

A política de Inclusão Escolar em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores

The Special Education Policy in Manaus / AM: considering the training of managers

Samuel Vinente da Silva Junior

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

samueljunior.ns@gmail.com

.....

Sônia Selene Baçal de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

selenebacal@uol.com.br

Resumo

O estudo analisou as políticas de inclusão e a formação continuada de gestores em Manaus. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter documental, na qual foram analisados materiais relacionados à política de educação especial. Os dados apontaram dois programas de formação de gestores: o *Programa Implantação Sala de Recursos Multifuncionais* e o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Observamos que o número de salas de recursos multifuncionais no Brasil, bem como na cidade de Manaus, ainda é insuficiente para atender à demanda nessa área. Quanto ao perfil de formação continuada dos gestores para atuação em sistemas de ensino mais inclusivos, verificou-se que há crescente demanda tendo em vista que parte destes não possui formação inicial ou continuada na área da educação e educação especial. Espera-se que os resultados possibilitem a obtenção de um panorama sobre a implementação das políticas de inclusão e apontem possibilidades de intervenção na região Amazônica.

Palavras chave: Educação Especial. Formação de Gestores. Políticas Públicas

Abstract

The study analyzed inclusion policies in Manaus, with emphasis on continuing education of principals. The research was qualitative approach of documentary character, which were analyzed materials related to special education policy of the municipality. The data showed two managers of training programs: Deployment Program Multifunction Resource Room and the Inclusive Education Program: Right to Diversity. The number of multifunctional rooms resources in Brazil, but at the same time, in the city of Manaus, this is occurring at a slow pace. Regarding the profile of continuing education of managers to work in more inclusive education systems, it was found that there is growing demand in view of these that have no initial or continuing education in the field of education and special education

Keywords: Special education, Training of Managers, Public Policy

Introdução

A partir da década de 1970, cada vez mais a expressão política pública passa a ser incorporada no discurso oficial e no texto das ciências sociais (AUGUSTO, 1989). Para a autora, o termo política pública apresenta a noção de “[...] intervenção estatal, nas mais diferentes dimensões da vida social” (AUGUSTO, 1989, p. 106). Nesse sentido, as políticas públicas configuram-se como a ação do Estado na garantia de direitos sociais. No campo da educação especial, a década de 1990 foi decisiva para a formulação de políticas públicas com vistas à garantia dos direitos dessa parcela da população brasileira.

O direito à educação básica, tal como assegurada nos dias atuais em nosso país¹, ainda é muito recente, e perpassou inúmeros movimentos sociais e intensas mobilizações populares para que hoje a população brasileira tivesse acesso ao processo de escolarização e garantido o direito de aprender (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2013). Além do direito à educação, a legislação brasileira estabelece inúmeros direitos sociais: (a) saúde; (b) alimentação; (c) trabalho; (d) moradia; (e) lazer; (f) segurança, (g) previdência social; (h) proteção à maternidade e à infância e; (i) assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988, art. 6º).

No campo teórico, há convergências e divergências quando nos referimos ao conceito de políticas públicas. Lima (2012) aponta que a política pública surge como um subcampo dentro da disciplina de Ciência Política, no entanto é discutida em diversas áreas do conhecimento. Para o autor, a política pública “[...] é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada” (LIMA, 2012, p. 50). O mesmo autor sinaliza que há duas abordagens no que tange às políticas públicas: a estatista e a multicêntrica.

A abordagem estatista envolve o Estado enquanto protagonista na formulação e implementação de políticas públicas que vão ao encontro de interesses expressos pela sociedade. Na abordagem multicêntrica não importa quem formula a política pública, mas dá-se ênfase na origem do problema a ser enfrentado (LIMA, 2012). Nessa perspectiva, enquanto na primeira abordagem enfatiza-se o papel amplo do Estado na formulação de políticas, na segunda se dá ênfase no protagonismo das instituições não governamentais, organizações privadas, organismos multilaterais juntamente com o Estado enquanto atores sociais no estabelecimento dessas políticas.

O processo de formulação das políticas públicas pode ser apresentado em cinco fases: (1) Formação da agenda – seleção das prioridades; (2) Formulação de políticas – apresentação de soluções ou alternativas; (3) Processo de tomada de decisão – escolha das ações; (4) Implementação – execução das ações e; (5) Avaliação (SEBRAE, 2008). No tocante à educação especial, o reconhecimento dos direitos humanos consignado em documentos normativos estabeleceu uma agenda de políticas públicas para as minorias antes excluídas desse campo social.

Ao se compreender os inúmeros avanços das políticas de inclusão escolar no campo jurídico já se pode observar a configuração das fases dos processos de formulação e agenda das

¹ De acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino devem ser ofertadas pelo Poder Público aos estudantes dos quatro aos dezessete anos, compreendendo o período desde a etapa da pré-escola ao ensino médio.

políticas públicas. Considerando que já houve a seleção de prioridade, apresentação de soluções alternativas e escolha de ações, torna-se necessário que estudos sejam desenvolvidos para pesquisar sobre a execução das ações, bem como avaliar e monitorar tais aspectos da inclusão escolar.

No campo das políticas educacionais, destaca-se a implementação de inúmeros acordos firmados entre o Brasil e diversos organismos multilaterais, principalmente na década de 1990. Nesse contexto mencionamos a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), resultante de uma conferência internacional realizada na Tailândia e a Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), resultante de outra conferência realizada na Espanha em 1994.

No tocante às políticas de educação especial no Brasil, Garcia e Michels (2011) contextualizam que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994) orientou ações pedagógicas com base em princípios específicos tais como normalização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade. Nesse contexto percebe-se que em diferentes momentos históricos foram construídas diferentes alternativas, ou seja, enquanto anteriormente se discutia a *integração*; hoje, o debate é sobre a inclusão escolar.

Muitos dos trabalhos na literatura científica da área apontam uma expressividade em estudos sobre a formação inicial e continuada de professores (LAGO; ALMEIDA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; MATOS; MENDES, 2015), porém ainda temos poucos pesquisadores que discutem as questões relacionadas à formação de gestores e outros profissionais que atuam juntamente com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Entende-se então que averiguar como as diretrizes nacionais se implementam em âmbito local se torna fundamental para que a escola rediscuta seu processo de formação e o real sentido da *educação para todos*.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste estudo foram elaboradas as seguintes questões: (a) quais os programas e projetos do Ministério da Educação destinados à formação de gestores para a educação inclusiva?; (b) os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação (MEC) trazem subsídios teórico-metodológicos para a formação de gestores para atuarem nos sistemas de ensino inclusivos? e, (c) qual a concepção de inclusão apresentada nos programas e projetos do MEC para a formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva?

As questões norteadoras possibilitaram a discussão de questões relevantes no contexto amazônico, tendo em vista os estudos na área em tela. Com base nesses questionamentos, o objetivo geral do estudo foi compreender como vêm sendo implementadas as políticas de inclusão na esfera pública municipal da cidade de Manaus com ênfase na formação continuada de gestores. A presente investigação integrou as ações da linha de pesquisa referente a *Estado, Políticas Públicas e Educação*, envolvendo o aprofundamento teórico-metodológico dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação (GPPE/UFAM).

Método

O estudo foi realizado mediante uma abordagem qualitativa em educação, observando o materialismo histórico-dialético por meio das contradições entre as políticas públicas e os desafios da implantação destas nos sistemas de ensino (FAZENDA, 2008; OLIVEIRA;

OLIVEIRA, 2011). Foram analisados documentos publicados entre o período de 2008 a 2014, o que possibilitou o estudo sobre o conceito de inclusão adotado nos dispositivos legais e sua implementação no cotidiano escolar.

Segundo Sanchez Gamboa (1998), as abordagens de pesquisa são teorias em ação e identificam as diversas formas de concepção do objeto e do sujeito no processo de construção do conhecimento. O materialismo histórico dialético, método no qual os pesquisadores concebem o mundo, permitiu a releitura dos clássicos, tendo como base a contradição verificada entre o que foi explicitado nos documentos oficiais e o que realmente se legitima no cotidiano escolar.

Foram consultados os dados do MEC e do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), a partir do ano de 2008 a 2014, entretanto, nesse trabalho apresentaremos apenas os dados referentes ao ano de 2014. Vale salientar que os dados desse Censo, mencionam o quantitativo de matrículas dos estudantes na creche, na pré-escola, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional técnica de nível médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram também analisados documentos do MEC sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação de gestores e diretrizes que normatizam a operacionalização do atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino. A tabela 1 ilustra os documentos selecionados para análise documental e seu ementário em ordem cronológica:

Nº	Documento	Ementa
1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).
2	Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 11/2010, de 7 de maio de 2010	Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais.
3	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
4	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 4/2014, de 23 de janeiro de 2014.	Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos PAEE no Censo Escolar.
5	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Tabela 1: Materiais analisados no estudo (2008-2014)

Visando descrever os programas e projetos do MEC para a formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal de ensino, foi protocolado um Ofício à Secretaria Municipal de Educação e à Gerência de Educação Especial, no qual foram solicitados dados sobre a formação de gestores da rede.

Resultados e Discussões

Apresentamos os resultados por meio das seguintes categorias: (a) matrícula de estudantes PAEE em Manaus; (b) planos, projetos e diretrizes do Ministério da educação, e; (c) a formação de gestores para a inclusão escolar:

a) Matrícula de estudantes PAEE em Manaus

Com base nos dados do estudo, verificou-se que a prioridade enquanto ação governamental que o AEE seja oferecido nas salas de recursos multifuncionais. Essas salas são locais que possibilitam o atendimento escolar dos estudantes PAEE, devendo permitir a consolidação de uma aprendizagem coletiva.

Por meio dos dados do MEC, a pesquisa apontou um número estimado de 75 (setenta e cinco) escolas (municipais e estaduais) da cidade de Manaus com salas de recursos multifuncionais - SRMs. Na rede estadual de ensino verificou-se um número de 30 (trinta) escolas estaduais com SRMs e 45 (quarenta e cinco) escolas municipais com SRMs. Foi possível observar também nos dados coletados que há escolas com mais de uma sala de recursos multifuncionais, o que totaliza 142 (cento e quarenta e duas) salas de recursos multifuncionais implantadas nas redes públicas de ensino estadual e municipal. O gráfico 1 sintetiza melhor essa análise:

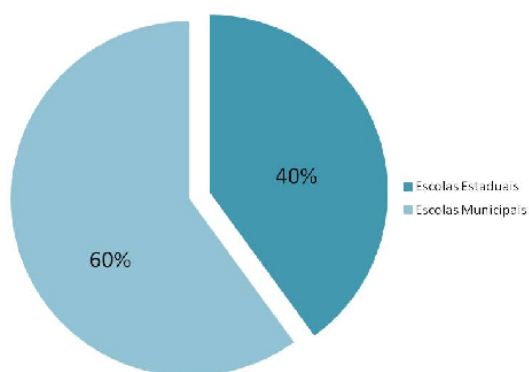


Gráfico 1: Quantitativo das salas de recursos multifuncionais das redes municipal e estadual de ensino

Se comparado à distribuição de salas de recursos multifuncionais em outros estados da federação, poderemos observar que há um déficit na implantação dessas salas no Amazonas. No entanto, pode-se verificar que esse número vem aumentando, ainda que lentamente, buscando atender à demanda de educandos matriculados na rede municipal de ensino da cidade de Manaus. Em dados do MEC, disponíveis no Sistema Integrado dos Indicadores do Ministério, verificou-se um número de salas de recursos multifuncionais superior a 4.000 (quatro mil) na região norte. Nesse sentido, comparado às pesquisas anteriores, verificou-se um aumento no número de alunos matriculados, conforme explicitado na Tabela 2:

Zona Distrital da SEMED	Número de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais
DRE I – Sul	03
DRE II – Centro-Sul	03
DRE III – Centro-Oeste	06
DRE IV – Norte I	03
DRE V – Norte II	05
DRE VI – Leste I	07
DRE VII – Leste II	03
DRE VIII – Rodoviária	01
DRE IX – Ribeirinha	01

Tabela 2: Número de escolas públicas que ofertam o AEE por Zona Distrital em Manaus

Levando-se em consideração que o maior contingente populacional da cidade encontra-se nas zonas distritais norte e leste, pode-se verificar que essas salas de recursos multifuncionais não

seriam suficientes para o atendimento da crescente demanda de estudantes PAEE identificados. É preciso que o AEE seja um serviço ofertado a esses estudantes e institucionalizado de forma explícita nos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino. Segundo o Manual Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010):

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento. (BRASIL, 2010, p. 7).

Sendo assim, atendendo às recomendações do Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado deve ser institucionalizado no Projeto Político Pedagógico (PPP), devendo ser parte do cotidiano escolar. Apresenta-se nos documentos oficiais uma proposta de formação continuada a atendimento pedagógico articulado, permeando a construção de um currículo adaptado e voltado a atender às necessidades específicas do educando que apresenta alguma deficiência.

Os dados do INEP, oriundos do último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto, sinalizam uma elevação das matrículas em classes, escolas especiais e na rede regular de ensino. De acordo com os dados referentes ao ano de 2014, que foram publicados em 2015, podemos observar na Tabela 3, o quantitativo dessas matrículas por dependência, etapa e modalidade de educação escolar:

Dependência	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional técnica de nível médio	EJA Fundamental	EJA Médio
Estadual	19	74	535	403	190	2	87	28
Federal	0	0	0	0	8	4	0	0
Municipal	13	266	1735	134	0	277	326	0
Privada	17	91	320	92	27	13	35	2
TOTAL	49	431	2590	692	225	296	448	30

Tabela 3: Quantitativo de matrícula em escolas/classes especiais e rede regular na cidade de Manaus por dependência administrativa (INEP, 2015).

Com a extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino para quase toda a Educação Básica, as pessoas com deficiência passam a ter em lei o ingresso assegurado desde a educação infantil, sendo a educação especial transversal a todos os níveis e modalidades. A tabela 3 sinaliza a matrícula desses estudantes de forma acentuada no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. O quantitativo de estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na creche ainda é inexpressivo.

No entanto, há uma demanda contínua de matrícula desses estudantes tanto na pré-escola quanto no Ensino Médio, em virtude da extensão dessa obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Para atender aos estudantes PAEE matriculados, foram implementados nos últimos anos programas de formação de profissionais da educação para o atendimento às necessidades específicas desses educandos. Tais programas serão apresentados e discutidos no tópico seguinte.

b) Planos, projetos e diretrizes do Ministério da Educação

Na legislação educacional brasileira, o conceito de inclusão incorpora os discursos internacionais de documentos que resultam de conferências realizadas na Tailândia (UNESCO, 1990) e na Espanha (1994). A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) delinea a Educação Inclusiva enquanto “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1).

No contexto atual, pretende-se por meio da legislação educacional que a Educação Especial avance para uma perspectiva inclusiva, no sentido de superar o modelo clínico-psicológico e de estigmatização dos estudantes que atualmente compõem o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Atualmente, no âmbito do MEC, o Programa *Educação Inclusiva: direito à Diversidade* promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino. O tipo de formação baseia-se em assessoria pedagógica e palestras, além da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* de curta duração.

O objetivo do programa consiste em que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo dados divulgados pelo MEC, durante o período de 2003 a 2007, o programa atendeu a 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Outra iniciativa do MEC para a formação de recursos humanos para a inclusão escolar é o *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, que vem legitimando a necessidade de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no projeto político pedagógico da escola. Tal Programa foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011.

Visando consolidar o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, o Ministério da Educação implementou Kits de Atualização e Salas de Recursos Multifuncionais nas diferentes regiões do país. No estado do Amazonas, até o ano de 2011 foram implementados 31 (trinta e um) kits de atualização, 444 (quatrocentas e quarenta e quatro) salas de recursos multifuncionais do Tipo 1 e 28 (vinte e oito) salas de recursos multifuncionais do Tipo II. Quanto aos kits de atualização, os estados e municípios têm dividido a implantação. Já no tocante às salas de recursos multifuncionais do tipo 1, os municípios têm oferecido mais esse serviço, diferentemente da implantação de salas do tipo 2, serviço esse mais oferecido pelo Estado.

Na Tabela 4 podem ser visualizados os kits e as salas de recursos multifuncionais implantadas na cidade de Manaus até o ano de 2011, com base nos dados do MEC (2011):

Dependência Administrativa	Kits de Atualização	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 1)	Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo 2)
Estadual	8	20	10
Municipal	10	45	11
TOTAL	18	65	21

Tabela 4: Kit de atualização e salas de recursos multifuncionais implantadas em Manaus até 2011

É possível observar por meio dos dados apresentados na tabela 4 a insuficiência dos kits de

atualização disponibilizados e das salas de recursos multifuncionais implantadas na cidade, tanto na dependência estadual quanto municipal. Nessa perspectiva, há um descompasso entre a implantação dessas salas e a formação de professores e gestores da rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

Entende-se que para a efetivação do acesso, da permanência e do sucesso desses estudantes é importante que haja formação de todos os profissionais da escola. Nessa perspectiva, garantir apenas a matrícula desses estudantes e a possibilidade de AEE nas salas de recursos multifuncionais não é suficiente para consolidar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Torna-se necessário também que além dos professores, os gestores e demais profissionais da escola recebam formação e preparo para atuarem no cotidiano de uma escola inclusiva. No próximo item, serão apresentados dados sobre a formação dos gestores da rede e análise sobre o processo de inclusão escolar e formação profissional.

c) A formação de gestores para a inclusão escolar

O Decreto nº 7.611/2011 traz em seu artigo 5º e inciso IV a necessidade e possibilidade da “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011, p. 2). A problemática da formação de recursos humanos para a Educação Especial é visualizada na literatura sobre a temática em diversas regiões do Brasil. Pode-se verificar que há muitos trabalhos na região Amazônica que evidenciam a formação docente para atuação na diversidade, mas não se tem conhecimento de estudos específicos que tratam sobre a formação de gestores.

A formação de gestores implica o reconhecimento das necessidades educacionais a serem atendidas pelos sistemas de ensino e a qualificação profissional para atuação na diversidade. O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem os direitos dos estudantes PAEE.

Com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Ofício entregue aos pesquisadores, foi possível visualizar um panorama geral sobre a formação continuada de gestores da rede municipal e aspectos como gênero, formação inicial, formação continuada e formas de ingresso no cargo.

A estrutura organizacional da Secretaria é composta por zonas distritais, de forma que há setores dentro da secretaria que atendem às diferentes regiões da zona urbana e zona rural da cidade de Manaus. A zona urbana é atendida pelas regiões distritais a seguir: (a) sul; (b) centro-sul; (c) oeste; (d) centro-oeste; (e) norte I; (f) norte II; (g) leste I; e (h) leste II. A zona rural da cidade é atendida pelas zonas distritais *rodoviária* e *ribeirinha*. A Tabela 5 ilustra a divisão do organograma estrutural dos gestores vinculados à Secretaria:

Sul	Centro-sul	Oeste	Centro-oeste	Norte I	Norte II	Leste I	Leste II	Rodoviária	Ribeirinha
46	23	53	26	62	55	66	69	35	52

Tabela 5: Número de Gestores das zonas distritais da rede pública municipal de ensino (2015)

Conforme se pode observar na Tabela 5, as zonas norte e leste, por serem as zonas mais populosas da cidade, comportam mais escolas para atender à demanda de estudantes matriculados. As zonas que compõem a área rural representam 87 (oitenta e sete) escolas voltadas para a população do campo e ribeirinha. Com base em dados do Cadastro Escolar, disponível no sítio eletrônico, a Secretaria dispõe atualmente de 487 (quatrocentas e oitenta e sete) escolas e gestores. Quanto ao gênero dos gestores da Secretaria da Educação foi possível

verificar no estudo que há uma predominância de mulheres atuando como gestores, sendo possível observar no Gráfico 2:

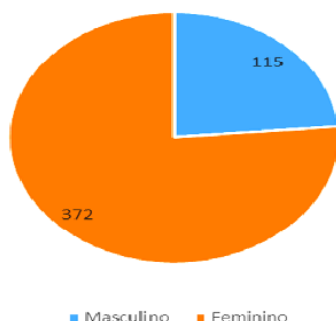


Gráfico 2 – Gestores da Secretaria Municipal de Educação por Gênero (Masculino e Feminino)

Como pode ser observado no Gráfico 2, quando se refere ao gênero dos gestores da Secretaria, 115 (cento e quinze) gestores são do sexo masculino e 372 (trezentas e setenta e dois) são do sexo feminino. Segundo se pode observar no estudo, o cargo de gestor ainda é ocupado por mais mulheres que homens sendo prevalente em mais de 50% nas zonas distritais.

Na Secretaria Municipal de Educação ainda não há editais de seleção para a composição do cargo de gestor e nem Concurso Público de Provas ou Provas e Títulos, como ocorre em outros municípios do Brasil. Na maioria das vezes, trata-se de servidores públicos que ingressaram como pedagogos ou professores das diferentes etapas da Educação Básica e foram indicados pela Secretaria de Educação para assunção ao cargo.

Quanto às formas de ingresso no cargo, a tabela 6 apresenta as informações acerca de servidores estatutários, temporários e formas de ingresso não disponibilizadas por informações da secretaria ou informações incompletas, disponíveis no item não há informações.

Total	Estatutário	Temporário	Não há informações
487	451	5	31

Tabela 6 – Informações sobre as formas de acesso ao cargo de gestor

Dos 487 (quatrocentos e oitenta e sete) gestores que atualmente ocupam o cargo, 451 (quatrocentos e cinquenta e um) são servidores públicos que ingressaram mediante Concurso Público de Provas ou Provas e Títulos, 5 (cinco) são empregados temporários e quanto ao último quadro não foi possível obter informações de 31 (trinta e um) gestores (SEMED, 2015). Foi possível verificar no estudo que os cinco ocupantes dos cargos de gestores temporários localizam-se na zona distrital ribeirinha.

No que se refere à formação inicial dos gestores que desenvolvem serviços na Secretaria, verificou-se que os servidores tiveram formação inicial tanto em bacharelado quanto em licenciatura em diversos cursos, dos quais podemos citar: (a) turismo; (b) psicologia; (c) administração; (d) estudos sociais; (e) pedagogia; (f) ensino religioso; (g) letras; (h) geografia; (i) educação artística; (j) filosofia, dentre outros.

Para apresentação dos dados dividimos em dois grupos, o primeiro grupo composto por cursos em bacharelado e o segundo grupo composto por cursos de licenciatura e formação pedagógica. Os dados do primeiro grupo podem ser visualizados melhor no Gráfico 3:

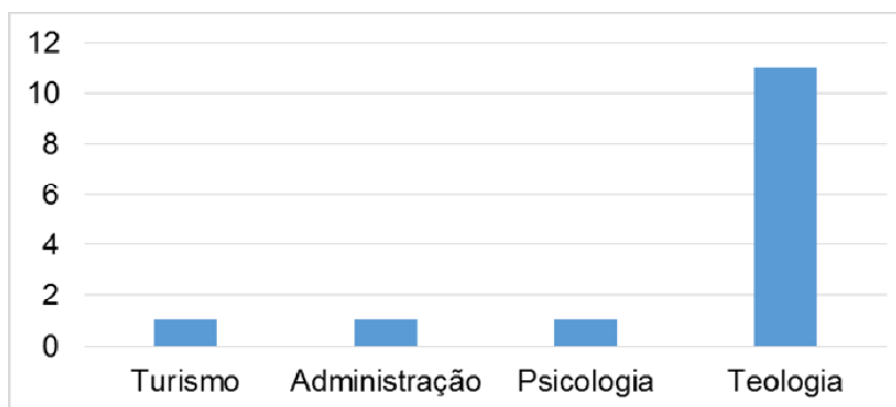


Gráfico 3 – Formação inicial dos gestores (Grupo 1 - Bacharelado)

A partir dos dados obtidos na pesquisa, ilustrados no Gráfico 3, foi possível verificar sujeitos sem formação inicial na área pedagógica que atuam no cargo de gestor nas diferentes regiões distritais. Verificou-se um gestor com formação em Turismo, um em Administração, um em Psicologia e onze gestores com formação inicial em Teologia. Quanto ao segundo grupo, de gestores com formação inicial em pedagogia e nas demais licenciaturas, os dados podem ser observados no Gráfico 4:

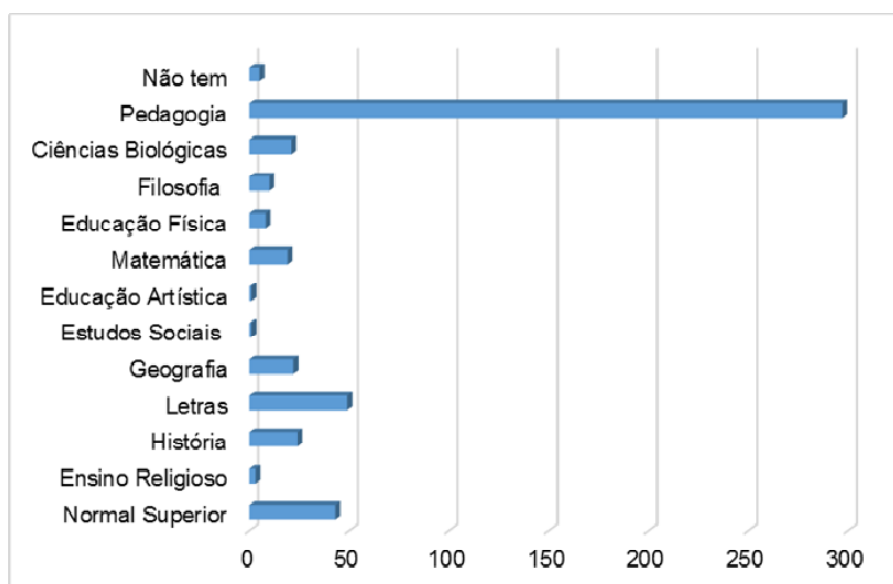


Gráfico 4 – Formação Inicial dos Gestores (Grupo 2 – Licenciatura e/ou formação pedagógica)

A partir dos dados da pesquisa, foi possível verificar os seguintes dados: (a) 5 dos gestores não possuem graduação; (b) 297 possuem graduação em Pedagogia; (c) 21 em Ciências Naturais ou Biológicas; (d) 10 em Filosofia; (e) 8 em Educação Física; (f) 19 em Matemática; (g) 1 em Educação Artística; (h) 1 em Estudos Sociais; (i) 22 em geografia; (j) 49 em Letras; (l) 24 em História; (m) 3 em Ensino Religioso, e; (n) 43 possuem formação inicial no Curso Normal Superior.

Com base nas informações obtidas a partir do estudo foi possível verificar que dos 487 (quatrocentos e oitenta e sete) gestores da Secretaria, apenas cinco não possuem formação em nível superior. No entanto, acerca da variável dos gestores que não possuem formação inicial na área pedagógica, torna-se necessário questionar as formas de ingresso e acesso ao cargo.

Acredita-se que é fundamental no processo de democratização da escola pública a revisão da indicação pelo executivo aos cargos de direção das escolas. Assim como, se faz necessário a formação pedagógica dos diretores para a atuação junto aos professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em redação dada por meio da Lei nº 12.796/2013, assegura-se no artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e, (b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art. 14).

Necessita-se também enfatizar que conforme a atual legislação, os gestores que atuam sem formação na área não são denominados *profissionais da educação*. Nessa perspectiva, segundo a LDB consideram-se profissionais da educação os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996, art. 61, incisos I, II e III).

Acredita-se e recomenda-se que os gestores que atuem sem formação inicial na área possam cursar licenciaturas e ações de formação continuada na área de atuação para que os requisitos para atuação previsto na LDB sejam alcançados. Nessa perspectiva, a legislação prevê também que profissionais portadores de títulos de mestres e doutores na área de educação possuem formação adequada e são denominados profissionais da educação.

Entende-se que a formação inicial e/ou continuada para a atuação junto a estudantes público-alvo da Educação Especial é um fator preponderante para o sucesso da inclusão escolar. Vale salientar que esse requisito não é imprescindível, mas pode potencializar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes PAEE.

Ao analisarmos os dados relacionados aos gestores que atuam na rede municipal de ensino, principalmente com foco na formação inicial e continuada, observamos os seguintes dados, ilustrados no Gráfico 5:

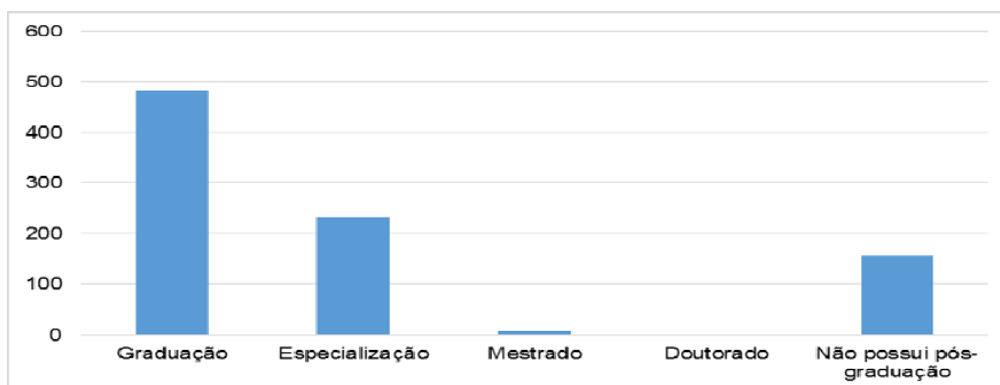


Gráfico 5 – Formação Inicial em Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu)

A problemática da formação inicial é de certo modo inexpressiva, pois, apenas cinco dos gestores da Secretaria não possuem curso de graduação. No entanto, alguns dos gestores não possuíam cursos de formação pedagógica ou mesmo licenciatura para atuação nos cargos, como pode ser observado no Gráfico 5.

Com base nos dados verificou-se: (a) 482 (quatrocentos e oitenta e dois) possuem graduação; (b) 323 (trezentos e vinte e três) possuem curso de especialização ou pós-graduação lato-sensu; (c) 7 (sete) possuem mestrado em educação e outras áreas; (d) nenhum possui doutorado e; (e) 157 (cento e cinquenta e sete) gestores não possuem pós-graduação lato ou *stricto sensu*.

A partir disso, os resultados são divididos em dois grupos, o primeiro grupo apresenta os cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu* e o segundo grupo apresenta os cursos de pós-graduação lato sensu. Os dados a serem apresentados precisam ser observados a partir da perspectiva de consolidação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. A Tabela 7 apresenta os cursos que consolidaram a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* dos gestores:

Curso	Nível de Pós-graduação	Gestores Titulados
Educação	Stricto Sensu	2
Ensino de Ciências na Amazônia	Stricto Sensu	1
Sociedade e Cultura na Amazônia	Stricto Sensu	1
Desenvolvimento Sustentável	Stricto Sensu	2
Biotecnologia	Stricto Sensu	1

Tabela 7 – Formação em Pós-Graduação Stricto Sensu dos Gestores

Com base nos dados do estudo verificou-se a titulação dos gestores nas áreas iniciais de formação, a partir de pesquisa desenvolvida nas seguintes áreas do conhecimento: (a) educação; (b) ensino de ciências; (c) sociedade e cultura; (d) desenvolvimento sustentável e; (e) biotecnologia. No tocante aos cursos de pós-graduação *lato sensu* que consolidaram a formação dos gestores atuantes na Secretaria de Educação, são apresentados os seguintes dados na Tabela 8:

Curso	Nível	Quantitativo de Gestores
Gestão Escolar/Supervisão e Administração da Educação	Lato Sensu	225
Psicopedagogia	Lato Sensu	49
Psicomotricidade	Lato Sensu	2
Metodologia/Didática/Docência do Ensino Superior	Lato Sensu	35
Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Lato Sensu	12
Educação Infantil	Lato Sensu	9
Metodologia do Ensino de História	Lato Sensu	4
História e Geografia	Lato Sensu	1
Educação Ambiental	Lato Sensu	3
EJA/Ensino Profissional e Tecnológico	Lato Sensu	2
Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna	Lato Sensu	1
Educação Artística	Lato Sensu	1
Língua Portuguesa	Lato Sensu	7
Metodologia do Ensino de Geografia	Lato Sensu	1

Educação Matemática	Lato Sensu	4
Geografia da Amazônia Brasileira	Lato Sensu	4
Gestão de Pessoas/RH	Lato Sensu	2
Educação Especial/AEE	Lato Sensu	2
Produção da Qualidade Total	Lato Sensu	1

Tabela 8 – Formação dos Gestores em Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*

A partir dos dados verificou-se grande expressividade de gestores que cursaram especialização nas áreas de Gestão da Educação (225), seguidos de Psicopedagogia (49), Docência do Ensino Superior (35), Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (12), Educação Infantil (9), Língua Portuguesa (7), Metodologia do Ensino de História (4), Educação Matemática (4), Geografia da Amazônia Brasileira (4) e Educação Ambiental (3).

Os demais gestores cursaram especialização nas áreas EJA e Ensino Profissional e Tecnológico (2), Literatura (1), Gestão de Pessoas e Recursos Humanos (2), Educação Especial (2), Educação Artística (1), Metodologia do ensino de geografia (1) e Produção da Qualidade Total (2).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que muitos gestores continuaram seus estudos nas áreas de formação inicial. Na área de Educação Especial apenas dois gestores possuíam cursos de especialização na área. Nesse contexto, torna-se necessário investir na formação continuada desses profissionais que ainda não foram contemplados com cursos de pós *lato* ou *stricto sensu*, de modo que haja maior qualificação destes profissionais para a consolidação de sistemas de ensino inclusivos.

Considerações Finais

Com base nos resultados do estudo foi possível identificar a distribuição de salas de recursos multifuncionais no estado do Amazonas e na rede municipal de ensino da cidade de Manaus. Além disso, foi possível constatar a implantação dos kits de atualização disponibilizados para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por meio dos documentos publicados pelo Ministério da Educação foi possível discutir as orientações para a formação de gestores no sentido de que atuem na perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados focalizam a necessidade de formação inicial e continuada dos gestores e demais profissionais da educação para a efetivação do acesso e permanência de estudantes PAEE na escola.

Os programas e projetos, bem como ações governamentais encontradas foram discutidas a partir da legislação educacional. Nessa perspectiva, tais programas têm evidenciado cursos de curta duração e à distância, bem como palestras dos quais os participantes tornam-se multiplicadores do que foi trabalhado nos programas de formação. Nessa ótica, o Estado racionaliza custo e atende mais profissionais. Sendo assim é necessário que esse atual modelo de formação seja amplamente discutido e avaliado para que possibilite resultados mais significativos e consistentes.

Quanto à concepção de inclusão escolar contida nos documentos analisados, verificou-se a substituição do modelo de Educação Especial clínico para a perspectiva do atendimento educacional especializado, a partir de uma escola inclusiva. É claro que a transformação do espaço escolar ainda se encontra em operacionalização e os resultados de outros trabalhos

apontam para a mesma direção (GARCIA; MICHELS, 2011; LAGO; ALMEIDA, 2014; MATOS; MENDES, 2015).

É possível perceber que com investimentos das esferas governamentais, com a formação de professores, gestores e demais profissionais para uma escola inclusiva e intensa participação dos Entes federados na formulação e implementação das políticas de inclusão escolar, cria-se um espaço mais democrático e consistente para que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades sejam atendidos.

Os resultados do estudo consequentemente possibilitaram a elaboração de um panorama de como vem se efetivando na região Amazônica as políticas de inclusão e as possibilidades de superação dos desafios presentes na diversidade regional. O presente estudo pretendeu proporcionar o aprofundamento da legislação brasileira sobre educação, ao trazer conhecimentos científicos para a formação dos pesquisadores envolvidos na investigação e a continuação de estudos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (GPPE/UFAM).

Consequentemente, cada etapa da investigação permitiu a aquisição de conhecimento sobre a realidade educacional nacional e regional, ao trazer como foco o desenvolvimento de ações para a consolidação das políticas inclusivas no cenário amazônico e efetivação da formação de gestores e demais profissionais para o atendimento educacional especializado.

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas – Políticas Públicas e Educação (GPPE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Referências

AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social. Revista Social**. v. 1. p. 105-119. Universidade de São Paulo, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.html>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 22 mar. 2015.

BRASIL. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 4/2014, de 23 de janeiro de 2014:** orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em set. 2015.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 11/2010, de 7 de maio de 2010:** orientações para a institucionalização da oferta de AEE em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. M.C.; MICHELS, M.H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília. v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica (2014).** Brasília: O Instituto, 2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 05 jul. 2015.

LAGO, D.C.; ALMEIDA, M. A. A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 61-80, jan./jun., 2014.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Interface (Porto Nacional).** n. 5, p. 49-54, out. 2012.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 21, n. 1. p. 9-22, jan./mar., 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva – apresentação.** Brasília: SECADI, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

OLIVEIRA, S.S. B. de; OLIVEIRA, S.E.B. **A arte da pesquisa:** os limites na construção teórico-metodológica. In: XX EPENN – Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus: Valer, 2011.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para a investigação:** pressupostos epistemológicos que orientam o pesquisador. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

SEBRAE. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus. **Cadastro Escolar - Departamento de Gestão Educacional,** 2014. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca (1994):** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16

mar. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 16 abr. 2015.

VILARONGA, C. A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. /abr., 2014.