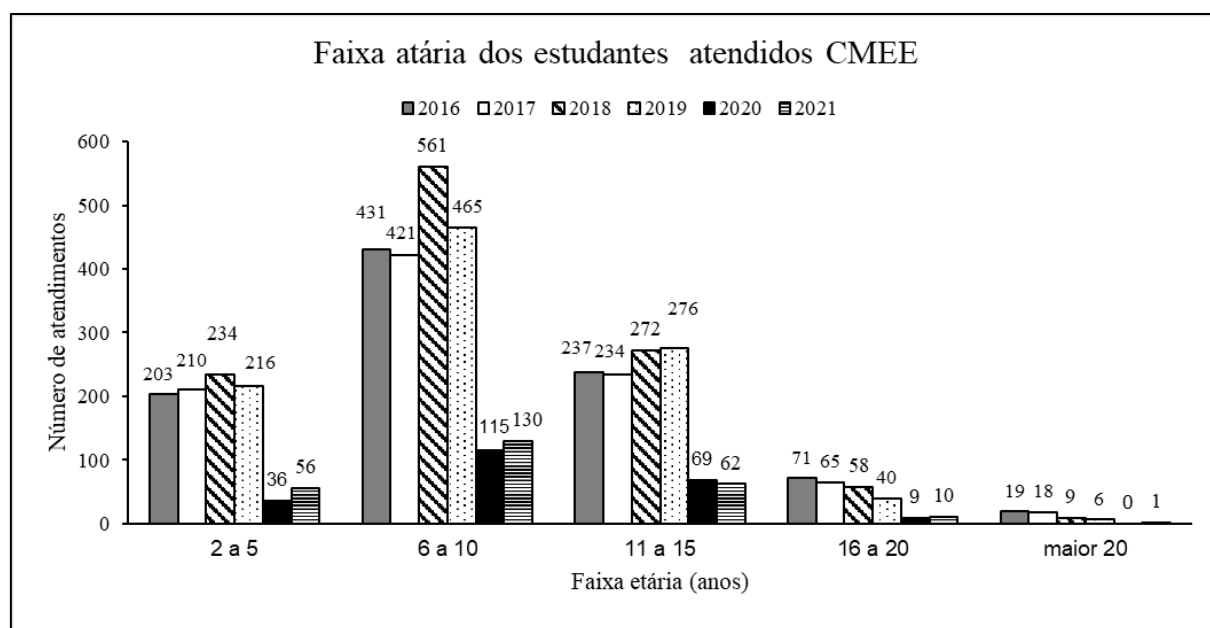
na construção de práticas educacionais e pedagógicas fundamentadas em ações e metodologias mais abertas, colaborativas e na valorização do trabalho coletivo para o desenvolvimento de respostas educativas mais adequadas e propiciadoras de aprendizagem com sucesso, de todos os que compõem o alunado da escola (OLIVEIRA, p. 983, 2018).

Neste sentido, a referida autora acrescenta que uma escola para todos implica na ressignificação de conceitos e práticas e no reconhecimento da diversidade contribuindo para enriquecimento pedagógico possibilitando novas perspectivas educacionais influenciadas por meio da aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes sem distinção. Desta forma, o olhar contextual e as práticas desenvolvidas no contexto escolar são importantes para o trabalho centrado na aprendizagem desses estudantes.

iii) Faixa etária dos estudantes atendidos

Com relação à faixa etária dos estudantes atendidos pelo CMEE, verifica-se a prevalência que a faixa-etária compreende de 6 a 10 anos, seguido de 11 a 15 anos e de 2 a 5 anos, conforme apresentado no gráfico 11. Ressalta-se que o CMEE desde 2021, não realiza avaliações com alunos com idade acima de 17 anos segundo orientações internas do setor.

Gráfico 11 - Faixa etária de estudantes atendidos pelo CMEE



Fonte: A autora, com base nas avaliações do CMEE

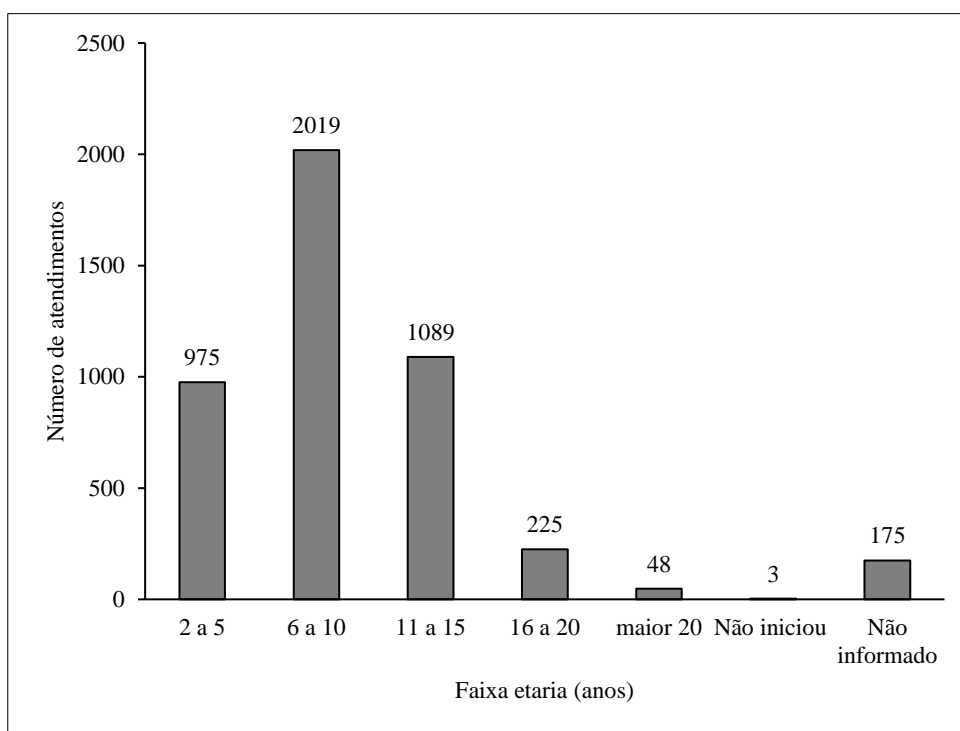
Sobre a faixa etária dos estudantes avaliados, destaca-se a de 6 a 10 anos, como a faixa etária que mais condensa alunos avaliados no período de 2016 a 2021. Observa-se que nesse intervalo de tempo os alunos estão adentrando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e as habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico matemático são observadas e exigidas pelo professor do ensino comum e pela organização curricular. Quando o estudante

apresenta dificuldades na aprendizagem dessas habilidades acadêmicas, passa a ser identificado como um sujeito com atrasos em seu desenvolvimento e, conforme explicitado, essas dificuldades são um dos critérios para realização da avaliação com equipe multiprofissional.

iv) Início da vivência escolar dos estudantes encaminhados para avaliação

Quanto ao início da vivência escolar dos estudantes destaca-se que a maioria deles, 2.019 alunos (44,5%), ingressou na escola na faixa etária de 6 a 10 anos. Seguido do ingresso de 1.089 alunos (24%), na faixa etária de 11 a 15 anos e 975 alunos (21,5%) ingressantes na faixa etária de 2 e 5 anos, conforme demonstra o gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 - Início da vivência escolar



Fonte: a autora com base nas avaliações do CMEE

Com relação ao início da vida escolar, verifica-se a prevalência da faixa etária no período de 6 a 10 anos, que compreende a escolarização obrigatória e corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere ao início da vivência escolar no período de 11 a 15 anos, levantam-se algumas hipóteses para esse início tardio, como: desconhecimento dos responsáveis quanto ao direito à matrícula no ensino comum; a concepção de deficiência centrada na incapacidade e, conseqüentemente, na impossibilidade de frequentar a escola. No que se refere ao início tardio da vida escolar, infere-se que esses estudantes frequentemente ingressam em instituições filantrópicas que, muitas vezes, priorizam o atendimento clínico e

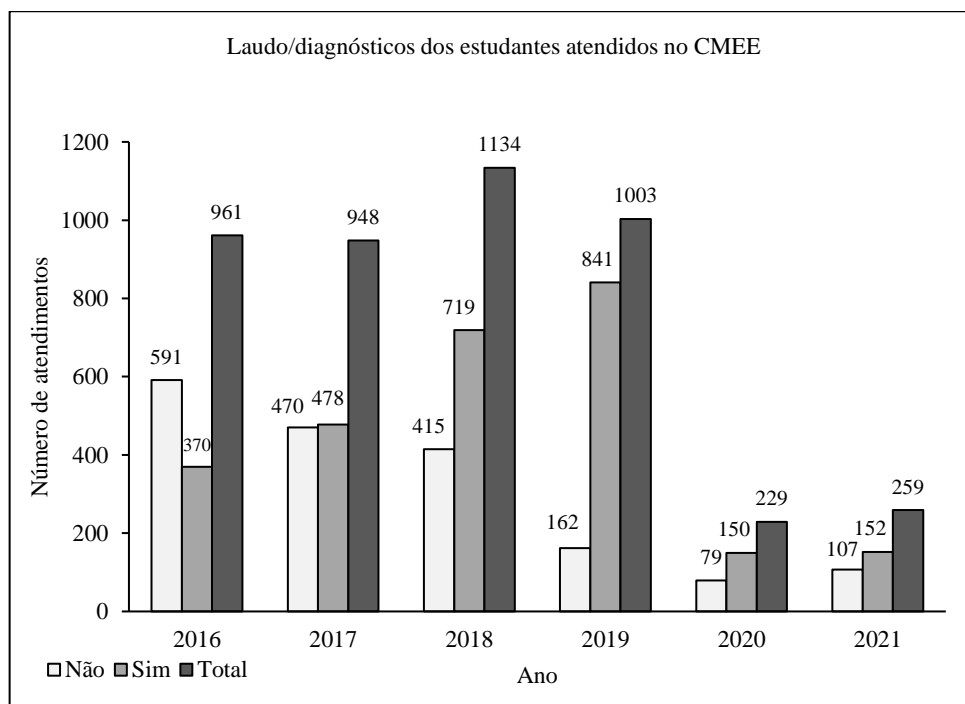
terapêutico em detrimento do pedagógico, não sendo priorizada neste contexto, a educação formal. Os serviços especializados por meio de parcerias entre as instituições filantrópicas e o poder público são aspectos históricos constitutivos da educação especial e contribuem para que, de certa forma, esses estudantes não tenham acesso às matrículas do ensino comum. A não matrícula dos alunos da educação especial nos espaços formais e regulares de ensino implicam infringem um direito constitucional previsto no artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As crianças que iniciam sua vida escolar na faixa etária de 2 a 5 anos apresentam-se em número reduzido (975) se comparado ao grupo de 6 a 10 (2019) e 11 a 15 anos (1.089). Neste sentido, destaca-se que o acesso desses estudantes a Educação Infantil passou a fazer parte da escolarização obrigatória a partir da Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013). A referida normativa legal torna obrigatória e gratuita a frequência dos alunos dos quatro (04) aos dezessete (17) anos de idade, ampliando o período de escolarização obrigatória. No entanto, observa-se que mesmo com a obrigatoriedade da oferta para essa etapa, na Rede Municipal de Ensino de Manaus, os índices de acesso são reduzidos.

v) Estudantes atendidos com e sem laudo/diagnóstico

Com relação aos estudantes que chegam ao CMEE para avaliação, observa-se uma predominância de alunos já diagnosticados que compreendem 2.710 alunos, perfazendo um total de 59% no período de 2016 a 2021. O maior quantitativo é sinalizado no ano de 2018, com 1.134 alunos avaliados, desses 719 alunos com laudo e 415 que não possuem laudo. No ano de 2019, tem-se 1.003 alunos avaliados, sendo que 841 possuíam laudo e 162 não. O gráfico 13 possibilita a visualização desses dados:

Gráfico 13 - Estudantes atendidos pela equipe multiprofissional do CMEE com e sem Laudo/Diagnóstico



Essa produção diagnóstica pode estar atrelada à escola, que sinaliza aos responsáveis por esses estudantes, a necessidade de acompanhamento por profissionais da área médica, como neurologistas, para busca do diagnóstico. Nesse sentido, a avaliação no contexto da CMEE tem por objetivo avaliar as condições de desenvolvimento e aprendizagem desse estudante indicando terapias complementares e o espaço educacional mais adequado para o percurso escolar do aluno. Quanto aos que não têm diagnóstico e realizam a avaliação, dependendo das observações da equipe multiprofissional, tais estudantes podem ser encaminhados para os profissionais da área da saúde para investigação e liberação de um diagnóstico clínico.

A Nota Técnica nº 4 de 2014 que orienta quanto a necessidade de documentos comprobatórios para a elegibilidade dos alunos no Censo Escolar, não limita a elegibilidade desse público ao laudo clínico, considerando ser o Censo Escolar um instrumento da educação. Nesse sentido, o professor de educação especial, que atua no atendimento educacional especializado, por meio de uma avaliação pedagógica pode justificar a necessidade de frequência deste aluno no atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, sua inserção no Censo Escolar. No caso da rede municipal de ensino de Manaus essa avaliação tem sido realizada pela equipe multiprofissional que atua no CMEE.

Salienta-se que para atender esses estudantes ou justificar o baixo desempenho escolar, são realizados os encaminhamentos para serviços de apoio como AEE ou espaços como classe e escola especial, bem como para os serviços de saúde. Em muitos casos, os diagnósticos são

emitidos de forma aligeirada, tendo em vista as dificuldades sobre acesso e morosidade com relação às consultas com esses profissionais. Destaca-se que geralmente na escola, os estudantes são identificados para realizar processo avaliativo no CMEE em função da não aprendizagem escolar, (re)apresentando a linha tênue que, historicamente, atravessa as relações entre deficiência intelectual e o insucesso escolar. E, reafirmando a necessidade de se repensar nos processos avaliativos e considerar o comportamento manifesto intrinsecamente vinculado às experiências (de vida e escolares) constitutivas desses alunos.

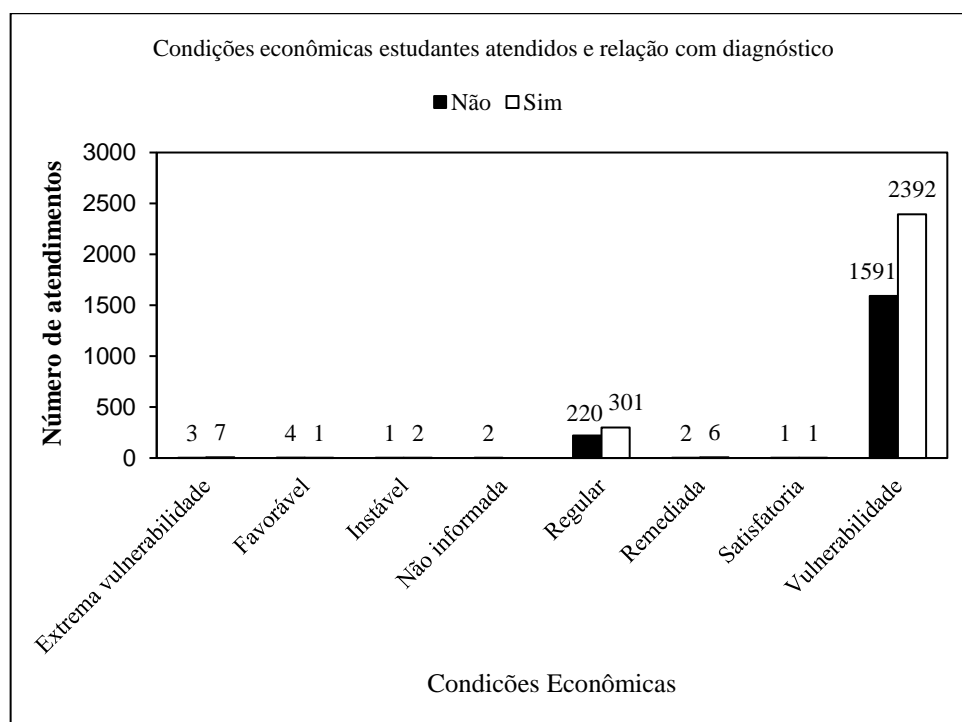
vi) Vulnerabilidade social e relação com diagnóstico

Na avaliação realizada junto aos estudantes, há um campo onde são preenchidas informações da família do referido estudante pela assistente social. Nesse campo são sinalizados por meio dos relatos dessas famílias as situações de vulnerabilidade social destacando condição socioeconômica, atrelada ao recebimento de benefícios como Benefício de Prestação Continuada (BPC) que é destinado a pessoas com deficiência em qualquer idade e idosos com idade igual ou superior 65 anos, que apresentam renda inferior a um salário mínimo, dificuldade de inserção no mercado de trabalho, relações familiares violentas, envolvimento com drogas e criminalidade e ausência de serviços de saneamento básico.

Quanto à situação de vulnerabilidade social, das 4.534 avaliações realizadas pela equipe multiprofissional, entre os anos de 2016 a 2021, observou-se que 3.983 avaliações indicaram que os estudantes apresentavam condição de vulnerabilidade social compreendendo 88,8% dos alunos avaliados. Destas 3.983 crianças em situação de vulnerabilidade, 2.392 apresentam diagnóstico clínico, perfazendo um total de 52,7%, indicando as estreitas relações entre condições sociais e econômicas e a produção da deficiência.

Para além das relações constitutivas entre condições sociais e econômicas e a deficiência, destaca-se o expressivo número de alunos que vivem em condições vulneráveis (88%), conforme indica o gráfico 14 abaixo:

Gráfico 14 - Condições econômicas e relação com diagnóstico



Fonte: a autora com base nas avaliações do CMEE

Moysés e Collares (1997), ao problematizar sobre o não aprender, condições sociais e medicalização no processo de ensino e aprendizagem, destacam a centralidade que o estudante ocupa na responsabilização pelo não aprender. As autoras esclarecem:

Não se pode comparar crianças que vivem em classes e grupos sociais com valores distintos, mesmo que vivam num mesmo espaço geográfico e temporal, não se pode pretender comparar crianças que vivem em espaços temporais e, portanto, históricos e sociais distintos. E vice-versa... (MOYSÉS; COLLARES, 1997, 72).

Neste sentido, as referidas autoras argumentam que no século XXI, há crianças que, em decorrência de suas condições sociais, estão distantes dos benefícios e vivências proporcionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico existente, diferente de outras crianças que em função de suas condições existenciais experienciam cotidianamente esse conhecimento científico e tecnológico. No entanto, isso “não significa que sejam menos inteligentes, apenas apresentam um desenvolvimento cognitivo conformado por suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio de seu acesso aos bens culturais” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 72).

As crianças são constituídas nas inter-relações com o seu meio. Nesse sentido, o desenvolvimento está atrelado às experiências vivenciadas no contexto. No caso das crianças

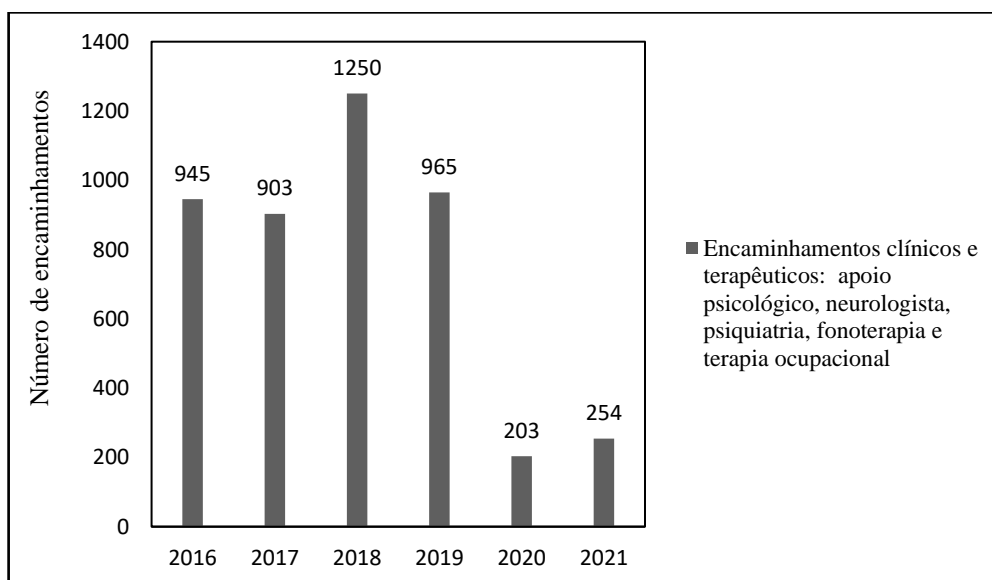
em vulnerabilidade, as múltiplas possibilidades existenciais, são determinadas pelas desigualdades sociais e apresentam intrínsecas relações com a aprendizagem, com o desempenho escolar e com os fluxos de escolarização, estando essas crianças mais suscetíveis às situações de insucesso escolar.

A compreensão sobre contexto no qual se produzem as experiências pedagógicas, sociais, existenciais possibilita repensar a naturalização da vulnerabilidade social e das desigualdades sociais que definem os modos de ser e estar no mundo, bem como seus atravessamentos com as questões de gênero, etnia, classe social e deficiência.

vii) Encaminhamentos para área clínica

A equipe multiprofissional, após processo avaliativo do estudante e realização do estudo de caso, indica os encaminhamentos por área de atuação de forma articulada com os demais profissionais. No entanto, a maioria da equipe é formada por profissionais da área clínica, mesmo tendo formação no campo educacional. Esse aspecto implica nos encaminhamentos para área da saúde, com destaque para o ano de 2018 com 1.250 encaminhamentos; em 2019 com 965 encaminhamentos e, em 2016 com 945 encaminhamentos, segundo o gráfico 15, abaixo:

Gráfico 15 - Encaminhamentos após avaliação para área clínica



Fonte: a autora com base nas avaliações do CMEE

Pertile (2019), sinaliza que a busca por um estudante ideal, justifica o sentido da avaliação, que evidencia uma forma de “estranhamento em relação a todos que não aprendem

da mesma forma e no tempo estipulado” (PERTILE, 2019, p.110). Nesse viés, verifica-se a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de forma homogeneizadora, na qual todos precisam ter o mesmo ritmo de aprendizagem, não sendo consideradas suas especificidades no percurso para o aprender, implicando:

[...] num entendimento de que aquele que não aprendeu em um determinado momento, conforme pré-estabelecido, está fora da normalidade, precisa de uma avaliação no sentido de identificar-lhe o problema e imputar-lhe a responsabilidade. Dá-se a busca dos problemas no aluno que supostamente precisa ser encaminhado para esse ou aquele atendimento e, compreende-se, ainda melhor, se for pertinente aos profissionais da área da saúde cujos atendimentos se dão em clínicas, sem estabelecer qualquer relação com o ambiente escolar (PERTILE, 2019, p. 110).

Verifica-se um alinhamento das escolas e das redes com esses pressupostos, considerando o número significativo de encaminhamentos para a avaliação e bem como, os encaminhamentos para os atendimentos clínicos e pedagógicos complementares. A busca por diagnósticos e as tentativas de ajustamentos por meio das intervenções, objetivam adequar os sujeitos aos padrões esperados pela escola como também, encontrar justificativas aos processos de não aprendizagem. Nesse viés, Collares e Moysés (2014), esclarecem que:

A biologização, embasada em uma concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retirando do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades [...] (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 51-52).

Na Rede Municipal de Ensino de Manaus, sobre os encaminhamentos para avaliação de estudantes que apresentam diagnóstico, foi observado que alguns apresentam em anexo a documentação clínica referente à laudos médicos e receitas com prescrições de medicamentos. Além do diagnóstico e das prescrições medicamentosas, verificou-se o uso da palavra “incapacitante” em alguns laudos, assim como a recomendação para a frequência no apoio escolar, a utilização de recursos diferenciados, o acompanhamento individualizado e a inserção em escola especial.

A crítica que se tece é sobre como esses processos acontecem, compreendendo que muitos estudantes podem apresentar a necessidade de apoio de serviços da área clínica, contudo a forma aligeirada e prescritiva como são produzidos os diagnósticos implica na vida dos

sujeitos, sob forma de estigma como incapaz. Paralelamente, dificulta para a escola pensar práticas diferentes, que contemplem as especificidades dos sujeitos.

viii) Orientações e encaminhamentos quanto ao percurso escolar

Quanto às orientações e encaminhamentos dos estudantes avaliados pela equipe multiprofissional evidenciam-se os encaminhamentos para espaços ligados a Educação Especial como sala de recursos multifuncionais com 1.616 encaminhamentos, seguido da classe especial com 1.036 encaminhamentos, escola especial com 421 encaminhamentos e EJA Diurno com 277 encaminhamentos. Quanto aos encaminhamentos para o ensino regular, estes compreenderam 325, conforme quadro 9.

Quadro 9 - Orientações e encaminhamentos pedagógicos

Orientações e encaminhamentos quanto ao percurso escolar	Ano						Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Acompanhamento psicopedagógico	4	1	2	7		2	17
Classe Especial	176	232	293	232	36	67	1.036
Cursos Profissionalizantes	1						1
Educação Infantil	140	167	169	173	34	41	724
EJA Diurno	72	78	45	50	18	14	277
Ensino Regular	68	52	78	81	29	17	325
Escola Especial	88	75	87	112	35	24	421
Oficina Pedagógica	30	17	15	12	1	4	79
Programa CMEE - PAARC	3	3	5	1		1	13
Programa CMEE - PAARC e AMA		1					1
Programa CMEE – PEA		1	2				3
Programa CMEE - PEMULT	3	2	4	2		1	12
Sala de Recursos Multifuncional	373	318	432	332	74	87	1.616
Sem recomendação pedagógica	1	1	3	1	2	1	9
TOTAL GERAL	961	948	1.134	1.003	229	259	4.534

Fonte: a autora com base nas avaliações do CMEE

No quadro acima destaca-se os 1.616 encaminhamentos para o AEE em SRM, perfazendo 31,64% do total. Cabe destacar que os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino comum, classe especial e escola especial são encaminhados para o AEE caso seja identificada a necessidade. Esse fato justifica a prevalência desses encaminhamentos para o AEE. Desta forma, apesar da oferta do AEE corroborar com os documentos normativos de âmbito nacional como PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 de 2009 o encaminhamento de alunos que frequentam o ensino substitutivo apresenta uma contradição na interpretação legal e no próprio conceito de AEE.

Verifica-se que os encaminhamentos para a classe especial representam 22,84% do total de alunos. Para escola especial observa-se 9,28%, quanto ao EJA Diurno evidencia-se 6,1%, no período de 2016 a 2021.

Os dados acima, indicam maior prevalência de encaminhamentos dos estudantes para os espaços ligados à Educação Especial de forma substitutiva ao ensino comum apesar da existência de uma Política de Inclusão Escolar no país.

Com relação aos encaminhamentos realizados pela equipe multiprofissional voltados para ao ingresso e permanência no ensino comum, salienta-se que apenas 325 ou seja 7,16% estudantes foram encaminhados ao ensino comum, com maior percentual de encaminhamentos nos anos de 2018 e 2019, com 78 (1,72%) alunos encaminhados em 2018 e 81 (1,78%) em 2019.

Tais evidências implicam na necessidade de se repensar os encaminhamentos aos espaços especializados substitutivos (classes e escolas especiais), sob a justificativa de, por exemplo: baixo desempenho acadêmico, diagnóstico de deficiência intelectual, problemas quanto ao comportamento, não adequação ao contexto escolar, entre outros.

Para Baptista (2019), ao longo de muitos anos, e na atualidade, é notória a compreensão de que “a problemática da escolarização do aluno com deficiência estaria associada à sua suposta incapacidade e se traduziria em uma palavra: “encaminhamento” (BAPTISTA, 2019, p.7). O referido autor também acrescenta que:

Esse ideário parece partir da suposição de que, caso houvesse os cuidados pertinentes, estaríamos protegidos de tudo aquilo que era frequente: crianças encaminhadas, muitas vezes, precocemente e sem diagnóstico para as classes especiais. Do mesmo modo, as tarefas reducionistas e eternamente preparatórias para a escolarização seriam reduzidas a um problema de encaminhamento. Ou seja, os verdadeiros deficientes não eram exatamente esses. Seria necessário identificá-los melhor para, aí sim, direcionar sua educação para as classes especiais que deveriam aumentar numericamente. Considero tratar-se de uma falácia, pois não existe um dispositivo em modo dissociado de sua história. A classe especial, em função de sua existência, contribuiu para a configuração de um grupo destinado a esse atendimento, pois, a partir da

existência desse tipo de classe, a escola passa a ter para onde encaminhar aqueles que estão em descompasso com a condição de aluno considerado ideal (BAPTISTA, 2019, p.7).

Na Rede Municipal de Ensino de Manaus os encaminhamentos tanto para classe especial, quanto para escola especial justificam-se a partir dos critérios de fracasso escolar e problemas comportamentais que também justificam o diagnóstico. Este fluxo de encaminhamento implica na ampliação de espaços paralelos de ensino, apesar das orientações previstas na PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), no que tange a garantia de ingresso e permanência de todos os alunos no sistema regular de ensino e a garantia de um sistema educacional inclusivo no país. .

Ainda no que se refere aos encaminhamentos, verifica-se a ocorrência desses para os programas que o CMEE oferta. Esses programas são desenvolvidos por profissionais da área da fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia, e são destinados aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais programas compreendem: **Programa Estimulação da Aprendizagem – (PEA)**: atende crianças de 04 aos 06 anos. O trabalho desenvolvido visa atender os alunos que necessitam ser estimulados nos aspectos: social, afetivo, psicomotor e cognitivo, a fim de desenvolver: autonomia, independência, segurança, autoestima elevada, integração, interação, criatividade e habilidades fundamentais que a criança necessita adquirir intelectualmente na primeira infância. É um programa direcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial que estão matriculados no ensino comum ou classe especial e escola especial. **Programa de Atividades Motoras Adaptadas - (PAMA)**: atende crianças de 04 a 12 anos – o trabalho desenvolvido visa os alunos que necessitam ser estimulados em vários aspectos: psicomotor, social, afetivo e cognitivo, favorecendo as habilidades necessárias para uma locomoção independente. **Programa de Atividades Adaptadas à Reeducação Comportamental - (PAARC)**: O PAARC não é mais ofertado pelo CMEE desde 2020. O referido programa realizava uma avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional (fisioterapeuta, psicóloga, fonoaudióloga, pedagoga e psicopedagoga) e tinha como objetivo acelerar o desenvolvimento global, por meio do trabalho nas diferentes áreas do desenvolvimento: cognitiva, motora, linguagem, socioemocional, comportamento. **Programa Educacional Especializado Multiprofissional - (PEMULTI)**: O PEMULTI também não é mais ofertado pelo CMEE desde de 2020. Ofertava um atendimento voltado para área psicopedagógica. **Amigos do Autista (AMA)**: Compreende o encaminhamento de alunos com autismo à instituição filantrópica Amigos do autista - (AMA). Esta instituição atua no tratamento terapêutico e atendimento educacional especializado de crianças com autismo.

Com isso, verifica-se que as orientações e os encaminhamentos realizados pela equipe multiprofissional do CMEE compreendem os espaços substitutivos ao ensino comum, destaca-se que dois programas desenvolvidos pelo CMEE atendem crianças na etapa de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, contudo apresentam número de encaminhamentos reduzidos. Esse fato remete a reflexão sobre a necessidade de repensar esses encaminhamentos para os espaços paralelos de ensino, assim como as concepções deterministas sobre esses estudantes, que influenciam diretamente seu processo de escolarização.

Quanto a necessidade de avaliação contextualizada que seja pautada na indicação de suporte para os estudantes buscando a superação dos problemas relacionados à aprendizagem, Veltrone (2011) contribui nessa compreensão:

[...] as práticas avaliativas devem ser organizadas de modo a fornecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras de aprendizagem de todos os alunos. Práticas principalmente centradas e desenvolvidas no ambiente da escola e contando com o apoio dos profissionais da educação (VELTRONE, 2011, p. 71).

Veltrone (2011) explicita sobre a necessidade da avaliação ser realizada com a participação dos profissionais que atuam na escola, junto aos estudantes encaminhados para avaliação, por entender que estes são mediadores nesse processo com práticas pedagógicas que envolvam o contexto da aprendizagem.

A defesa pelos profissionais da escola é justamente em decorrência de estes possuírem os conhecimentos necessários para uma atuação nas situações de ensino e de aprendizagem e provavelmente para a avaliação pedagógica (VELTRONE, 2011, p. 71).

O que torna imperativo trabalhar e discutir junto a esses professores e equipe multiprofissional o desvelar sobre esses aspectos que são considerados como sinônimos “fracasso escolar e deficiência”, possibilitando novo olhar para esses sujeitos, ampliando o foco para as relações estabelecidas com esses estudantes e seu contexto, assim como no investimento de práticas pedagógicas que possibilitem sua inclusão no contexto do ensino comum.

Evidencia-se que a Rede Municipal de Ensino de Manaus apresenta um setor específico para realizar o processo avaliativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

O CMEE organiza o processo avaliativo dos alunos, realizado por meio da ação de diferentes profissionais, caracterizando uma dimensão multidisciplinar. Atende os estudantes encaminhados pelas escolas da própria rede de ensino, de outras redes de ensino como a estadual e a particular, como também, àqueles que são encaminhados pelo SUS. De acordo com

as informações, verifica-se que as escolas ou serviços da área da saúde fazem essa solicitação. Destaca-se que o maior número de alunos que chegam ao CMEE apresenta laudo médico e a realização desta avaliação tem como finalidade indicar intervenções pedagógicas e terapêuticas que auxiliem o percurso de escolarização dos alunos. Tenciona-se sobre como esses diagnósticos têm sido produzidos, principalmente no que se refere aos estudantes considerados com deficiência intelectual. Observa-se que os diagnósticos produzidos apresentam ênfase nas características apresentadas pelos estudantes a partir de uma visão organicista de compreensão do ser humano e da deficiência.

No que tange ao encaminhamento para a avaliação no CMEE, caso o estudante seja das unidades de ensino da Semed, a orientação é que seja anexado junto a solicitação o relatório do aluno com ou sem ou laudo. Ressalta-se que, mesmo não havendo esses documentos das escolas da Semed ou comunidade em geral, o estudante tem sua avaliação realizada.

A ausência de informações do âmbito pedagógico, implica na reorganização dessa ação e articulação entre o CMEE e as escolas, posto que as informações oriundas da escola como espaço de pertencimento desses estudantes são importantes nesse processo.

Destaca-se que o maior percentual de crianças que são avaliadas no CMEE compreende a faixa etária de 6 a 10 anos, período em que as crianças iniciam o ensino fundamental e realizam conquistas importantes como a aquisição da leitura e da escrita. Infere-se que, na medida em que esse processo não ocorre, que a aprendizagem esperada não acontece, esse fator torna-se justificativa para o encaminhamento ao CMEE. Outro aspecto refere a condição de vulnerabilidade social que afeta os alunos. Destaca-se a relação entre vulnerabilidade social e diagnóstico de deficiência ao considerarmos a significativa prevalência de alunos diagnosticados que vivem em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, há necessidade de se refletir sobre as desigualdades sociais existentes no país, quanto aos aspectos sociais, econômicos, culturais e de acesso à educação. E principalmente, o quanto essas condições existenciais tornam-se preponderantes na atribuição de um diagnóstico clínico.

9 CONSIDERAÇÕES

Esta tese versa sobre a avaliação e os encaminhamentos produzidos a partir da ação do CMEE com os estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Teve como questionamento central a seguinte pergunta: *Quais os efeitos do processo de avaliação realizado pelo Complexo Municipal de Educação Especial para o percurso escolar do estudante com deficiência intelectual?*

Os alunos com deficiência intelectual se constituíram como foco desta investigação considerando que, historicamente, contemplam o maior contingente de alunos público-alvo da Educação Especial (MELETTI; BUENO, 2013) e, conseqüentemente, referem o maior número de matrículas nas escolas das diferentes redes de ensino, tanto na esfera pública como privada. Esses dados, que indicam a prevalência dos alunos com deficiência intelectual, também se manifestam na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

A presente pesquisa teve como objetivo geral: *Analisar o processo de avaliação e encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual na Semed a partir da ação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)*. E os objetivos específicos pautaram-se em: – *Analisar os documentos normativos decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar da Semed no que tange o processo de avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial;* – *Discutir os dados da Semed quanto ao fluxo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual no período de 2016 a 2022;* – *Caracterizar o processo de avaliação do estudante com deficiência intelectual no CMEE;* – *Problematizar os encaminhamentos realizados pelo CMEE para os estudantes com deficiência intelectual e seus efeitos no percurso de escolarização.*

Para responder a esses objetivos foi desenvolvida uma pesquisa com base na abordagem qualitativa, o que possibilitou diferentes movimentos investigativos (FLICK, 2013), a partir dos pressupostos do pensamento sistêmico com as contribuições de Maturana e Varela (2001), Vasconcellos (2002) e Pellanda (2009), assumindo a complexidade do fenômeno investigativo. Os dados foram produzidos a partir da realização de uma revisão integrativa do conhecimento; da análise dos documentos oficiais da rede que instituem a oferta da educação especial e definem os processos de avaliação e encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial; da análise da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, no período de 2016 a 2022; da realização de entrevistas com 7 (sete) profissionais que atuam no Complexo Municipal de Educação Especial; e análise dos prontuários dos alunos avaliados no CMEE.

Para a construção do corpus teórico da pesquisa foi realizada uma revisão integrativa, que compreendeu os seguintes descritores com utilização dos operadores booleanos nos bancos de dados: “deficiência intelectual¹⁰⁰ OR “deficiência mental”, “avaliação AND diagnóstico”, “educação especial” AND inclusão”, “percurso escolar” OR escolarização”. A escolha destes descritores deu-se por estarem articulados com a temática investigada.

Para a busca, foram escolhidos os bancos de dados *Redalyc*, *Scielo* e Portal de Periódicos da Capes. Para ampliar a RI também realizou-se o levantamento e análise das dissertações e teses localizados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por meio do Portal de Dados Abertos da Capes. Em seguida, realizou-se a seleção das produções científicas, com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Esse movimento possibilitou a seleção das produções e posteriormente a construção dos eixos analíticos por meio do software ATLAS.ti. Nesse contexto, evidenciou-se as problemáticas referentes ao processo de identificação e produção diagnóstica; processos de avaliação pedagógica, processo de avaliação e encaminhamentos para os serviços especializados e Políticas Públicas de Educação Especial. Contudo, não foram observadas discussões articuladas ao processo de avaliação e encaminhamentos para os diferentes espaços ligados à Educação Especial que fazem parte da realidade vivenciada na rede municipal de ensino de Manaus como AEE, classe especial, escola especial e EJA somente para estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal evidência justifica a necessidade de realização de pesquisas que se debruçam na produção do conhecimento sobre a realidade local, sua singularidade e especificidade.

A produção dos dados analíticos consistiu no levantamento e análise dos documentos oficiais concernentes ao processo de avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial tais como: Resolução nº. 5 do CME de 2003 sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003; Resolução nº. 06 do CME de 2010 dá nova redação à Resolução nº. 05/CME/1998, que

¹⁰⁰ Na pesquisa optou-se pela terminologia deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, por ser o termo que está sendo utilizado na literatura atualmente, destaca-se que não trata-se somente da mudança de um termo menos estigmatizante e sim de um longo percurso de discussão sobre novo olhar para esses sujeitos. O termo deficiência intelectual vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)– Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, somente em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes (PLETSCH; GLAT, p. 196, 2012).

regulamentou a implantação da Lei nº. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998, Resolução nº. 038 do Conselho Municipal de Educação que trata do Regimento Geral das escolas do município de 2015 (MANAUS, 2015), a Resolução nº. 11 do Conselho Municipal de Educação que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus (MANAUS, 2016) e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2021).

A análise desses documentos também foi produzida utilizando o recurso do *software* ATLAS.ti que possibilitou a definição das categorias analíticas a saber: definição de Educação Especial; Público-alvo da Educação Especial e definição de DI; Encaminhamentos para identificação e avaliação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial; Parcerias com instituições; Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial; Formação do profissional para atuar na Educação Especial nas escolas e Equipe Multiprofissional do CMEE;. Matrícula e Laudo Médico; Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial e Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa construção implicou na apresentação da configuração da Rede Municipal de Ensino de Manaus abordando seu contexto e posteriormente com base nos eixos analíticos, à análise dos documentos que oferecem base política, legal e organizativa para a realização dos processos de avaliação dos alunos da educação especial no contexto da Semed /Manaus.

Um outro movimento investigativo perpassou pelo levantamento e análise das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial no período de 2016 a 2022. Essas informações foram concedidas pelo Setor de Estatística da rede de ensino, em formato de planilhas, que são geradas pelo Sistema de Gestão Integrada do Amazonas (SIGEAM) em parceria com a Semed. A análise desses dados ocorreu no Editor de planilhas Excel, os quais foram representados em forma de tabelas e gráficos.

Complementando esse processo de produção dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada. Destaca-se a importância desse instrumento pelo caráter interativo entre pesquisador e participante, permite a captação da informação desejada de forma imediata e corrente, assim como correções, adaptações e esclarecimentos sobre as informações pertinentes para construção da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Foram convidadas para participar da pesquisa a coordenadora do Complexo Municipal de Educação Especial e 6 profissionais que compõem a equipe multiprofissional do CMEE.

Nosso olhar também se direcionou para as avaliações realizadas pela equipe multiprofissional do CMEE, no período de 2016 a 2021. Para a análise dos dados produzidos, organizou-se uma planilha para cada ano, elegeu-se informações como ano escolar do estudante, idade, profissional que realizou encaminhamento, a existência de laudo, a situação econômica do aluno, as recomendações pedagógicas e clínicas, bem como a participação em programas ofertados pelo CMEE. Após o preenchimento da planilha, os dados quantitativos foram analisados no Editor de planilhas Excel e representados em formato de gráficos e tabelas, os quais foram analisados com base no referencial teórico da área, a partir de uma abordagem qualitativa.

Verificou-se que a rede municipal de ensino de Manaus apresenta na sua estrutura organizacional formada por 502 escolas. Em decorrência de sua amplitude, subdivide as escolas em zonas distritais. A referida rede de ensino oferta educação infantil e com prioridade nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme sinalizado na LDB 93994/96 (BRASIL, 1996), e em algumas escolas ensino fundamental séries finais, também oferta as modalidades EJA, educação especial, indígena e quilombola. A Semed possui especificidades quanto às escolas que se situam na zona rural, constituída por um conjunto de escolas localizadas na zona Rodoviária e outro conjunto na zona Ribeirinha. As escolas que estão localizadas na zona Ribeirinha apresentam especificidades regionais, estão localizadas às margens do rio da região e possuem um calendário diferenciado em decorrência das condições climáticas.

Nesse contexto, a Semed tem instituído documentos oficiais que sinalizam a forma de organização do ensino contemplando as especificidades regionais e as diferentes modalidades de educação como a Educação Especial. Para atender aos dispositivos de âmbito nacional como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), tem desenvolvidos ações para o acesso a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino, assim como ações de formação de professores para atuar junto aos referidos estudantes e oferta do atendimento educacional especializado.

Destaca-se que na rede de ensino que as matrículas para esse público têm se ampliado, assim como a oferta do AEE. Contudo, ainda se observa indefinição nas orientações com relação à política adotada, considerando a manutenção dos espaços substitutivos ao ensino comum como classes e escolas especiais. Merece problematização a oferta do AEE para os estudantes matriculados nesses espaços, o que implica na contradição quanto a função do AEE e seu caráter complementar ou suplementar aos processos de escolarização dos estudantes.

Nesse sentido, frequentar o AEE não implica em estar matriculado no sistema comum de ensino e realizar seu percurso de escolarização neste espaço.

A rede apresenta uma série de dispositivos para atender os estudantes que não se “adequam” ao sistema do ensino comum, como aqueles que apresentam distorção idade x série e são encaminhados para o programa correção de fluxo, sendo essa ação realizada em parceria com instituições terceirizadas e o EJA Diurno, que contempla em sua maioria estudantes com deficiência.

Quanto ao conceito de deficiência apesar da rede de ensino explicitar em seus documentos oficiais a concepção de deficiência baseada no modelo biopsicossocial, conforme preconiza LBI de 2015, ainda prevalece, em decorrência de conflitos conceituais e concepções deterministas e limitantes sobre o sujeito, o modelo médico-clínico, contrapondo-se aos fatores contextuais e pedagógicos. Nesse sentido, as manifestações comportamentais e pedagógicas são compreendidas e avaliadas com foco nas características orgânicas e individuais de cada sujeito.

Evidencia-se que os encaminhamentos ao Complexo Municipal de Educação Especial, para a realização de uma avaliação, justificam-se por problemas comportamentais e de aprendizagem, com frequência ligados à construção do conteúdo escolar. De acordo com a Semed, o Complexo Municipal de Educação Especial configura-se como centro de atendimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. O trabalho desenvolvido pelo CMEE perpassa tanto pelo aspecto clínico/terapêutico quanto para intervenções no campo pedagógico.

O CMEE organiza o processo avaliativo dos alunos, realizado por meio da ação de diferentes profissionais, caracterizando uma dimensão multidisciplinar. Atende os estudantes encaminhados pelas escolas da própria rede de ensino, de outras redes de ensino como a estadual e a particular, como também, àqueles que são encaminhados pelo SUS. De acordo com as informações, verifica-se que as escolas ou serviços da área da saúde fazem essa solicitação. Destaca-se que o maior número de alunos que chegam ao CMEE apresenta laudo médico e a realização desta avaliação tem como finalidade indicar intervenções pedagógicas e terapêuticas que auxiliem o percurso de escolarização dos alunos. Tenciona-se sobre como esses diagnósticos têm sido produzidos, principalmente no que se refere aos estudantes considerados com deficiência intelectual. Observa-se que os diagnósticos produzidos apresentam ênfase nas características apresentadas pelos estudantes a partir de uma visão organicista de compreensão do ser humano e da deficiência.

No que tange ao encaminhamento para a avaliação no CMEE, caso o estudante seja das unidades de ensino da Semed, a orientação é que seja anexado junto a solicitação o relatório do aluno com ou sem ou laudo. Ressalta-se que, mesmo não havendo esses documentos das escolas da Semed ou comunidade em geral, o estudante tem sua avaliação realizada.

A ausência de informações do âmbito pedagógico, implica na reorganização dessa ação e articulação entre o CMEE e as escolas, posto que as informações oriundas da escola como espaço de pertencimento desses estudantes são importantes nesse processo.

Destaca-se que o maior percentual de crianças que são avaliadas no CMEE compreende a faixa etária de 6 a 10 anos, período em que as crianças iniciam o ensino fundamental e realizam conquistas importantes como a aquisição da leitura e da escrita. Infere-se que, na medida em que esse processo não ocorre, que a aprendizagem esperada não acontece, esse fator torna-se justificativa para o encaminhamento ao CMEE. Outro aspecto refere a condição de vulnerabilidade social que afeta os alunos. Destaca-se a relação entre vulnerabilidade social e diagnóstico ao considerarmos a significativa prevalência de alunos diagnosticados que vivem em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, há necessidade de se refletir sobre as desigualdades sociais existentes no país, quanto aos aspectos sociais, econômicos, culturais e de acesso à educação. E principalmente, o quanto essas condições existenciais tornam-se preponderantes na atribuição de um diagnóstico clínico.

A dinâmica que envolve a realização da avaliação no CMEE também merece consideração pela sua característica aligeirada de prescritiva. O aluno permanece um turno (manhã ou tarde) no complexo e nesse período é avaliado por diferentes profissionais, perfazendo um “circuito” de atendimentos. Com base nesse turno, e nos minutos que interage com cada profissional, sua avaliação é feita, o estudo de caso realizado e os encaminhamentos são prescritos.

A avaliação realizada pela equipe multiprofissional no CMEE é composta por profissionais da área clínica e também por profissionais do campo pedagógico, havendo predominância dos que compõem a área da saúde. O olhar da equipe multiprofissional e as bases que alicerçam a concepção sobre deficiência, desenvolvimento, aprendizagem e o “não aprender”, são pontos importantes nesse processo avaliativo, assim como a dimensão pedagógica estabelecida com o professor no contexto escolar. De modo que, ao focar somente no que o estudante “sabe ou não fazer”, a partir de uma visão determinista de ser humano, limitam-se às possibilidades de desenvolvimento desses estudantes, a partir de

encaminhamentos substitutivos ao ensino comum, compreendendo que este não está adequado para o ensino comum.

É importante evidenciar que após a realização da avaliação pela equipe multidisciplinar do CMEE, no que se refere aos aspectos pedagógicos e educacionais, os encaminhamentos dos alunos, em sua maioria, têm sido realizados para os espaços especiais substitutivos como classes especiais com 22,844%, escola especial correspondendo a 9,28% e EJA diurno compreendendo 6,1% . Ao considerarmos o total de alunos avaliados no período de 2016 a 2021, (4.534) o percentual de alunos encaminhados ou mantidos no ensino comum é significativamente pequeno representando 7,16%. Desta forma, entende-se que apesar da política municipal apresentar alinhamento com as orientações de âmbito nacional a implementação e a compreensão desta política educacional numa perspectiva de inclusão escolar apresenta restrições e contradições na medida em que são mantidos os espaços substitutivos da educação especial e que os processos avaliativos no âmbito do CMEE tem servido para a manutenção e ampliação desses espaços e não para uma ressignificação dos mesmos numa perspectiva de inclusão escolar. Os encaminhamentos a espaços substitutivos estão diretamente relacionados às concepções de deficiência, escolarização e inclusão da equipe do CMEE e da Gerência de Educação Especial. O fato da maior parte dos profissionais da equipe multidisciplinar pertencerem à área da saúde pode ter relação com tal evidência na medida em que a compreensão de deficiência vincula-se à aspectos clínicos e orgânicos. É possível também estabelecer relação com as concepções que esses profissionais têm frente aos espaços educacionais (regular e substitutivos) bem como os serviços ofertados como o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, destaca-se que o maior contingente de alunos está vinculado ao encaminhamento à SRM correspondendo a 31,4%. Porém, problematiza-se o fato desse serviço atender os alunos dos espaços substitutivos (classes e escolas especiais), descaracterizando o caráter complementar e suplementar para o qual o foi criado e implementado como parte de uma política educacional nacional.

Desta forma, defende-se a tese de que a existência e a manutenção de espaços especiais substitutivos à escolarização influenciam diretamente a realização dos processos avaliativos e dos encaminhamentos dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus. A manutenção desses espaços e da presença dos alunos nesses espaços retroalimenta o processo de encaminhamento produzindo uma permanência de alunos por longo tempo nos espaços especiais (de classe especial passam a frequentar o EJA diurno) e de expansão dos

espaços substitutivos na rede (novas turmas de classes especiais e EJA diurno). O alto índice de encaminhamento às modalidades especiais está vinculado às concepções que sustentam a existência desses espaços e que tem definido os percursos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; DICKE, C. A. G. (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.373-388, 2019.

ALMEIDA, E. F. Deficiência intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao atendimento educacional especializado: concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.

AMAZONAS, Lei Complementar nº 52 de 30 de maio de 2007. Institui a Região Metropolitana de Manaus. Disponível em: <https://bitly.com/mUJhM>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ANACHE, A. A. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, num/especial, 2018, 60-73.

_____; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO (AADID). Disponível em: <https://aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM-4. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** - DSM V. 5 ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, vol. 27, n. 49, 2014, pp. 341-351.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BANKS-LEITE, L.; Galvão, I. (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, M. O.; DUARTE, L. N. Deficiência intelectual e escolarização: uma análise das produções científicas. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 351-368, 2016.

BARBOSA, M. C.; GOBBATO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil(pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, 2021.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

_____. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, v. 45, p. 1-16, 2019.

_____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 12, 2004, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/tecnologias-assistivas/medias/files/palestraclaudio.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BELAVAQUIA, A. P. **John Dewey e a Escola Nova no Brasil**. Ciência & Luta de Classes Digital, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2014.

BENNICASA, M. C. Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 123 f. Dissertação (MESTRADO), Porto Alegre, 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre: RS.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Constituição de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF, 1994.

_____. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - . Diário Oficial da União.

_____. BRASIL. **Lei Federal n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971: fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Decreto n.º 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11** de setembro de 2001b. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002.

_____. MEC. **Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 163, ago. 2009.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da educação - MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, MEC/SEESP, 2010.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 19 de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <https://bityli.com/eRLNYjAU>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11 de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://bit.ly/V2IXPv> Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2xG6PQB>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://bit.ly/2AhdZMH>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

_____. **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.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://bitly.com/iosIfMmd>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, 2014.

_____. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014** / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://bit.ly/2kiPALo>. Acesso em 20 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.005** de 05 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) Disponível em: <http://bit.ly/2dqbRDA>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Nota Técnica nº de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <https://bitly.com/KOaOGyDM>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Lei n 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Nota Técnica nº 2 de 04 de agosto de 2015 /MEC/SECADI/DPEE. Orientações para organização do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Disponível em: <https://bitly.com/pqIWefIs>. Acesso em: 20 jul 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: encurtador.com.br/otCFL. Acesso em: 31 mar.

_____. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113438.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Resolução nº 15 de 07 de outubro de 2020**, que trata sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao AEE, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <https://bitly.com/LIRDMkDx>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>>. Acesso: 31 mar. 2022.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**. v. 25, n. 1, p. 71-90. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3710/3012>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

_____. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020**, Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aboyB>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**: 0106743-47.2020.1.00.0000. Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, (2020c). Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 02 abr. 2022.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 6590 Distrito Federal**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, [2020d]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

_____. Instituto de Pesquisa Aplicada. **Relatório de pesquisa: Entendimentos práticos de Manaus e sua Região Metropolitana**. Brasília, 2021.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 1, 2013, p. 208-221.

BRIDI, F. R. S. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 210 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

_____; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, 2014.

_____; MEIRELLES, M. B. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, 2014.

_____, PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Avaliação do atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUX, Ana Claudia Pavão; PAVÃO, Silvia Maria de (Orgs). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Pe.com, 2015.

BRITO, C. E. B. Territorialidade: a Zona Franca de Manaus e seu impacto socioeconômico no estado do Amazonas. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, v. 7, n. 2, p. 238-249, 2021.

_____. Políticas de Inclusão Escolar, Diagnóstico e Sujeitos da Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

BORGES, B. G.; SILVA, S. P. Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche. **Educação e Filosofia**, v.31, n.62, p. 669-694, 2017.

BORGES, G. S. B. FLORES, M. M. L.; TARTUCI, D. O papel da escola especial nos vários contextos da educação especial: da segregação à inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2015.

BROOME, M. E. **Revisão sistemática e meta-análise**. p. 1-11, 2001. Disponível em: encurtador.com.br/egpAU. Acesso em: 09 mar. 2022.

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

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A Educação na era dos transtornos. In: VIEGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I.; OLIVEIRA E. C.; TELES, L. A. (Orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 47-69.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, 2018.

COSTIN, C. **Administração pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

DALBEN, Â. I. L. F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, 2005.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, out. 2011.

DELEON, P.; VOGENBECK, D. M. The Policy Sciences at the Crossroads. In: FISCHER, F.; MILEER, G. J.; SIDNEY, M. S. **Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods**. Disponível em: <http://twixar.me/YPGn>. Acesso em: 15 mai. 2019.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo, EPU, 1989.

FANTACINI; R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

FILHO, R.; ARAÚJO, R. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*. n. 8. v. 35, p. 35-48, 2017.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso, 2013.

FRIEDRICH, M.; et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 13 abr. 2019.

FERRAZ, A. P. S. **Sistema Educacional Inclusivo: Um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

FERNANDES, C. S. TOMAZELLI, J.; GIRIANELL, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, v. 1, p. 1-10, 2020.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372- 390.

FONSECA, M. **Das políticas públicas de inclusão escolar a atuação do profissional de apoio monitor**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2016.

FREY, C. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 2000.

GANONG, LH. Integrative reviews of nursing research. *Res Nurs Health*. v. 10, n.1, 1987.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GARCIA, R. M. C. Políticas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. Espec.**, vol.17, n. especial, p.105-124, 2011.

_____. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R.M. C. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GOMES, S. R. **Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional**. 173f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

GONÇALVES, M.R. **Encaminhamentos escolares: ressonâncias e dissonâncias entre profissionais de educação e saúde**. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde da Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

GUIMARÃES, J. R. S. JANNUZZI, P. M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. ABEP, 2004. **Anais ...** 2004, p. 1-18. Disponível em: www.ernestoamaral.com/docs/IndSoc/biblio/Guimaraes2004.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

GUALDA, D, S.; M. D. estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da educação especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da educação especial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 482-504, 2016.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isto me lembra uma história!”**, 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____; SILVA, M. C. FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 1, p. 245-262, jan./mar. 2017

HATTGE, D. M. KLAUS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, vol. 27, n. 49, p. 327-339, 2014.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 45 ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

_____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em 20 abr. 2022.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. In: BAPTISTA, J.C. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 43-74.

JOHNSON, L. F. **Fluxo dos encaminhamentos dos estudantes com DI: da política à prática**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, 2020.

KASSAR, M. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

_____; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

KRANZ, C. R.; CAMPOS, H. R. Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1 -9, 2020.

KLOPPER, R.; LUBBE, S.; RUGBEER, H. The matrix method of literature review. *Alternation*, **Cape Town**, v. 14, n. 1, p. 262-276, 2007.

LAPLANE, A. L. F. CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: **Reunião Anual da Anped**, 35., 2012, Pernambuco. *Anais ... Pernambuco*, 2012. Disponível em: encurtador.com.br/lmyA1. Acesso em: 15 mai., 2019. Pernambuco.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.** n. 22, v. 2, p. 269-284, 2016.

LOURENÇO, É. et. al. O atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Rev. Psicol. Saúde**, vol.9, n.2, p. 77-89, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MANAUS. **Lei Municipal nº 1.094**, de 20 de outubro de 1970. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 20 out. 1970. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em jul. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 1.240**, de 20 de novembro de 1975. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 20 nov. 1975. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em ago. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 377** de 18 de dezembro de 1996. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 18 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2022.

_____. **Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município - SADEM: integração: abrace essa causa**. Manaus: Departamento de Ensino - Divisão de Ensino - Seção de Educação Especial, 1997 (Folder Informativo).

_____. **Lei nº 452**, de 26 de novembro de 1998: cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais que especifica e dá outras providências. Diário Oficial de Manaus. Manaus, AM, 26 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2021.

_____. **Lei nº 590**, de 13 de março de 2001: reestrutura a administração do Poder Executivo municipal, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 13 mar. 2001. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2021.

_____. **Resolução nº 005/CME**, de 18 de dezembro de 2003: dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino a partir de 2003. Diário Oficial de Manaus. Manaus, AM, 18 dez. 2003.

_____. **Lei nº 1.102**, de 09 de março de 2007: cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus nº 1679. Manaus, AM, 08 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2021.

_____. **Resolução nº 05** de 20 maio de 2010. Conselho Municipal de Educação: Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Manaus. Disponível em: <https://bityli.com/aGqfJoZ>. Acesso em mai. 2022.

_____. **Resolução nº 06 do CME de 2010 dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998** que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998, de 30 de setembro de 2010.

_____. **Resolução nº 010 de 2011** Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, de 28 de julho de 2011.

_____. **Lei Delegada nº 13**, de 31 de julho de 2013 dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - Semed, suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados e dá outras providências. Disponível em: <https://bityli.com/VOtUskF>. Acesso em: 24 set. 2022.

_____. **Lei nº 2000 de 24 de junho de 2015a**, aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: encurtador.com.br/akvDM. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. **Resolução nº 038 do Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezembro de 2015b**, aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2gKWrgc>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. **Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2016**, institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Projeto de Atendimento educacional especializado em sala de recursos e sala de recursos multifuncional**. Gerência de Educação Especial Semed/Manaus. 2020.

_____. **Resolução nº 0179 do CMEE de 2020, de 03 de março de 2020**, que trata sobre a implementação do Currículo Escolar Municipal nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades. Disponível em: encurtador.com.br/iHOQ2. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Lei nº 2.411, de 22 de janeiro de 2019 que dispõe sobre a obrigatoriedade da aplicação do questionário M-CHAT**, nas unidades de saúde e creches municipais da cidade de Manaus. Disponível em: encurtador.com.br/zGTU9. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Lei nº 2.604, de 24 de abril de 2020**, institui a criação destes Centros Integrados de Educação. Disponível em: encurtador.com.br/kmnO6. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. **Proposta pedagógica para educação de jovens, adultos e idosos da rede pública municipal de ensino**, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/fgpq8. Acesso em: 20 dez 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Manaus: Nossa História. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em: 22 set. 2022.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018.

MARINHO, H. A. M. P. Estados Unidos: o contexto dos anos 1970 e as crises do petróleo. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 4, n. 7, 2010.

MARIUSSI, M. I. **Políticas de educação especial: a deficiência intelectual na educação básica**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MARQUES, M. P. S. D. **O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores**. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências: área Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATURANA, R. H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____; H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____.; VARELLA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 12 ed. Tradução: Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, R. H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MELETTI, S. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2008.

_____. MARQUES, E. F.; OLIVEIRA, V. H. Instituições especializadas em educação especial no estado do Paraná: uma análise dos indicadores educacionais 2007-2011. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 12., 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013.

_____. BUENO, J. G. S. . Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MILLET, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38.

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 199 - 2013, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** n.11, v. 33, 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93- 110, 2010.

_____; D' AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 63, 2018, Outubro-Dezembro, p. 923-938, 2018.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, v. 17, n. 4. p. 758-764, 2008.

MENDES JR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012. p. 1-16.

MENEZES, E. C. P. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, C. F. & FORTES, V. G. (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008. p. 109 –139.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch; consultoria de Maria da Graça Souza Horn e Heloísa Schaan Solassi. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: encurtador.com.br/lACGL. Acesso em: jun. 2022.

MICHELS, M. H. A (Org.). **A formação de professores de educação especial no brasil**. In:_____. A formação de professores de educação especial no brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017.

MONTI, L. L. A materialização da deficiência na atualidade: algumas considerações. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações da inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

_____. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não- aprendem-na- escola**. Campinas, São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: Reunião anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em:<https://ury1.com/2UIB0>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Revista Científica da infância, adolescência e juventude**. n. 1 . ano 1 . 2013.

_____; COLLARES, C. A. L. A educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Souza et al. **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: UFBA, 2014. p. 47-68.

OAKLAND, T.; HARRISON, P. L. **Adaptive Behaviors and Skills: An Introduction**. In: Adaptive Behavior. Assessment System-II, p. 3-20, 2008.

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, 2016.

OLIVEIRA, A. A S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**. v. 61, n. 63, p. 981-994, 2018.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários a margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 1, n. 6, p. 43-64, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. Classificação detalhada com definições**. Todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões. OMS, 2003. Disponível em: <http://cdhps.fpasurdos.pt/ficheiros/files/CIFIS.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PASCAL, M. A. M. A pedagogia libertária: um resgate histórico.. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, **Anais ...**, São Paulo: USP, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/lpyZ1. Acesso em: 17 jul, 2022.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A. ; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, p. 440-456, 2012.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2009, 43 p. 992-999.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 2, p.161-172, 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, G. E; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**. v. 32, P. 1-21, 2019.

PEDROZO, G. O.; MENEZES, E. C. P. Possíveis implicações da produção diagnóstica nas práticas de educação especial. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ.** v 9, n 18, p. 1-14, 2020.

PERTILE, E. B. **Sala de recursos multifuncional no Paraná em discussão a avaliação de ingresso**. 2019. 184 f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, **Linhas Críticas**, vol. 18, n. 35, p. 193-208. 2012.

_____. PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018.

_____. M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Coleção pensadores & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. **O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da complexidade**. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PEREIRA, J. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciências & Saúde Coletiva**. v. 23, n. 7, p. 2187-2196, 2018.

PEREIRA, S. M. O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 26, n.101, p. 1372-1392, 2018.

PEREIRA, J. M.; PLETSCH, M. D. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 26, s/n, p. 1-23, 2021.

PINTO, D. G.; COSTA, M. A.; MARQUES, M. L. A. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013).

PIRES, V. F. S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da independência. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 32-47, v. 1.

ROSA, M. P. **Classes especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2016.

ROSA, D. F.; MENEZES, E. C. P. A produção discursiva sobre alunos em processo de inclusão: análises a partir de políticas neoliberais. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 88-105, 2020.

SANTOS, C. U. N. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites na perspectiva classificatória**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis pedagógica**, v.8, n. 2, 2010. pp.4-17.

SILVA, A. **Avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação em direito**. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Direito, Santa Catarina, 2011.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. 101 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. 2017. 2018 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

THOMA, A. S. **Entre normais e anormais:** invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S. (orgs). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 253-274.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. **A rede municipal de ensino de Manaus:** panorama do atual contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. P.; PACHECO, D. (Orgs.). *Educação inclusiva no contexto amazônico: formação e práticas docentes entre rios e florestas*, p. 51-67.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, v.11 n.1, p.56-66, 2017.

_____. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

ROTTA, A. A.; PERES, P. Impeachment: história e evolução institucional. **Revista direito gv**. v. 17, n. 1, p. 1-38, 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira Fisioterapia**, v.11, n.1, 2007.

SANTOS, A. S.; MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, vol. 27, n. 48, 2014, p. 41-52.

SANTOS, C. U. N. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória**. 2016. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

SANTOS, K. S. A prática pedagógica, a inclusão escolar e a reflexão docente: fios de uma complexa tecelagem. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 165-173.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em: encurtador.com.br/bekY3. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, E. R. M.; COSTA, M. P. R. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 551-568, 2018.

SILVA, R. H. R.; VIEIRA, J. M.; MADEIRA, J. S.; COUTINHO, L. C. S. **Estud. Aval. Educ. São Paulo**, v. 31, n. 78, p. 674-698, set./dez. 2020.

SILVESTRE, R.M. Fluxo de encaminhamento dos Estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao Vivenciado. 127f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. n 16, 2006, p. 20-45.

SOUZA, D. Q. M. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SOUZA, M. T. SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

STELMACHUK, A. C. L.; HAYASHI, M. C. P. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de educação especial. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 13, n. 2, 2015, p. 27-49.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 67-93, 2014.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação**, v. 3, p. 1-27, 2019.

TROJAN, R. M.; CORRÊA, V. C. Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista Política Pública**, São Luís, v. 19, n 2, p. 539-550.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre diagnóstico e escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

_____; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**. v. 25, n. 44, p. 435-448, 2012.

_____. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Rev. educ. Campinas**, v. 20, n. 1, p. 51-59, 2015.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011.

_____. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, 2012.

VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. **Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIDOTTI, M. F. B. **A pedagogia histórico-crítica na prática do professor: desafios e possibilidades**. Caderno pedagógico, 2008. Disponível em: <https://bityli.com/xgwAQNqNZ>. Acesso: 15 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VINENTE, S. **Política e organização pedagógica do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Manaus**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

_____; DUARTE, M. G. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p. 979-998, 2020.

VOSGERAU, D. S. R.& ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**. Curitiba, Champagnat, v. 14, n. 42, 2014.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, **Oxford**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)**. Disponível em: encurtador.com.br/csCR5. Acesso em: 058 jun. 2019.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Aprovada na Sessão Plenária da Conferência Mundial de Educação Especial em 10 de junho de 1994.

URSI, E. S. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. 2005. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

URSI, E. S.; GALVÃO, C. M. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 124-131, 2006.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL
CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
PESQUISA

Manaus/AM, 04 de Janeiro de 2019.

À senhora

KÁTIA HELENA SERAFINA CRUZ SCHWEICKARDT

Secretaria Municipal de Educação - Semed

Eu, Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz, responsável principal pelo projeto de pesquisa o qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado, Linha de Pesquisa: Educação Especial, venho pelo presente, solicitar, através da Secretaria Municipal de Educação - Semed, autorização da Sr^a. Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt, para realizar pesquisa nas escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, na rede de ensino público de Manaus, para o trabalho de pesquisa sob o título **“Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado no município de Manaus”**¹⁰¹, com o objetivo de analisar as políticas públicas de inclusão escolar na rede municipal de ensino público de Manaus, bem como conhecer as ações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com relação a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. Buscando contribuir com a pesquisa, para maior visibilidade das ações para inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed).

Para compor a pesquisa solicitamos informações do setor competente referente:

- I) **Quantitativo geral de professores 40h e 20h em sala de aula** (efetivos, RDA e PSS) e **professores que atuam na Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais** do ano de 2019.
- II) Quantitativo geral alunos matriculados na rede de 2016 a 2022.
- III) Quantitativo geral de alunos com necessidades educacionais especiais por escola e Zona Distrital
- IV) Quantitativo de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.
- V) Ações da Gerência de Educação Especial e Complexo Municipal de Educação Especial para inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular.

¹⁰¹ Após a solicitação de pesquisa optou-se pela mudança do título e readequação dos objetivos, a mesma passou a ser intitulada: **“Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Manaus”**.
 ”.

- VI) Ações da Gerência de Educação Especial para formação de professores do ensino regular e de Salas de Recursos Multifuncionais.
- VII) Informações da avaliação realizada pela equipe Multiprofissional do Complexo Municipal de Educação
- VIII) Como os alunos com Deficiência Intelectual são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: “Políticas públicas e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus¹⁰²”

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi e Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Manaus e escolas ligadas a rede de ensino

Eu Fabiane Romano de Souza Bridi e Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz, responsáveis pela pesquisa “Política de implantação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado no município de Manaus”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como ocorre o processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus, assim como conhecer como vem ocorrendo o encaminhamento para avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual, bem como analisar como está inserido o processo de avaliação e definição do público alvo da Educação Especial (deficiência intelectual) nos documentos normativos, diretrizes e resoluções decorrentes das políticas públicas de inclusão escolar, descrever o fluxo de matrículas de alunos com deficiência intelectual de 2016 a 2021 com base nos dados Semed e problematizar os espaços

¹⁰² Após a solicitação de pesquisa optou-se pela mudança do título e readequação dos objetivos, a mesma passou a ser intitulada: “**Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus**”.

escolares (classe especial, SRM e ensino comum) que os alunos com deficiência intelectual tem ocupado na rede municipal de ensino de Manaus.

. Acreditamos que a referida pesquisa seja importante para a compreensão do movimento pela educação inclusiva que asseguram aos alunos público alvo da educação especial o direito de acesso e permanência na escola com condições para desenvolvimento da aprendizagem, na busca por sistema educacional inclusivo, para tanto são necessários o envolvimento da sociedade e articulação com poderes públicos, a escola neste sentido para acolher estes alunos e superação de barreiras que dificultam aprendizagem.

Para sua realização será realizada entrevista semiestruturada em horário agendado pelo pesquisador. A entrevista aborda questões que envolvem o perfil do profissional (faixa etária, formação e tempo de atuação), bem como o trabalho desenvolvido no encaminhamento de alunos e avaliação. Sua participação constará de forma voluntária, em conceder e autorizar a realização da aplicação do questionário pela pesquisadora.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos nas respostas das questões que possam comprometer o seu trabalho na instituição em que trabalha, não ocasionando ao mesmo nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento, assim o participante tem liberdade para responder as questões que considerar necessária. Também é possível que haja cansaço mental para responder as perguntas, contudo estas serão minimizadas disponibilizando tempo ou intervalos ao participante. Caso o participante tenha gastos quanto à locomoção para responder a pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Os benefícios que esperamos como estudo são de apresentar as ações e compreensão sobre processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial na rede de ensino público de Manaus, assim como buscar meios para construção de sistemas educacionais inclusivos, sendo este desafio a ser superado no processo de inclusão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela pesquisadora, que segundo o aporte teórico orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido ocasionados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua

permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A pesquisa seguirá todas as diretrizes e normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foram entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

_____, _____, _____, _____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisa



APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **“Políticas públicas e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus¹⁰³”** .

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi (orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (92) 99616-2587/99115-7762

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) e Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE)

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevista semiestruturado que abordam as ações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) para inclusão de alunos público - alvo da Educação Especial, o *locus* da pesquisa será a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) e o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) vinculado a referida secretaria. A coleta de dados será no período de agosto de 2019 a março de 2022, com horário a ser agendamento previamente pelo pesquisador para que não interfira nas atividades laborais dos participantes da pesquisa, sendo estas, 02 (duas) coordenadoras da Gerência de Educação Especial da SEMED e profissionais que atuam no atendimento aos alunos no CMEE. Os participantes serão convidados a participar da pesquisa e será explicitado aos mesmos os objetivos do projeto e suas contribuições para área de pesquisa em Educação Especial e traçar um panorama de como está ocorrendo as ações para a inclusão dos alunos alvo da Educação Especial nas escolas da SEMED.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de

¹⁰³ Após a solicitação de pesquisa optou-se pela mudança do título e readequação dos objetivos, a mesma passou a ser intitulada: **“Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus”**.

forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bride. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 19/03/2019 com o número de registro Caae 09206119.6.0000.5346 e parecer 3.208.906

Santa Maria, 28 de março de 2019.

Assinatura do pesquisador responsável



APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA DO COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Prezado participante convidamos você a participar da pesquisa intitulada “**Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus**”.

1) PERFIL:

- a) Função que atua
- b) Formação (inicial e continuada)
- Tempo de atuação na função
- d) Comente sobre sua experiência anterior a esta função

2) Experiência na gestão do complexo municipal de educação especial

- a) Comentar sobre seu trabalho no cargo de diretora do Complexo Municipal de Educação Especial de Manaus (como você organiza a gestão)?
- b) Durante a sua gestão quais ações você destacaria na realização do seu trabalho (considera como principal, implementação de documentos normativos etc.?)

3) organização do trabalho do complexo municipal de educação especial para atendimento aos alunos

- a) Como está organizado o trabalho no Complexo Municipal de Educação Especial?

4) Processos de avaliação e encaminhamentos dos alunos e decisão sobre os espaços escolares

- a) Comente sobre como é realizada a avaliação dos estudantes pela equipe multiprofissional?
- b) Como se dá o encaminhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial para o CMEE?

- c) Relatar sobre qual seria a faixa etária que teria o maior número de encaminhamentos.
 - d) Entre os alunos da Educação Especial, qual o grupo que tem mais encaminhamentos para avaliação?
 - e) Qual sua percepção sobre os alunos com DI?
 - f) Existe diferença nos encaminhamentos dos estudantes a partir dos grupos o qual pertencem?
 - g) Como o processo de avaliação produzido pelo CMEE define qual espaço escolar que este aluno vai frequentar, ou seja, quais os critérios estabelecidos?
- 5) Qual a sua avaliação/posicionamento frente à existência e a manutenção dos espaços especializados e substitutivos da educação especial (classes e escolas especiais
- 6) Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**
- a) Como você avalia as ações do município no que tange a implementação de uma educação inclusiva?

Obrigado por sua participação!



APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Prezado participante convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus”.

a) Identificação do participante

Função que atua

Formação:

Tempo de atuação no Complexo Municipal de Educação Especial:

b) Comente sobre sua experiência na área de Educação Especial

c)

Comente sobre como ocorre a avaliação dos alunos no Complexo Municipal de Educação Especial. Quanto aos alunos considerados com deficiência intelectual (eles são atendidos com esse diagnóstico, quais os instrumentos que utilizam, quais os critérios que são definidos para avaliação, estes critérios são definidos pela equipe ou são definidos individualmente)

d) Comente sobre sua participação nesse processo?

e) O que você ou a equipe considera determinante para o encaminhamento do aluno para o AEE/ensino comum, classe especial e escola especial?

f)

O processo de avaliação destes alunos está baseado em alguma concepção teórica? qual?

g) Comente sobre os aspectos observados durante a avaliação aos alunos com deficiência intelectual?

APÊNDICE F - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO CMEE



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENCAMINHAMENTO DO ALUNO AO CMEE

Aluno(a): Código Data de Nascimento: Ano/Período: Turno:

Escola: _____

Diretor (a): _____ Fone ~~Coord~~: _____

Email: _____ Professor (a): _____ Fone: _____

Pedagogo (a): _____ Fone: _____ Email: _____

Após observação, assinale as características que seu (sua) aluno (a) está apresentando na escola:

Dificuldade de audição () Dificuldade de aprendizagem () Dificuldade psicomotora² () Dificuldade de visão () Alteração de comportamento¹ () Deficiência física () Dificuldade de fala () Dificuldade de socialização () Habilidades acima da média (FAVOR PREENCHER A SEQUÊNCIA DA FICHA)

¹ Inquietação/apatia, agressividade, outras

Coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, ritmo, esquema corporal, marcha, outras...

Relate de forma clara o motivo do encaminhamento:

Data do encaminhamento: ___/___/___

Assinatura do (a) Professor (a): Assinatura do (a)

Pedagogo (a):

Carimbo da Escola e Visto do Diretor:

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa "**Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado no município de Manaus**" conduzida pela aluna **Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz** do Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa: Educação Especial, em escolas com Salas de Recursos Multifuncionais na rede de ensino público de Manaus, com o objetivo de *analisar as políticas públicas de inclusão escolar a luz do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, para o atendimento educacional especializado na rede de ensino público de Manaus.*

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos ou escolas participantes. Desta forma, almeja-se expor os participantes ao menor risco possível. A pesquisadora se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e a pesquisa será realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria – CEP-UFSM/RS.

A doutoranda deverá apresentar ao final da pesquisa o **relatório final** com registro fotográfico das atividades realizadas e uma cópia do Trabalho de Conclusão de Curso, 30 dias após o término do trabalho de pesquisa.

Manaus, 21 de janeiro de 2019.


Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED

Av. Mário Trindade, 7549 - Rampa Des. de Novembro
CEP: 69.050-030 T: (92) 3632-2054 / 3632-2457

folhasemed@semmed.manaus.am.gov.br
www.semmed.manaus.am.gov.br

SEMED

Secretaria Municipal
de Educação

ANEXO B - TERMOS RECORRENTES NOS DOCUMENTOS SEMED/MANAUS

Palavra	Comprimento	Contagem	%	15.-Resolucao11_C1	%	currículo municipal	%	Plano Municipal de	%	RESOLUCAO006_C1	%	RESOLUCAO038_C1	%	Resolução-005-CM	%
ensino	6	716	2,68	40	1,81	6	0,90	86	1,33	69	3,87	481	3,46	34	1,99
educação	8	670	2,51	79	3,58	24	3,61	274	4,24	52	2,91	194	1,40	47	2,75
estudantes	10	186	0,70	38	1,72	10	1,51	22	0,34	0	0,00	116	0,83	0	0,00
manaus	6	157	0,59	22	1,00	4	0,60	60	0,93	9	0,50	60	0,43	2	0,12
estudante	9	130	0,49	4	0,18	5	0,75	1	0,02	0	0,00	120	0,86	0	0,00
desenvolvimento	15	128	0,48	12	0,54	6	0,90	50	0,77	9	0,50	39	0,28	12	0,70
pública	7	122	0,46	5	0,23	1	0,15	66	1,02	0	0,00	50	0,36	0	0,00
especial	8	117	0,44	41	1,86	9	1,36	16	0,25	6	0,34	26	0,19	19	1,11
fundamental	11	117	0,44	2	0,09	1	0,15	28	0,43	28	1,57	55	0,40	3	0,18
avaliação	9	116	0,43	3	0,14	4	0,60	25	0,39	6	0,34	70	0,50	8	0,47
aprendizagem	12	110	0,41	9	0,41	4	0,60	22	0,34	5	0,28	57	0,41	13	0,76
processo	8	110	0,41	15	0,68	5	0,75	7	0,11	4	0,22	64	0,46	15	0,88
atendimento	11	107	0,40	19	0,86	1	0,15	47	0,73	1	0,06	20	0,14	19	1,11
formação	8	98	0,37	8	0,36	4	0,60	50	0,77	11	0,62	20	0,14	5	0,29
escola	6	94	0,35	8	0,36	4	0,60	25	0,39	15	0,84	33	0,24	9	0,53
alunos	6	93	0,35	0	0,00	0	0,00	34	0,53	6	0,34	19	0,14	34	1,99
recursos	8	91	0,34	15	0,68	5	0,75	29	0,45	2	0,11	31	0,22	9	0,53
classe	6	90	0,34	1	0,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	82	0,59	7	0,41
deficiência	11	90	0,34	19	0,86	4	0,60	31	0,48	1	0,06	15	0,11	20	1,17
público	7	88	0,33	30	1,36	2	0,30	20	0,31	5	0,28	30	0,22	1	0,06
sistema	7	82	0,31	15	0,68	2	0,30	23	0,36	18	1,01	13	0,09	11	0,64
professores	11	80	0,30	5	0,23	1	0,15	27	0,42	7	0,39	36	0,26	4	0,23
secretaria	10	80	0,30	6	0,27	4	0,60	12	0,19	7	0,39	47	0,34	4	0,23
crianças	8	77	0,29	1	0,05	0	0,00	22	0,34	8	0,45	43	0,31	3	0,18
social	6	76	0,28	8	0,36	5	0,75	27	0,42	3	0,17	25	0,18	8	0,47
educacional	11	75	0,28	13	0,59	2	0,30	26	0,40	4	0,22	21	0,15	9	0,53
profissionais	13	75	0,28	4	0,18	0	0,00	53	0,82	4	0,22	11	0,08	3	0,18
comunidade	10	74	0,28	0	0,00	0	0,00	12	0,19	1	0,06	59	0,42	2	0,12
idade	5	69	0,26	3	0,14	3	0,45	14	0,22	12	0,67	34	0,24	3	0,18
pedagógica	10	69	0,26	3	0,14	4	0,60	8	0,12	5	0,28	42	0,30	7	0,41
trabalho	8	69	0,26	3	0,14	1	0,15	12	0,19	6	0,34	41	0,29	6	0,35
matrícula	9	67	0,25	9	0,41	1	0,15	2	0,03	9	0,50	44	0,32	2	0,12

Fonte: A autora baseada nos documentos Semed/Manaus

ANEXO C - MARCOS NORMATIVOS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

Resolução nº 05 de 2003 sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal	
Eixos	Definições/orientações
Educação Especial	O art. 3º define Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recurso e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns , de modo a garantir a educação escolar [...]
Público-Alvo da Educação Especial e definição de DI	<p>O Art. 5º - explicita que os alunos considerados com necessidades educacionais especiais, são os que durante o processo educacional apresentam:</p> <p>I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento); b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (portadoras de deficiência: mental, física, múltipla, condutas típicas: Síndrome e quadros psicológicos, psiquiátricos e neurológicos).</p> <p>II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente os que apresentam surdez, cegueira, surda-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem [...].</p> <p>III - altas habilidades superdotação;</p> <p>O art. 12 retrata o conceito de Deficiência Mental baseado na Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) – e esta caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade; desempenho escolar; distúrbio de aprendizagem, dificuldades em memorizar, comportamento não condizente com a idade cronológica</p>
Encaminhamentos para identificação e avaliação dos Estudantes público-alvo da	<p>Art. 6º sobre a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e os encaminhamentos, as escolas deverão realizar, por meio de assessoramento técnico, avaliação do educando no processo de ensino e aprendizagem, considerando os seguintes critérios:</p> <p>I - observação do educando no Ensino Regular, durante determinado período sobre suas necessidades e ofertar recursos.</p>

	<p>II- persistindo as dificuldades de aprendizagem, o professor, o técnico ou o diretor deverá procurar o Centro Municipal de Educação Especial – CMEE, solicitando visita dos pedagogos para verificar a situação do aluno;</p> <p>III – a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem ou outras evidências, o professor será orientado a preencher a ficha de encaminhamento para avaliação do aluno no CMEE;</p> <p>IV - o aluno será submetido a uma avaliação Psicopedagógica por uma equipe multiprofissional e de acordo o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos;</p> <p>V – Necessidade de apoios e colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde e assistência social.</p>
Formação do profissional para atuar na Educação Especial nas escolas e Equipe Multiprofissional do CMEE	<p>De acordo com inciso 1º do art. 9º, o atendimento em sala de recursos pedagógicos será realizado por um profissional capacitado, que organizará o atendimento de aos alunos, sendo no horário diferente que o aluno frequenta ensino regular.</p> <p>O art. 18, explicita que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal e também enfatiza que a rede de ensino deve ofertar formação continuada.</p> <p>O art. 13 esclarece sobre a composição da Equipe de profissionais que atua no CMEE: Pedagogos; Psicopedagogos; Fonoaudiólogos; Psicólogos; Assistente social; Terapeuta ocupacional; Fisioterapeuta; Neurologista; Odontólogo; Oftalmologista; Clínico Geral; Otorrinolaringologista; Pediatra; Dermatologista.</p>
Parcerias com instituições	<p>O art. 8º recomenda parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.</p>
Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial	<p>O art. 9º retrata sobre o atendimento será ofertada preferencialmente nas seguintes modalidades:</p> <p>I - classe Especial, funcionando em escolas de ensino regular;</p> <p>II - salas de recurso pedagógicos que suplemente o atendimento educacional no caso dos superdotados (altas habilidades) e complemente os casos de alunos integrados nas classes comuns do ensino regular;</p> <p>No inciso 2º consta - Escola Especial, destinada a prestar atendimento pedagógico à educandos portadores de deficiências e de condutas típicas.</p> <p>O inciso 3º retrata ensino com professor itinerante, contando com serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores com formação adequada para atuar com alunos com deficiência auditiva e visual e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.</p>

	<p>Atendimento em classes e escolas especiais, sala de recursos pedagógicos, oficinas pedagógicas e atendimento em classes hospitalares e em ambiente domiciliar em decorrência de tratamento de saúde desses estudantes, com objetivo de possibilitar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica.</p>
<p>Organização dos serviços especializados</p>	<p>Art. 10 - Organização das Classes Especiais em escolas do ensino regular, serão observados os seguintes critérios:</p> <p>I - a Classe Especial deverá ser composta por alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem vinculadas a uma orgânica específica (Deficiência Mental Educável – MDE);</p> <p>II - a partir do desempenho apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. O tempo de permanência será decidido em conjunto família e escola, com base na reavaliação pedagógica e parecer da equipe multiprofissional</p> <p>III - aos alunos atendidos em Classes Especiais, deve-se assegurar que: o número de alunos por turma, não deverá exceder a 15 (quinze); visando inclusão no ensino comum; os alunos devem participar em conjuntos com os demais alunos da escola, de todas as atividades e a avaliação dos alunos deverá ser contínua.</p> <p>No inciso 2º deste art. os alunos já assistidos em classes especiais, mas que requeiram atenção individualizada nas atividades, e apoios intensos e contínuos, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais públicas ou privadas.</p> <p>No inciso 1º deste artigo para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com deficiência múltipla, deverá ocorrer a flexibilidade da temporalidade do ano letivo de modo que essa clientela possa concluir em maior tempo o currículo previsto.</p> <p>O art. 15, trata sobre as escolas especiais que assegurarão à sua clientela, matrícula e atendimento educacional especializado, nas etapas e modalidades da educação básica; encaminhamento de alunos para educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos, e/ou oficinas pedagógicas; conclusão e certificação escolar, incluindo terminalidade específica e continuidade do acompanhamento com serviços especializados.</p> <p>O art. 16 reporta-se às creches, escolas especiais, governamentais ou particulares, devem organizar atendimento de estimulação precoce, para crianças de (0 a 3 anos), portadores de necessidades especiais.</p> <p>Outro serviço ofertado pela rede de ensino compreende segundo o art. 19 - as oficinas pedagógicas são recursos educativos que empregam atividades manuais, como meio de educação, habilitação do indivíduo com necessidades especiais e destinam-se a atender alunos oriundos ou não da Classe de Educação Especial que por suas próprias limitações não conseguiram a terminalidade escolar.</p> <p>No inciso 1º deste art. Consta que o ingresso nas oficinas pedagógicas dar-se-á mediante avaliação e/ou encaminhamento pela equipe multiprofissional, para alunos acima de 14 anos.</p>

	O inciso 2º acrescenta que o desenvolvimento do programa nas oficinas pedagógicas dar-se-á em nível prático, em grupos de 08 a 10 alunos, observando a fase de adaptação global e a fase de treinamento pré-profissionalizante , deve incluir atividades profissionalizante, complementada por com as acadêmicas, culturais e esportivas. Os trabalhos desenvolvidos nas oficinas pedagógicas devem ser orientados por professores capacitados.
Resolução nº 06 de 2010 - Dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998.	
Eixos	Definições/orientações
Educação Especial	Em seu art. 22, define que a Educação Especial como modalidade, será oferecida preferencialmente, em classes comuns da Rede Regular de Ensino, para alunos com deficiência limitadora ”. Ademais, acrescenta que não havendo possibilidade da integração do estudante no ensino comum, “o seu atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados” .
Formação do profissional para atuar na Educação Especial e Educação Básica	Segundo o art. 26, a atuação dos profissionais na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica, será feita mediante cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Neste sentido integram a carreira de magistério da Educação Básica: na modalidade Educação Especial, além do licenciado, o docente Instrutor de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais O Art. 28, retrata que a Semed possibilitará desenvolvimento profissional dos professores, incluindo formação em nível superior, assim como em programas de aperfeiçoamento em serviço conforme disposto nos artigos 67 e 87, da Lei n. 9394/96.
Resolução nº 010 de 2011 Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.	
Educação Especial	Art. 4º - A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE para os alunos, público alvo da Educação Especial, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular
Público-alvo da Educação Especial	Art. 6º - Considera-se público alvo da Educação Especial, de acordo com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: I - alunos com Deficiência Mental e/ou Intelectual, física e sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, cegueira, baixa visão e Surdo cegueira); II - alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome do Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Síndrome de Williams); III - alunos com Altas Habilidades / Superdotação.

<p>Formação do profissional para atuar na Educação Especial e Educação Básica</p>	<p>Segundo o art. 9º, no § 1º - O atendimento Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) será realizado por profissional capacitado que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para alunos público-alvo da Educação Especial e em horário diferente do qual frequenta no ensino regular.</p> <p>Art. 14 - O setor da Semed responsável pela Educação Especial deve ser composto pelos seguintes profissionais:</p> <p>I - pedagogos;</p> <p>II - psicopedagogos;</p> <p>III - fonoaudiólogos;</p> <p>IV - psicólogos;</p> <p>V - assistentes sociais;</p> <p>VI - terapeutas ocupacionais;</p> <p>VII - fisioterapeutas;</p> <p>VIII - odontólogos.</p> <p>Art. 17 - Exigir-se-á como formação mínima para atuar nas classes comuns do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE), o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional devendo ser oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidades de:</p> <p>I - Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);</p> <p>II - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva.</p>
---	---

Parcerias com outras instituições	Art. 13 - Recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação e demais instituições educacionais, a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da Educação Especial, visando ao aperfeiçoamento do processo educativo.
Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial	<p>Art. 9º - Tendo como parâmetro a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Municipal, o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial será oferecido preferencialmente:</p> <p>I - em escolas de ensino regular, as quais devem estar organizadas de forma a atender às necessidades específicas destes alunos;</p> <p>II - como suporte ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, caso em que deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da SEMED) e nas Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Municipal de Ensino.</p>
Matrícula e laudo médico	<p>Art. 10 - O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial e dotar as escolas em que houver esse atendimento, de condições adequadas para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, devendo atender as seguintes orientações:</p> <p>II - Determinar o número máximo de alunos por professor das turmas de ensino regular que possuem crianças/alunos com deficiência, sendo aconselhável a seguinte composição:</p> <p>a) Educação Infantil:</p> <p>1 - 0 (zero) a 11 meses – 05 (cinco) crianças;</p> <p>2 - 1 a 2 anos – 06 (seis) crianças;</p> <p>3 - 3 anos – 12 (doze) crianças;</p> <p>4 - 4 a 5 anos – 15 (quinze) crianças.</p> <p>b) Ensino Fundamental:</p>

	<p>1 - 1º, 2º e 3º anos –20 (vinte) alunos;</p> <p>2 - 4º e 5º anos –25 (vinte e cinco) alunos;</p> <p>3 - 6º ao 9º anos –30 (trinta) alunos.</p> <p>III - cada docente deverá receber no máximo 02 (dois) alunos com deficiência devendo esta ser do mesmo tipo (ou natureza);</p> <p>IV - criar turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com no máximo 20 (vinte) alunos, no período diurno para facilitar a inclusão de alunos com deficiência com idade acima de 15 (quinze) anos que por vários motivos ficaram excluídos do processo.</p>
<p>Encaminhamentos para identificação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial</p>	<p>Art. 12 - Os encaminhamentos que se fizerem necessários para identificação dos alunos com deficiência deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerando os seguintes critérios:</p> <p>I - observação do aluno no ensino regular, durante pelo menos 01 (um) bimestre escolar, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;</p> <p>II - encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da SEMED,solicitando visita dos Assessores Técnicos para verificar a situação do aluno;</p> <p>III - o aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma Equipe Multiprofissional e de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico;</p> <p>IV - serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário.</p>
<p>Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial</p>	<p>Segundo o art. 10, deve criar turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com no máximo 20 (vinte) alunos, no período diurno para facilitar a inclusão de alunos com deficiência com idade acima de 15 (quinze) anos que por vários motivos ficaram excluídos do processo.</p>

	<p>Art. 16 - A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino deve organizar para o público-alvo da Educação Especial atendimento de estimulação essencial para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em consonância com o setor competente da Semed.</p> <p>§ 2º - O atendimento sistemático da criança com necessidade de estimulação essencial, deve ser realizado por equipe de profissionais especializados, sendo solicitado o acompanhamento contínuo da família.</p> <p>Art.15 - Serão atendidos na Escola Especial do setor competente da SEMED, em caráter temporário, tendo em vista a Política de Educação Inclusiva, os alunos com deficiência mental/intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física/paralisia cerebral, surdocegueira, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndrome de Williams).</p>
Lei nº 2.000 de 2015- Plano Municipal de Educação de Manaus (2015-2025)	
Matrícula e Laudo Médico	<p>A Meta 1, que visa universalizar até 2016, o acesso à educação infantil na pré-escola e ampliar para creches. A Estratégia 1.12, relacionada a esta meta, complementa que priorizará o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado público-alvo da Educação Especial.</p> <p>A Meta 2, trata sobre universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos. A estratégia 2.7 relacionada a esta meta, objetiva ofertar e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do currículo de forma contextualizadas, considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>A Meta 4, dispõe-se a universalizar, para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, e serviços da Educação Especial com recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p> <p>A Estratégia 4.1 neste sentido, objetiva, “contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas.</p> <p>A Estratégia 4.8, compreende a garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.</p> <p>4.23 garantir a antecipação do período de matrícula do público-alvo da educação especial.</p>

	<p>4.22 assegurar, de acordo com a Resolução 010/2011/CME, que, para cada aluno com deficiência, seja reduzido três alunos sem deficiência por sala de aula (já revogada) estando vigente a nº 011 de 2016.</p>
<p>Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial</p>	<p>A estratégia 4.3 que também compreende a Meta 4, visa implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para que atuam no AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p> <p>Assim, como segundo a Estratégia 4.4 visa garantir o AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, a todos os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Rede, conforme necessidade identificada por meio de avaliação.</p> <p>A estratégia 4.5 dispõe sobre a garantia da criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais de diferentes áreas como da saúde.</p> <p>Na Estratégia 4.6 observa-se que a Semed visa manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.</p> <p>A Estratégia 4.9 trata sobre fortalecimento e o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial</p> <p>A Estratégia 4.10 visa fomentar e criar grupos de pesquisas voltados para o desenvolvimento de recursos, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, de acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>

	<p>A Estratégia 4.14 compreende definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento ao público-alvo da Educação Especial</p> <p>A Estratégia 4.15 explicita: realizar pesquisa, em articulação com órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes para obtenção de informação detalhada sobre o perfil público-alvo da Educação Especial de zero a dezessete anos.</p> <p>A estratégia 4.26 sinaliza viabilizar o atendimento do público da educação inclusiva pelas unidades de saúde municipais e estaduais para disponibilização dos laudos médicos, para que o Município possa receber o repasse dos recursos do – AEE, previsto no custo aluno anual do Fundeb.</p> <p>Quanto a Estratégia 16.8 visa ampliar e consolidar, até o segundo ano de vigência deste PME, o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), criando novas unidades por zonas para facilitar, por meio de profissionais habilitados, o atendimento de discentes, docentes e comunidade.</p> <p>Estratégia 9.14: implementar, na modalidade da educação de jovens e adultos, o atendimento do público-alvo da educação especial, assegurando a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino.</p>
Formação do profissional para atuar na Educação Especial e Educação Básica	<p>Quanto a formação dos professores, a Estratégia 4.13, objetiva garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo a oferta de professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, assim como profissionais intérpretes para surdos-cegos, de Libras, sendo prioritariamente surdos, professores bilíngues e instrutor surdo;</p> <p>A Estratégia 4.16 visa incentivar a adição de conteúdos relativos à inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal.</p> <p>Estratégia 15.5: garantir a participação docente nos programas específicos promovidos pelo Estado do Amazonas e pela União para a formação dos profissionais da educação para educação especial.</p>
Resolução nº 038 de 2015 – Regimento Geral das Unidade de Ensino de Manaus	
Educação Especial	A Educação Especial é concebida como princípio da Educação Inclusiva, adotando a mesma definição tanto para definição de Educação Especial quanto ao público atendido por essa modalidade de ensino, segundo explicitado em seus Art. 47 e 48. Esta resolução, também comunga dos mesmos espaços para o AEE segundo a PNEEPEI de 2008, acrescenta que este atendimento também poderá ser realizado em Salas de Recursos e com suporte do CMEE.
Público-alvo da Educação Especial	Art. 48 Considera-se público alvo da Educação Especial, e acordo com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: alunos com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão); Surdocegueira e Múltipla; alunos com Transtorno do Espectro Autista e alunos com Altas Habilidades / Superdotação.

<p>Espaços para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial</p>	<p>Art. 11, o atendimento será ofertado nas etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino fundamental e modalidades de :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Educação de Jovens e Adultos; b) Educação Escolar Indígena; c) Educação Básica do Campo. <p>Art. 49 Na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Manaus, o atendimento do público alvo será oferecido preferencialmente:</p> <p>Nas unidades de ensino regular e como suporte ao processo de inclusão deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da SEMED, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).</p> <p>Esse artigo destaca também que as Salas de Recursos e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) deverão ser organizadas com a finalidade de atender estudantes da Educação Especial em todas as etapas de ensino e suas modalidades.</p> <p>De acordo com este art. a Semed assegurará aos estudantes público-alvo da Educação Especial, currículos e métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades.</p>
--	---

<p>Matrícula e Laudo Médico</p>	<p>Art. 51, assegurar a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial e dotar as escolas, em que houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, devendo atender as seguintes orientações:</p> <p>I - estabelecer parcerias entre os órgãos governamentais para atender a todas variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos estudantes público alvo da Educação Especial;</p> <p>II - preferencialmente, cada docente deverá receber no máximo 02 (dois) alunos público alvo da educação especial, devendo a deficiência ser do mesmo tipo ou natureza;</p> <p>III - criar turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, com no máximo 20 alunos, no período diurno para inclusão de alunos com deficiência com idade acima de 15 anos, que ficaram excluídos do processo.</p> <p>Art. 52 Considerando a quantidade oficial em cada ano/turma haverá diminuição de número de estudantes para cada um ou dois (no máximo) estudantes - público alvo da educação especial incluídos, conforme a seguir:</p> <p>I - na educação infantil - creche haverá redução de: a) 02 (duas) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência intelectual;</p> <p>b) 04 (quatro) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com deficiência física e/ou deficiência sensorial;</p> <p>c) 06 (seis) crianças na turma, para inclusão de 01 (uma) criança com transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla.</p> <p>II - na educação infantil - pré-escola e no ensino fundamental haverá redução de: a) 04 (quatro) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência intelectual; b) 06 (seis) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com deficiência física e/ou deficiência sensorial; c) 08 (oito) crianças/aluno(a)s na turma, para inclusão de 01 (uma) criança/aluno(a) com transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla.</p> <p>Ressalta que em caso de uma única turma, estando matriculados dois estudantes com deficiências distintas, deve ser considerada a de maior complexidade.</p> <p>O inciso 2º ressalta que o laudo médico não é documento obrigatório no ato da matrícula, podendo ser apresentado posteriormente como documento complementar ao Plano de Atendimento Educacional Especializado AEE.</p>
<p>Parcerias com instituições</p>	<p>O art. 51, orienta o estabelecimento de parcerias entre os órgãos governamentais para atender a todas variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos estudantes público alvo da Educação Especial;</p>

Encaminhamentos para identificação dos Estudantes público-alvo da Educação Especial	<p>O art. 53 retrata que os encaminhamentos para identificação dos estudantes – público - alvo da Educação Especial deverão ser realizados pelas unidades de ensino, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, considerando os seguintes critérios:</p> <p>I - observação do aluno no ensino regular, durante determinado período, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;</p> <p>II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.</p>
Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial	<p>Art. 50 Para o Atendimento Educacional Especializado, a unidade de ensino deverá ser organizada de forma a prover condições de acesso, participação e aprendizagem na classe regular; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial na classe regular; assegurar a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e em classe regular. A unidade de ensino detalhará no seu Regimento Interno o atendimento destinado aos estudantes da Educação Especial.</p> <p>O art. 54 versa sobre o funcionamento da escola especial André Vidal de Araújo que é mantida pela Semed, sendo considerada inclusiva por basear-se na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno.</p>
Formação do profissional para atuar na Educação Especial e Educação Básica	<p>O atendimento nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) será realizado por profissional capacitado que organizará este atendimento. Organizado.</p> <p>O art. 55 versa que será garantido professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular.</p> <p>Art. 57 retrata formação mínima para atuar nas classes comuns do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) observando o disposto dos artigos 61 e 62 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo assegurada pela Rede Municipal de Ensino oportunidade de: Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva</p>
Avaliação pedagógica dos Estudantes público-alvo da Educação Especial	<p>No art. 56 a avaliação do estudante - público alvo da educação Especial, a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da Proposta Pedagógica e da implementação do currículo, é redimensionada da ação pedagógica e deve assumir caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.</p>

Resolução nº 011 de 2016 trata sobre as orientações e procedimentos para Educação Especial na rede de ensino público Municipal de Manaus	
Educação Especial	Esta resolução em seu art. 2º define Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE para os alunos público alvo da Educação Especial. Dispõe de recursos, serviços e orienta o ensino e aprendizagem em sala comum regular.
Público-alvo da Educação Especial e definição de DI	<p>Corroborar com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considerando:</p> <p>I – estudantes com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdocegueira e Múltipla; II – estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); III – estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e t</p> <p>Salienta-se também definições para estas deficiências de acordo com as leis vigentes, destacamos, a conceituação de DI, sendo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual - TDI – é um transtorno com início no período de desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.</p>
Matrícula e Laudo Médico	<p>O art. 11 retrata que as Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada, deverão realizar chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial. Esse fato, não impedirá que, a qualquer tempo do período letivo, o estudante venha a ser matriculado. A matrícula antecipada tem a finalidade de favorecer a organização do contexto escolar quanto as aspectos pedagógicos, AEE, acessibilidade e quadro de professores (art. 13).</p> <p>O inciso 2º deste art. relata que exceto nos casos das deficiências visíveis, o responsável pelo estudante deverá apresentar um dos seguintes documentos comprobatórios da deficiência: Laudo médico; Avaliação multiprofissional; Relatório do professor do AEE.</p> <p>Art. 14 – O laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar.</p> <p>Art. 15 – O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial e dotar as escolas, onde houver esse atendimento, de condições adequadas para atender o processo formativo dos estudantes público alvo da Educação Especial;</p> <p>Na organização das matrículas dos estudantes: cada turma deverá receber no máximo 02 (dois) estudantes público alvo da Educação Especial; em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar.</p> <p>Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado.</p>

Encaminhamentos para identificação e avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial	<p>O art. 9º retrata que os estudantes público alvo da Educação Especial, que necessitem ser identificados por serviços especializados, devem ser encaminhados pelas respectivas escolas, após prévia avaliação, realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>As instituições de ensino privado poderão criar centros especializados para identificação e atendimento dos seus estudantes.</p> <p>De acordo com art. 10, a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas; os fatores socioambientais, psicológicos e sociais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação.</p>
Parcerias com instituições	<p>O art. 17, dispõe sobre as Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada, deverão garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial, com recursos próprios ou por meio de parcerias intersetoriais/interinstitucionais, serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos referidos estudantes.</p>
Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial	<p>No inciso 1º do art. 16, A Semed deverá criar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com no máximo 15 estudantes, no período diurno para propiciar a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos, ampliando as oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.</p> <p>O AEE é definido segundo art. 18 como um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, visando à sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, não sendo substitutivo à escolarização e salienta que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum. Sua função segundo o art. 19 é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.</p> <p>O art. 20 retrata que o AEE deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola e envolver a família, ser articulado com as políticas públicas buscando garantir pleno acesso e participação dos estudantes e atender suas especificidades.</p> <p>Art. 21 retra que o (AEE) será oferecido prioritariamente: Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias unidades de ensino, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada, assim como em outras escolas de ensino comum do entorno para atender os referidos estudantes, assim como em em Centros de Atendimento Educacional Especializado, no caso o CMEE.</p> <p>Caso não seja possível a oferta do AEE ou equivalente em Instituição próxima, a SEMED deverá promover articulação intersetorial/interinstitucional visando a oferta de transporte para os estudantes público - alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 22 – Para o AEE, as instituições deverão prover condições de acesso, participação e aprendizagem nas classes comuns; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial nas classes comuns.</p>

	<p>No Regimento Interno das unidades de ensino precisa constar o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial de acordo com a legislação vigente.</p> <p>O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer de 0 (zero) a 3 (três) anos de estimulação essencial (Art. 24).</p> <p>As Unidades de Ensino que compõem o Sistema Municipal de Ensino deverão atuar, quando necessário, nas Classes Hospitalares e no Atendimento em Ambiente Domiciliar dando continuidade ao processo de aprendizagem dos estudantes. Sendo obrigatória a ação integrada entre a escola, o Sistema de Saúde e a família do aluno com necessidades educacionais especiais (Art. 25).</p> <p>As ações do AEE devem estar articuladas com o projeto político pedagógico: Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Sistema Braille; a orientação e mobilidade; a tecnologia assistiva; a informática educativa; o enriquecimento e a flexibilização curricular e/ou estimulação de habilidades (Art. 26).</p> <p>Os estabelecimentos de ensino público e privado que ofertarem oficinas pedagógicas devem garantir que o projeto de oficinas pedagógicas promova um ambiente escolar centrado na formação do aluno.</p> <p>II – os estudantes das oficinas pedagógicas devem ser avaliados por meio de parecer descritivo, com emissão de boletim pedagógico específico.</p> <p>Recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e às Instituições Educacionais da rede privada a promoção de parcerias com Instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas relativas ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes público - alvo da Educação Especial (Art. 28).</p>
Formação do profissional para atuar na Educação Especial e Educação Básica	O atendimento nas SR e nas SRM será realizado por profissional capacitado, que organizará este atendimento, somente para estudantes público - alvo da Educação Especial, e em horário inverso ao frequentado no ensino comum. As SR e as SRM deverão ser organizadas com a finalidade de atender os estudantes público alvo da Educação Especial, em todos os níveis de ensino, etapa e modalidades de ensino.
Resolução nº 0179 do CMEE de 2020 que trata sobre Currículo Municipal de Manaus	
Educação Inclusiva	Corroborar com a PNEEPEI de 2008 ao considerar como ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação [...] (p.55)
Educação Especial	[...] configura proposta pedagógica que hospeda concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e suplementar o processo de educação escolar e o itinerário formativo dos estudante público-alvo da Educação Especial[...] (p. 56).

<p>Implantação, organização e acompanhamento dos Serviços de Educação Especial</p>	<p>Para o desenvolvimento das modalidades de ensino são consideradas as necessidades e características desses estudantes, atentando para aspectos étnico-raciais, condição física, psicológica e social, assumindo a finalidade atribuída pela LDBEN/1996 de desenvolver o educando. As modalidades perpassam por: EJA e idoso, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Indígena (p. 55).</p> <p>AEE: desenvolvidos em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais, corroborando com o Decreto 7.611 de 2011 (p.56)</p> <p>Serviços especializados desenvolvidos em escolas especializadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos por meio de convênios (p.57)</p> <p>As Classes Especiais: desenvolvidos em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, em espaço adequado, de no máximo 15 (quinze) estudantes, no período diurno, indicados e recomendados na Avaliação Multiprofissional, do do CMEE, com idade mínima de 07 (sete) anos, sendo oriundos do 2º ano. Ressalta que se trata de um espaço pedagógico (p. 570).</p> <p>Educação de Jovens e Adultos – (Art.16 § 1º da Resolução 011/2016 CME) modalidade desenvolvida em escolas públicas regulares da rede municipal de ensino, de no máximo 15 (quinze) estudantes, com idade acima de 15 anos, no período diurno, ampliando a oferta de matrícula e as oportunidades de escolarização também para o público-alvo da educação</p>
--	--

Fonte: A autora com base nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Manaus

NUP: 23081.103861/2023-96

Prioridade: Urgente

Ato de entrega de dissertação/tese

134.334 - Dissertação e tese

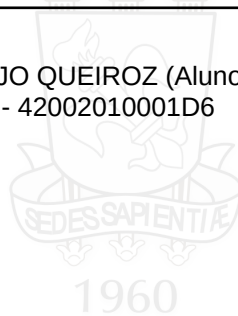
COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
23	Tese de doutorado (134.334)	TESE_PPGEDUCACAO_2023_JULIA_QUEIROZ.pdf

Assinaturas

10/08/2023 09:11:51

JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAÚJO QUEIROZ (Aluno de Pós-Graduação - Aluno Regular)
05.10.03.08.0.0 - PG Educação - Doutorado - 42002010001D6



Código Verificador: 3116269

Código CRC: d015e441

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

