



ALINE DE OLIVEIRA FERREIRA VIEIRA

**O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA NA CIDADE DE  
MANAUS**

MANAUS, 2022

ALINE DE OLIVEIRA FERREIRA VIEIRA

**O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA NA CIDADE DE  
MANAUS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Macedo Ziliotto

MANAUS, 2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V658a Vieira, Aline de Oliveira Ferreira.

O atendimento às pessoas público-alvo da educação especial [manuscrito]: um estudo de caso em uma instituição especializada na cidade de Manaus / Aline de Oliveira Ferreira Vieira – 2022.

73 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Profª. Dra. Denise Macedo Ziliotto”.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Instituição especializada. I. Ziliotto, Denise Macedo. II. Título.

CDU: **376**

ALINE DE OLIVEIRA FERREIRA VIEIRA

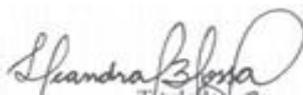
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Cleber Gobbon Ratto  
Universidade La Salle Canoas/RS



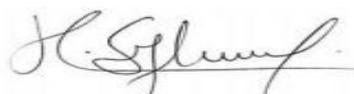
---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leandra Bôer Possa  
Universidade Federal de Santa Maria/RS



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Macedo Ziliotto  
Orientadora



---

Prof. Dr. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle Canoas/RS,  
Presidenta da Banca e Examinadora

**Área de Concentração:** Educação

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 04 de março de 2022.

*Dedico esta dissertação à minha família, marido Marcelo Vital Vieira, filhas Lara Ferreira Vital Vieira e Manuela Ferreira Vital Vieira e mãe Maria Cândida de Oliveira Ferreira por sempre me apoiarem em todos os momentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela a vida e pela oportunidade de viver momentos de aprendizado como esse.

Ao meu marido Marcelo Vital Vieira, que participou de todas as leituras, lutas e conquistas deste trabalho e juntamente partilhou da finalização apoiando e torcendo pelo meu prosseguir.

As minhas filhas Lara Ferreira Vital Vieira e Manuela Ferreira Vital Vieira que entenderam minha ausência, buscando compreender minha escolha.

A minha mãe Maria Cândida de Oliveira Ferreira, que sempre esteve presente em todos os momentos importantes da minha vida.

A Instituição Especializada da cidade de Manaus Shirley Bessa pela confiança na pesquisa e a oportunidade para consolidação deste estudo.

Em especial, a minha orientadora, Profa Dra Denise Macedo Ziliotto, por não desistir mesmo diante de uma pandemia, guiando os meus passos mesmo nos momentos mais difíceis.

## RESUMO

A dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e à linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação das instituições especializadas no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. Inicialmente foram realizadas pesquisas relativas à produção científica concernente ao objeto de estudo nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Revista Educação Especial e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa se ancorou em Baptista e Silva (2015), Veiga-Neto e Lopes (2011), Prieto (2006), Lustosa (2018), Mantoam (2011), Gohn (2010), Anjos e Silva (2015), Severo (2015), Brandão (2017) dentre outros, centrando-se nas temáticas da educação especial, inclusão e das instituições especializadas. A investigação é qualitativa descritiva, com delineamento de estudo de caso em uma instituição especializada na cidade de Manaus, utilizando como instrumentos para a coleta de dados entrevistas, documentos legais e institucionais e registros fotográficos. Os resultados indicam especialmente a não distinção da instituição em relação à escola ao reproduzir elementos e práticas das classes comuns, mas a atuação terapêutica da equipe multidisciplinar e os planos de trabalho individuais são diferenças presentes na organização analisada, no atendimento ao público-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Instituição Especializada.

## **ABSTRACT**

The dissertation is linked to the Post Graduation Program in Education at La Salle University, and to the research line Management, Education and Public Policies. The research aims to understand the performance of specialized institutions in serving the target audience of special education students. Initially, research was carried out on the scientific production concerning the object of study in the Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Revista Educação Especial and Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) databases. The theoretical framework for the development of the research was anchored in Baptista e Silva (2015), Veiga-Neto and Lopes (2011), Prieto (2006), Lustosa (2018), Mantoam (2011), Gohn (2010), Anjos and Silva (2015), Severo (2015), Brandão (2017) among others, focusing on the themes of special education, inclusion and specialized institutions. The investigation is qualitative and descriptive, with a case study design in a specialized institution in the city of Manaus, using interviews, legal and institutional documents and photographic records as instruments for data collection. The results especially indicate that the institution is not distinguished from the school by reproducing elements and practices of common classes, but the therapeutic performance of the multidisciplinary team and individual work plans are differences present in the analyzed organization, in the service to the target audience of special education.

**Keywords:** Special Education; Inclusion; Specialized Institution.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa da Cidade de Manaus.....                   | 20 |
| Figura 2 – Imagem Frontal da Instituição.....              | 47 |
| Figura 3 – Secretaria da Instituição.....                  | 51 |
| Figura 4 – Sala de Aula I.....                             | 52 |
| Figura 5 – Sala de Aula II.....                            | 52 |
| Figura 6 – Materiais Utilizados Pelos Professores.....     | 59 |
| Figura 7 – Atividade Pedagógica de Coordenação Motora..... | 60 |
| Figura 8 – Cronograma de Atividades.....                   | 61 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas no Brasil (2016 – 2020)..... | 15 |
| Quadro 2 – Docentes e Matrículas da Educação Especial em Manaus   | 18 |
| Quadro 3 – Resultados Periódicos SCIELO.....  | 23 |
| Quadro 4 – Resultados Revista de Educação Especial.....   | 24 |
| Quadro 5 – Publicações Revista de Educação Especial.....  | 26 |
| Quadro 6 – Banco de Dissertações e Teses (BDTD).....  | 28 |
| Quadro 7 – Síntese das pesquisas analisadas.....  | 28 |
| Quadro 8 – Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Exclusivas no Brasil.....                       | 30 |
| Quadro 9 – Levantamento de Pessoal.....   | 46 |
| Quadro 10 – Matrículas 2021.....  | 48 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |   |
|---------|---|
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                                       |
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                       |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                 |
| CAEE    | Centro de Atendimento Educacional Especializado                             |
| CDC     | Center of Diseases Control and Prevention                                   |
| CF      | Constituição Federal  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| EAD     | Educação à Distância  |
| EDM     | Escala de Desenvolvimento Motor   |
| EE      | Educação Especial   |
| EF      | Ensino Fundamental  |
| EI      | Ensino Infantil   |
| HTFC    | Horas de Trabalho de Formação Contínua                                      |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                      |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                              |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| MS      | Mato Grosso do Sul  |
| NEPPD   | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial                 |
| ONU     | Organização das Nações Unidas   |
| PEA     | Programa Escola Acessível   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação  |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| SAEE    | Seção de Atendimento Educacional Especializado                              |
| SCIELO  | ScientificElectronic Library Online   |
| SECADI  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão    |
| SEESP   | Secretaria de Educação Especial   |
| SRM     | Sala de Recursos Multifuncional   |
| TEA     | Transtorno do Espectro Autista  |

|        |  |
|--------|--|
| TGD    | Transtorno Global do Desenvolvimento                           |
| UFAM   | Universidade Federal do Amazonas                               |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP  | Universidade Estadual de São Paulo                             |
| USP    | Universidade de São Paulo                                      |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>2 CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>  | <b>18</b> |
| 2.1 Caracterização do estudo .....   | 18        |
| 2.2 Unidade de estudo .....  | 19        |
| <b>3.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....</b>  | <b>20</b> |
| <b>3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DE PESQUISA .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>4 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>  | <b>30</b> |
| <b>5 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM .....</b>                        | <b>36</b> |
| 5.1 As instituições especializadas: os espaços de aprendizagem .....   | 38        |
| 5.2 As instituições especializadas e os desafios no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial ..... | 40        |
| <b>6 A INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RELAÇÃO EM ANÁLISE .....</b>           | <b>44</b> |
| 6.1 A instituição especializada: Contexto histórico .....  | 44        |
| 6.2 A instituição atualmente .....   | 45        |
| 6.3 A instituição especializada? .....   | 49        |
| 6.4 Inserção e avaliação inicial na instituição .....  | 53        |
| 6.5 Visão sobre o público-alvo .....   | 54        |
| 6.6 As intervenções técnicas .....   | 55        |
| 6.7 Os recursos pedagógicos .....  | 57        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>62</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>   | <b>70</b> |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>  | <b>72</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação inclusiva como política educacional prioritária no Brasil ocorreu por meio de um processo histórico concebido e influenciado por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Alguns eventos foram de grande importância para a educação inclusiva como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, que culminou na criação da Declaração de Salamanca. Esse documento apresenta recomendações aos países pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a implementação de políticas educacionais voltadas às pessoas público-alvo da Educação Especial. Diretrizes internacionais como essa passaram a influenciar o Brasil na criação de políticas públicas educacionais para a inclusão.

Nesta perspectiva, instrumentos legais como a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) orientam o sistema de ensino através de estratégias de inclusão, defendendo o direito à educação e ao ensino regular, onde todos aprendem juntos.

A inclusão escolar, mesmo que considere os aspectos econômicos e políticos, apresenta-se como a melhor resposta, dentre as várias apresentadas, às necessidades educacionais do público-alvo da educação especial. Nesse caso, a diferenciação passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural (PERRENOUD, 2001).

A inclusão afirma-se como a dimensão que assegura a todos os cidadãos o acesso e a participação, sem discriminação, em todos os seus níveis e serviços sociais. O direito à educação de qualidade, incluindo todas as modalidades de educação, assegura independentemente das condições, o direito às pessoas de relacionarem-se e interagirem com os grupos nos quais estão inseridas. O princípio essencial de escola inclusiva é de que todos devem aprender juntos, não importando suas dificuldades e diferenças (LUSTOSA, 2018).

Toda comunidade escolar precisa aprender sobre a educação inclusiva e principalmente a importância do seu papel no processo de desenvolvimento e

conhecimento. O domínio dos conhecimentos sobre o ensino a alunos com necessidades educacionais específicas, não pode estar restrito a alguns “especialistas”, mas deve, ao contrário, ser disseminado e apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação (PRIETO, 2006).

A escola inclusiva deve compreender as necessidades dos seus alunos e os estilos de aprendizagem, para assegurar uma educação de qualidade. Na verdade, deveria haver uma continuidade de serviços e apoio proporcional aos desafios identificados pela escola. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovem a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a participação e a aprendizagem.

Se definirmos a aprendizagem através de um mundo simbólico onde é permitido a apropriação dos valores e da cultura, entendemos a possibilidade da eficiência da inclusão escolar, mas, se aprender implica em questões que vão muito além das mudanças do discurso, que vislumbram uma aprendizagem direcionada a construção do conhecimento, percebemos que existe um caminho longo a percorrer (ARANTES, 2010). Para diferenciar, cada um tem o direito de esperar que o sistema tenha definido opções totalmente claras nesse sentido e tenha concedido os recursos necessários (PERRENOUD, 2001).

As Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, demonstram um aumento no número de matrículas da Educação Especial nos últimos cinco anos. O Ensino Fundamental abrange o maior número de matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, foram observados um aumento no número de matrículas dos alunos nas classes comuns, no entanto, nas classes exclusivas foi observado uma queda nesse percentual.

Quadro 1 - Matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas no Brasil (2016 – 2020)

| Ano  | Classes Comuns | Classes Exclusivas | Total de Matrículas |
|------|----------------|--------------------|---------------------|
| 2016 | 796.486        | 174.886            | 971.372             |
| 2017 | 896.809        | 169.637            | 1.066.446           |
| 2018 | 1.014.661      | 166.615            | 1.181.276           |
| 2019 | 1.090.805      | 160.162            | 1.250.967           |
| 2020 | 1.152.875      | 156.025            | 1.308.900           |

Fonte: INEP (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021).

Nos últimos anos, houve o aumento gradativo das matrículas na modalidade da educação especial em todo o país; se a matrícula na escola regular cresce significativamente, as condições de permanência ainda se apresentam com vários desafios, pois muitos espaços escolares precisam ser reestruturados, a formação inicial e continuada de professores (tanto no ensino comum quanto na educação especial) demandam constantes investimentos e problematizações, bem como recursos didáticos e de acessibilidade necessitam contemplar todos os alunos (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, na sua meta 4 prevê:

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

O Plano Nacional de Educação que estabelece estratégias e metas para a educação no país, cria precedentes para o atendimento educacional especializado em instituições de ensino especializadas quando este não ocorre de forma plena nas escolas regulares. Contudo, existem crianças que, por suas complexidades, pela severidade de seus comprometimentos ou por suas histórias familiares, podem não se beneficiar com o que a escola regular oferece, eles acabam enfrentando dificuldades reais na adaptação à classe comum (ARANTES, 2010).

A pesquisa proposta busca incidir sobre o contexto das instituições especializadas, conceituadas como os espaços onde são realizadas práticas

consideradas formativas e situadas fora da escola regular. A nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE de 10 de maio de 2013 estabelece a atuação na perspectiva inclusiva através da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado, em sintonia com os marcos legais, políticos e pedagógicos (BRASIL, 2013).

As inquietudes que me levam à investigação decorrem através das experiências adquiridas no âmbito profissional e da necessidade do acompanhamento de alunos da educação especial na instituição militar de ensino em que trabalho. Sou pedagoga, exercendo atualmente a função de psicopedagoga institucional na seção de atendimento educacional especializado (SAEE), responsável pelo processo de planejamento, execução e avaliação institucional de alunos público-alvo da educação especial, tendo como primeira experiência no contexto da educação especial e inclusiva com alunos do ensino fundamental II e ensino médio.

No âmbito pessoal as motivações surgiram através dos desafios apresentados nos 13 anos de docência na educação básica. Minha caminhada teve início no curso Magistério onde estagiei em uma instituição de ensino para pessoas com deficiência na cidade de Manaus. Após voltaria a ter contato novamente com a educação especial através do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que conclui em maio de 2006 e posteriormente com a especialização em Psicopedagogia na mesma instituição em 2008, quando tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD).

Ao concluir essas formações me deparei com a necessidade de aprender continuamente, adquirindo experiências e criando relações, pois o saber fazer estava estritamente ligado com as experiências que fui adquirindo ao longo da caminhada. Meus questionamentos e a vontade de querer fazer mais e melhor dentro da minha profissão me fizeram primeiramente buscar informações sobre alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, como algo natural e instintivo. Logo nos primeiros anos de docência tive a oportunidade e o desafio de lecionar para alunos com deficiência.

Realizei em 2018 uma nova especialização em Educação Especial e Inclusiva, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos nessa área, dessa vez com foco nos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atualmente, como

psicopedagoga em uma instituição de ensino pública federal, realizo o acompanhamento de alunos do AEE superando diariamente os obstáculos para tornar possível o acesso e a permanência ao ensino com qualidade.

A partir da minha trajetória profissional e das atividades que exerço, os questionamentos surgem da possibilidade de refletir sobre o atendimento aos alunos público-alvo da EE em instituições especializadas e as contribuições que esse processo pode alcançar. Diante desse contexto, a pergunta de pesquisa indaga: como ocorre o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial em uma instituição especializada na cidade de Manaus? Partindo dessa questão, esse estudo tem por objetivo compreender a atuação das instituições especializadas no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Para auxiliar a responder o problema de pesquisa, os objetivos específicos aprofundam os processos a serem analisados: a) identificar as propostas e recursos de instituições especializadas para o atendimento de alunos público-alvo da EE; b) analisar os marcos legais referentes ao atendimento dos alunos com deficiência em instituições especializadas; c) analisar a estrutura e a dinâmica de trabalho das instituições especializadas junto ao público-alvo da educação especial. Nesse contexto, a investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva, na modalidade de um estudo de caso em uma instituição especializada privada situada na região metropolitana de Manaus.

A dissertação está desenvolvida nas seguintes seções: inicialmente é apresentado o mapeamento da produção científica, seguindo pelo escopo teórico presente nas temáticas Percurso da Educação Especial no Brasil e as Instituições não Escolares. Posteriormente, descreve-se o método em Caminhos da Pesquisa e são analisados os resultados no capítulo seguinte, sendo que as considerações finais sintetizam os elementos advindos da investigação.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

No campo das ciências sociais e da educação há uma variedade de modelos de investigação, bem como com certos critérios que servem tanto para orientar o desenvolvimento da pesquisa como para avaliar a confiabilidade de suas conclusões (ALVES-MANZOTTI, 2001). Este capítulo apresenta o método da pesquisa, considerando o objetivo norteador que é compreender a atuação das instituições especializadas no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

### 2.1 Caracterização do estudo

Em razão do objeto da investigação, caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa pois esta visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais através da análise de experiências individuais e grupais, da investigação de documentos, experiências e integrações (FLICK, 2009). A característica descritiva responde pela apresentação e análise de uma situação natural, focalizando de forma complexa e contextualizada a realidade investigada (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Para Gil (2008) a pesquisa qualitativa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Dessa forma, a tipologia da pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, o qual Gil (2008, p. 57-58) compreende como “[...] o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. De acordo com o mesmo autor, o estudo de caso pode ser utilizado em diversos tipos de pesquisas que pretendam, por exemplo:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Por sua vez, Yin (2005) compreende o estudo de caso como uma investigação empírica que compreende uma coleta de dados para análise de um fenômeno da vida

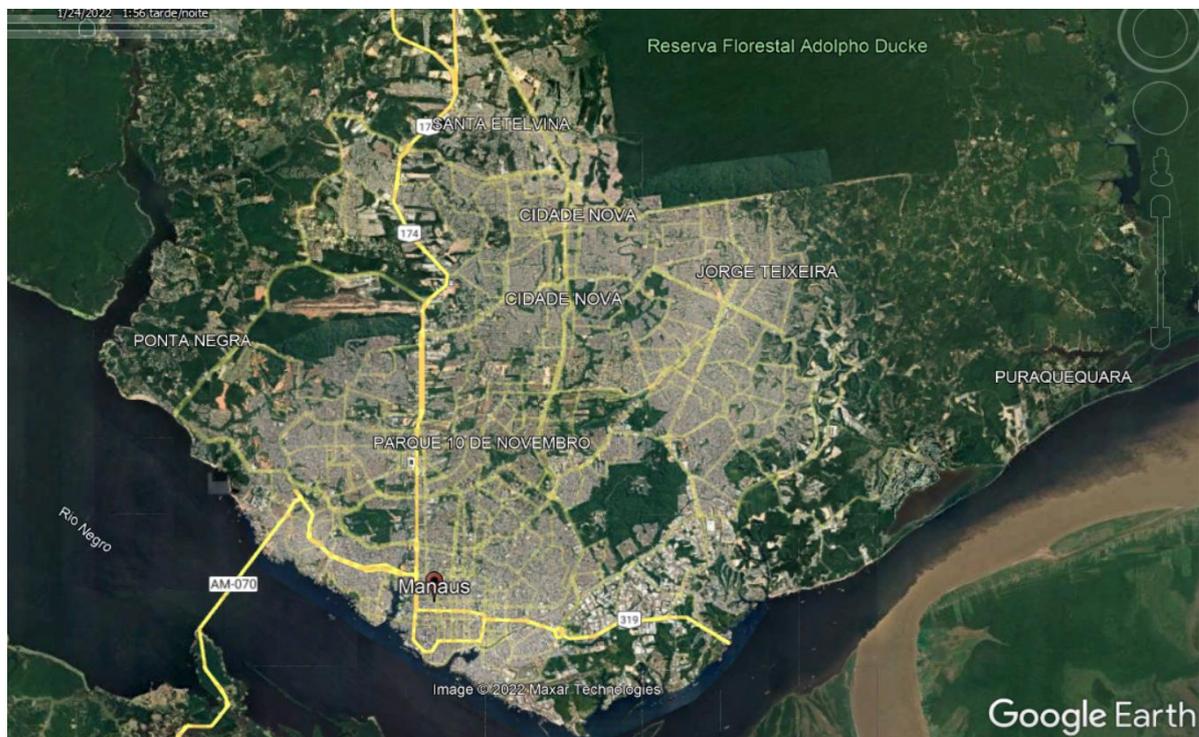
real. Segundo o autor, trata-se de uma estratégia de pesquisa que mapeia, descreve e analisa o contexto, as relações e as percepções de dada situação, fenômeno ou episódio.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em uma instituição especializada privada, localizada na cidade de Manaus, configurando-se como a unidade de análise do estudo de caso. Tal delineamento compreende a investigação um fenômeno atual em determinado contexto, sendo utilizadas várias fontes de evidências (YIN, 2005). A coleta de dados advém de entrevistas, documentos da instituição e registros fotográficos levantados pela pesquisadora.

## 2.2 Unidade de estudo

A cidade de Manaus no estado do Amazonas é o principal centro comercial e financeiro da região norte com mais de 2 milhões de habitantes, um dos maiores destinos turísticos do país.

Figura 1 – Mapa da Cidade de Manaus



Fonte: Google Earth Pro

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o número de matrículas da educação especial no estado do Amazonas chegou a 19.021 em 2019, sinalizando um aumento de 62% em relação ao ano de 2015. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 48,6% das matrículas da educação especial, dados esses muito próximos da realidade dos demais estados do país. De acordo com o Censo da Educação Básica, o estado do Amazonas possui: 861 estabelecimentos de ensino com pelo menos uma matrícula de aluno com deficiência em classes comuns, 51 estabelecimentos com pelo menos uma matrícula de alunos com deficiência em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes exclusivas de ensino regular e/ou EJA e 127 estabelecimentos que oferecem AEE aos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em classes comuns ou em classes exclusivas (INEP, 2021).

Na cidade de Manaus, local do desenvolvimento da pesquisa, há 14.664 docentes e 12.096 matrículas na educação especial nas seguintes modalidades de ensino:

Quadro 2 – Docentes e Matrículas da Educação Especial em Manaus

| <b>MODALIDADE DE ENSINO</b>                     | <b>DOCENTES</b> | <b>MATRÍCULAS</b> |
|---|-----------------|-------------------|
| Educação Infantil                               | 778             | 870               |
| Ensino Fundamental                              | 8.906           | 8.633             |
| Ensino Médio                                    | 3.292           | 1.135             |
| Educação Profissional e Técnica no Ensino Médio | 180             | 36                |
| EJA   | 1.508           | 1.422             |
| <b>Total</b>                                    | <b>14.664</b>   | <b>12.096</b>     |

Fonte: INEP (2021).

### 3.3 Instrumentos de Coletas de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, documentos institucionais como quadro institucional, lista de alunos

matriculados, planejamento de atividades, e registros fotográficos do campo de investigação.

As entrevistas foram concedidas a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e gravação em áudio, sendo posteriormente transcritas. Foram realizadas inicialmente com os diretores da instituição e após com quatro profissionais indicados pelos gestores. Para Triviños (2008), a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e permite a relevância na situação do ator, o que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade. A escolha desse instrumento é justificada devido à possibilidade do diálogo que pode ser estabelecido entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa, acessando os profissionais inseridos na instituição em análise. As entrevistas ocorreram em uma sala reservada, com duração aproximadamente cinquenta minutos, entre janeiro e fevereiro de 2022.

Os documentos foram identificados e solicitados aos participantes a partir do contexto das entrevistas, e as fotos são decorrentes das visitas da pesquisadora durante a coleta de dados. As fontes conjugadas permitem ao pesquisador apreender sobre o caso estudado de modo a apresentar elementos para que os leitores possam experimentar situações e chegar a conclusões mesmo que essas sejam diferentes daquelas do pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

O conteúdo obtido pela pesquisa foi analisado sob a perspectiva hermenêutica, implicando interpretar e tecer várias leituras reiteradamente sobre o material coletado. A interpretação e compreensão dos fatos demonstram que não é possível a compreensão dos objetos como um todo. A hermenêutica é esta incômoda verdade que se assenta entre as duas cadeiras, que dizer, não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta – é uma verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem (HERMANN, 2002). Portanto, é importante sustentar que, na análise hermenêutica, o método e a posição do pesquisador estão sempre em construção, e ambos estão sempre reavaliados (STEIN, 2004).

### 3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DE PESQUISA

Inicialmente foi mapeada a produção científica atinente ao objeto de pesquisa nas bases de dados das seguintes plataformas: SCIELO, Revista Educação Especial e Banco de Dissertações e Teses (BDTD), sendo utilizados os descritores “Educação Especial”, “Inclusão” e “Instituições Especializadas”. A seguir são apresentados os resultados obtidos e estabelecidas algumas relações com a presente investigação.

Na base de dados SCIELO é possível identificar grande número de ocorrências quando pesquisados os termos separadamente, no entanto, quando combinados, foram encontrados somente 1 artigo utilizando o filtro todos os índices, procedimento que visava tornar mais efetiva a localização das produções.

Quadro 3 – Resultados Periódicos Scielo

| Descritores/termos de buscas | Periódicos | Título | Resumo | Descritores combinados<br>Título     |
|------------------------------|------------|--------|--------|--------------------------------------|
| Educação Especial            | 740        | 138    | 806    |                                      |
| Inclusão                     | 0          | 705    | 6.754  | -                                    |
| Instituição Especializada    | 0          | 2      | 48     | Educação Especial +<br>Inclusão<br>1 |

Fonte: SCIELO (abril de 2022).

Maturana, Mendes e Capellini (2019), em “Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: Perspectiva da Família e Escola”, realizaram uma análise sobre a perspectiva de profissionais sobre a transferência escolares de alunos com Deficiência Intelectual (DI), foi realizada uma pesquisa com seis famílias e dez profissionais da escola abrangendo cinco eixos temáticos, tais como: formação do professor, despreparo e falta de informação; falta de suportes; ausência de preparo para a transferência; expectativas quanto ao aluno com DI em relação às características comportamentais, aprendizagem e desempenho. Os resultados da pesquisa, ratificam a concepção dos professores, gestores e familiares frente à inclusão dependem da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais.

No levantamento realizado na base de dados da Revista de Educação Especial, foram pesquisados artigos contendo todos os termos de busca, sendo evidenciados 1 resultado com os três descritores combinados. Optou-se por descrever as 5 pesquisas relacionadas às Instituições Especializadas devido ao escopo da pesquisa.

Quadro 4 – Resultados Revista de Educação Especial

| Descritores/Termos de busca | Todas as categorias | Descritores combinados            |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Educação Especial           | 351                 | -                                 |
| Inclusão                    | 450                 | -                                 |
| Instituição Especializada   | 5                   | Educação Especial + Inclusão<br>1 |

Fonte: Revista Educação Especial (abril de 2022).

Rezende, Assis e Barca (2014) no artigo intitulado “Suporte social de cuidadores de crianças com Síndrome de Down”, realizou um estudo quantitativo, de caráter clínico, exploratório e descritivo, com o objetivo de conhecer a percepção do suporte social de crianças com síndrome de Down (SD) e ao número de pessoas suportivas na região sul do estado de Minas Gerais. A população estudada foi composta por 50 pessoas de ambos os gêneros, em sua maioria as mães (92%), cuidadoras de crianças com SD, com idade entre 6 meses e 7 anos e meio, frequentadores regulares de instituições especializadas. A pesquisa demonstrou uma insatisfação dos responsáveis quanto aos cuidadores, enfatizando que os mesmos não podem contar com uma rede de apoio social e eficiente no cuidado dos filhos com Síndrome de Down.

Alves e Sobrinho (2014) na sua pesquisa intitulada “Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações famílias, escola e gestores públicos da Educação Especial”, evidenciou as implicações do processo de ressignificação do conhecimento social relativo à educabilidade da pessoa com deficiência na inter-relação família, escola e gestores públicos da educação especial. Duas pesquisas estão relacionadas, a primeira abordou as relações entre instituições especializadas e a escola comum focando no estudo etnográfico, a segunda teve como foco a formação continuada de

gestores públicos de Educação Especial através de uma pesquisa colaborativa-crítica. Foi evidenciado que os conhecimentos relativos à inclusão social, acessados de diferentes formas pelos participantes da pesquisa, assumem sentidos e significados que possibilitam a uns e a outros questionarem situações que limitam o percurso formativo-educativo do aluno com deficiência.

Bock, Gesser e Nuernberg (2019) em sua pesquisa intitulada “O Desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância”, o estudo qualitativo foi realizado com intuito de verificar se as diretrizes do desenho universal para aprendizagem acolhem as expectativas de participantes de cursos de EaD no que se refere à participação com autonomia nessa modalidade de ensino, esse estudo antecede a oferta do curso de extensão para a comunidade e primou por contemplar a participação de pessoas com deficiência, inspirado pelos estudos emancipatórios.

Espinazola, Azevedo, Gualda e Cia (2018), buscou identificar a relação entre as necessidades familiares, o suporte social, os recursos do ambiente familiar e os dados sociodemográficos de famílias de crianças com deficiência física, síndrome de Down ou autismo, na sua pesquisa intitulada “Correlação entre nível socioeconômico, necessidades, suporte social e recursos familiares de mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo”, foi realizada uma coleta de dados com 60 mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo nas residências das mães, universidades públicas, instituições especializadas e em escolas municipais localizadas no interior do estado de São Paulo. Foi aplicado vários questionários para o levantamento dos dados, concluindo que foram identificadas correlações importantes, principalmente no que tange a grupos em vulnerabilidade, além do que apontou que características sociodemográficas são importantes na implementação e promoção de intervenções e programas de apoio às famílias de crianças público-alvo da pesquisa.

Silva e Souto (2015) em seu artigo intitulado “A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física”, estudo objetivou analisar a trajetória da participação de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física, ao longo de seu processo de formação do ensino fundamental ao nível superior, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com universitários com Deficiência Visual na Universidade Federal da Paraíba, os

participantes da pesquisa afirmaram procurar instituições especializadas para ter o apoio que não era oferecido na escola regular, evidenciando por outro lado, a intervenção positiva de profissionais de Educação Física nas escolas especiais. Conclui-se que, apesar do direito legal à educação, na rede regular de ensino os alunos com deficiência visual não têm sido incluídos nas aulas de Educação Física.

Na Biblioteca de Dissertações e Teses do IBICT foram encontrados 75 resultados com descritores combinados utilizando o filtro “todos os campos”. Para refinar a busca estabeleceu-se como critério as pesquisas realizadas nos últimos 5 anos (2018-2022). Foram encontradas 22 pesquisas, sendo 1 repetida, totalizando 21 pesquisas (4 teses e 17 dissertações).

Quadro 5 – Publicações da Biblioteca de Dissertações e Teses

| <b>Título das pesquisas encontradas</b>   | <b>Tipo de Documento</b> | <b>Ano da publicação</b> | <b>Autor<sup>(a)</sup></b> |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores especializados? | Tese                     | 2018                     | Piloto                     |
| Educação Especial e Instituição Educacional Especializada: história e políticas públicas.   | Dissertação              | 2018                     | Nascimento                 |
| O atendimento educacional especializado na Educação Superior.   | Dissertação              | 2019                     | Madruga                    |
| Associações entre autoeficácia docente e estratégias de ensino de professores de instituições de educação especial.               | Dissertação              | 2020                     | Engel                      |
| Judicialização da Educação Especial para a Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino no Município de Corumbá-MS.                 | Dissertação              | 2021                     | Vieira                     |
| Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região de Grande Dourados.                                 | Dissertação              | 2020                     | Ribeiro                    |

|  |             |      |            |
|--|-------------|------|------------|
| Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco.                                       | Dissertação | 2020 | Roza       |
| Educação Especial: análise e caracterização das salas de recursos multifuncionais no ensino fundamental 1 no município de Aracruz- Espírito Santo. | Dissertação | 2019 | Crescencio |
| Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial Brasileira.                                    | Dissertação | 2021 | Parada     |
| Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores.   | Tese        | 2020 | Santos     |
| O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas.                     | Dissertação | 2020 | Barros     |
| Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação como situação emblemática.  | Tese        | 2019 | Silva      |
| A revista infância excepcional (1933-1979): uma contribuição para a história da educação especial.   | Dissertação | 2019 | Barbosa    |
| Biopolítica e educação: desafios da inclusão escolar das pessoas com deficiência no neoliberalismo.  | Dissertação | 2019 | Matos      |
| Escolarização de alunos com Deficiência Física na rede municipal de ensino de Cascavel-PR (1986-2020).   | Dissertação | 2021 | Macagnan   |
| Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.   | Tese        | 2019 | Calheiros  |

|   |             |      |             |
|---|-------------|------|-------------|
| Formação e atuação de professores de alunos com deficiência.  | Dissertação | 2019 | Evangelista |
| O trabalho na sala de recursos multifuncionais: O fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico.   | Dissertação | 2019 | Figueiredo  |
| O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. | Dissertação | 2018 | Bezerra     |
| Escala de desenvolvimento motor: adaptação para crianças com baixa visão dos 07 aos 10 anos de idade.   | Dissertação | 2018 | Santos      |
| Desempenho motor de crianças com baixa visão dos sete aos dez anos de idade.  | Dissertação | 2019 | Izeppi      |

Fonte: IBICT (abril 2022).

Na Biblioteca de Dissertações e Teses do IBICT com os descritores combinados, foi relacionada 1 (uma) pesquisa com o filtro “assunto”.

Quadro 6 – Banco de Dissertações e Teses (BDTD)

| Descritores/ Termos de busca | Resumo | Título | Assunto | Descritores combinados               |
|------------------------------|--------|--------|---------|--------------------------------------|
| Educação Especial            | 15.126 | 456    | 2.460   | -                                    |
| Inclusão                     | 20.049 | 2.509  | 3.034   | -                                    |
| Instituição Especializada    | 949    | 4      | 3       | Educação Especial +<br>Inclusão<br>1 |

Fonte: IBICT (abril 2022).

Nascimento (2018), na sua pesquisa intitulada “Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas”, teve como objetivo analisar o legado histórico de uma instituição educacional especializada no município de Naviraí no Estado de Mato Grosso do Sul e, em consequência, a história da Educação Especial e inclusiva neste município. Utilizou abordagem qualitativa amparada na

perspectiva da nova história cultural e das instituições educativas, utilizou como instrumento da pesquisa a análise documental nos registros da instituição e entrevistas semiestruturadas com os atores que contribuíram direta e indiretamente com a história da instituição e que estavam ou estão envolvidos com o processo de inclusão educacional.

Quadro 7 – Síntese das Pesquisas Analisadas

| <b>Autores</b>                    | <b>Ano da publicação</b> | <b>Dissertação Tese e Artigo</b> | <b>Lócus da pesquisa</b>         | <b>Base de dados das pesquisas encontradas</b> |
|-----------------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Maturana; Mendes e Capellini      | 2019                     | Artigo                           | São Paulo<br>São Paulo           | Scielo   |
| Rezende, Assis e Barca            | 2014                     | Artigo                           | Itajubá<br>Minas Gerais          | Revista de Educação Especial                   |
| Alves e Sobrinho                  | 2014                     | Artigo                           | Vitória<br>Espírito Santo        | Revista de Educação Especial                   |
| Bock, Gesser e Nuernberg          | 2019                     | Artigo                           | Florianópolis<br>Santa Catarina  | Revista de Educação Especial                   |
| Espinazola, Azevedo, Gualda e Cia | 2018                     | Artigo                           | São Carlos<br>São Paulo          | Revista de Educação Especial                   |
| Silva e Souto                     | 2015                     | Artigo                           | João Pessoa<br>Paraíba           | Revista de Educação Especial                   |
| Nascimento                        | 2018                     | Dissertação                      | Presidente Prudente<br>São Paulo | BDTD   |

Fonte: Scielo, Revista de Educação Especial, IBICT (abril, 2022).

Na tabela acima é evidenciada a restrita pesquisa sobre o objeto de estudo no país, sendo evidenciadas pesquisas nas regiões sudeste, nordeste e sul do Brasil predominantemente, onde existe um número considerável de alunos matriculados da modalidade da educação especial:

Quadro 8 – Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Exclusivas no Brasil

| <b>Região país</b> | <b>Número de matrículas alunos educação especial</b> |
|--------------------|--|
| Norte              | 124.072  |
| Nordeste           | 365.891  |
| Centro-Oeste       | 107.689  |
| Sul                | 241.299  |
| Sudeste            | 469.949  |

Fonte: INEP (2021).

As pesquisas identificadas, embora incidam sobre os campos da educação especial, inclusão e instituições especializadas, majoritariamente incidem sobre o contexto das escolas e de seus dispositivos, como o currículo e a avaliação. A problematização das instituições especializadas como local de aprendizado e desenvolvimento para estudantes da educação especial, escopo dessa investigação, permanece, portanto, sendo relevante e podendo contribuir para a visibilidade de outros contextos de atenção e inserção do referido público.

## 4 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes, que as constituem (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). O contexto histórico das origens início do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) anuncia:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada ao atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Instituição Pais e Amigos do Excepcionais – APAE; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, dispôs do atendimento à pessoa com deficiência, assinalando seu direito à educação no sistema de ensino regular. Durante os anos 60 ocorreu uma expansão no atendimento nas escolas especiais no país, através de um crescimento quatro vezes maior do que a quantidade de instituições que realizavam esse atendimento anteriormente

Já na década de 70, com as reformulações da (LDBEN), houve a recomendação para que os alunos da educação especial recebessem tratamento especial, acarretando uma grande expansão do ensino especial. No entanto, como não existiram alterações na forma como era realizado esse atendimento, essa expansão das classes especiais acarretou questionamentos sobre as dificuldades do ensino comum que utilizavam tais espaços como rota de fugas, descaracterizando os espaços comuns e tornando os espaços de ensino especial isolados (ANJOS; SILVA, 2015).

A escolarização das pessoas com deficiência em escolas regulares passou a ser pautada pela legislação na década de 1990, assegurada no âmbito da adaptação escolar, organização, currículo e métodos com a LDB (BRASIL, 1996). A efetivação da educação inclusiva passa pela reestruturação da escola, acarretando uma nova

cultura escolar, a perspectiva inclusiva propõe a ressignificação da vida coletiva, pautada pelo respeito às diferenças, sobretudo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Veiga Neto e Lopes (2011), afirma que incluir significa, então, restaurar uma ordem natural perdida, isto é, voltar a um estado original que seria próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos.

Lustosa (2018) esclarece que a concepção de deficiência deixou de recair sobre a condição biológica que supostamente afetaria a aprendizagem escolar e passou a considerar os aspectos contextuais e relacionais presentes na escola, instituição que vem sendo pressionada a rever suas práticas para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial sejam favorecidos. Há diferentes representações sociais em todos os momentos históricos ocorrem das mudanças advindas da sociedade, no entanto os retrocessos não são determinados por essas mudanças, “um exemplo é a concepção até hoje de que a deficiência é uma doença, o que já havia sido em parte desmistificada no século XVI” (LUSTOSA, 2018, p. 14).

São vários anos em que a educação é pensada apenas no sentido de escolarização, através da maneira formal que conhecemos a aprendizagem, a maioria das escolas regulares tem em sua proposta uma educação que busca a homogeneidade, onde quanto mais semelhantes se apresentem mais próximos do ensino com qualidade estão, dando a ideia de que o conhecimento está sendo transmitido corretamente. Ou seja, é um processo de busca por similitude, um pensamento de educação onde a singularidade e a individualidade são desconsideradas (ARANTES, 2010).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que busca garantir a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, através da orientação aos sistemas de educação, para que haja inclusão no ensino regular, desde o ensino infantil até o superior, atendimento educacional especializado e profissionais para a educação inclusiva. (BRASIL, 2008). A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015) em seu artigo 3, inciso XIII, define o profissional de apoio escolar como o sujeito que realiza funções como alimentação e higiene e que trabalha em todas as atividades do ambiente escolar, em qualquer nível de ensino e instituição.

A ideia de uma escola que exclui, não faz parte do conceito geral que baseia a sua existência, afinal ela se fundamenta quando se mostra aberta para todas as pessoas, o princípio de que nela ninguém pode ser deixado para trás, cumpre sua função social quando reconhece todos os alunos como sujeitos em desenvolvimento, desta forma pressupõe-se que os currículos devem ser praticados de forma que todos se beneficiem dos saberes que se pretende ensinar, essas questões dialogam com os movimentos políticos, éticos e teóricos que subsidiam os processos de inclusão escolar (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

O ensino comum por muitas vezes desconsidera o conceito da educação especial quando restringe as possibilidades de cada estudante traçar seu percurso de aprendizagem. Desse modo as diferenças não são consideradas como ressalta (BOURDIEU, 1999), a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justifica para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, não pode estar associada às práticas de formação para as pessoas com limitações, as formas de ensino devem ser pensadas na construção de políticas públicas que desconsidere a ideia de limitação pedagógica no que diz respeito a participação e permanência.

É imprescindível no campo de ensino, estipular metas para que os objetivos curriculares de uma escola sejam cumpridos, quando nos deparamos com a ideia de avaliação aos alunos da escola regular, devemos considerar que existe alinhamentos para que os objetivos e expectativas em relação ao desempenho sejam alcançados, é claro que de certo modo, não se espera que todos alcancem os mesmos objetivos ou o mesmo patamar de desenvolvimento, pois não seria possível avaliar o progresso individual dos alunos. Entretanto, esses objetivos são claros e, a partir do conhecimento que se tem, é possível ajudar os alunos com deficiência, tendo em vista as instâncias que necessitam investimentos e intervenções (ARANTES, 2010)

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000), representa um passo importante na eliminação de preconceitos estabelecidos pelo desconhecimento e proporcionou a pesquisa relacionada ao entendimento dos conceitos técnicos, essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida. No Brasil ainda não atingimos um modelo de educação que alcance todos de forma justa, o respeito às diferenças na atualidade está sendo restritos apenas ao papel não sendo vivenciado por todos.

A educação especial e inclusiva deve ser vivenciada através de um novo olhar, valorizando as diversidades sem excluir ninguém. Problematizar a inclusão não significa ser contra as práticas e políticas que a inventam como uma necessidade de nosso tempo, é sempre bom lembrarmos que ao tecermos a crítica à inclusão queremos. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011)

As transformações dos serviços e acesso à educação especial, que em um primeiro momento era predominantemente assistencial, visando o bem-estar da pessoa com deficiência passou para um segundo momento em que foram priorizados aspectos clínicos e psicológicos, após esses momentos, foi pensado nas instituições de educação escolar para a integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular (MANTOAM, 2011).

Ao realizar uma análise sobre a educação especial brasileira até os anos 90, são perceptíveis os avanços obtidos, uma vez que em seus primórdios o atendimento ao deficiente era quase inexistente e nessa época já é possível notar propostas e ações políticas integracionistas. Porém, apesar das reformas empreendidas e das mudanças nos sistemas educacionais, a educação permanecia muito limitada no país. Ainda na década de 90 surgem as primeiras discussões acerca do novo conceito de educação: a inclusão escolar (ANJOS; SILVA, 2015).

A terminologia da área teve sua trajetória definida principalmente através das mudanças relacionadas às pessoas com deficiência, como a obrigatoriedade do atendimento em escolas comuns. As mudanças nas terminologias ocorridas antes da década de 1980 se caracterizavam fundamentalmente pela substituição de um nome por outro, por considerar que aquele era inadequado, por diferentes razões, para designar uma determinada condição (OMOTE, 2020).

As mudanças na denominação “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais” aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69, no entanto, não houve mudanças significativas na interpretação dos quadros de pessoas com deficiência e no enquadramento dos alunos nas escolas. Este e outros dispositivos legais, levantaram questões importantes para a discussão da

educação especial brasileira, não apenas nas adaptações relacionadas a acessibilidade, adaptações de edifícios, quebra de barreiras arquitetônicas e subsídios às pessoas com deficiências que não possuem meios para prover sua subsistência, essas questões despontam a inclusão escolar e novamente as relações destinadas a educação especial (MANTOAM, 2011).

Em relação à educação, o Brasil adota atualmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), impulsionados pela Declaração de Salamanca que versa sobre os princípios, políticas e práticas na área da educação especial (ONU, 1994). O sistema de ensino, no Brasil e no mundo, tem o grande desafio de oferecer educação de qualidade para todos os alunos considerando a diversidade humana e a singularidade de cada aluno (ERVILHA, 2019).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008), em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

As diversas modalidades de ensino possuem várias características que os diferenciam e orientam as estratégias de trabalho, a educação especial engloba todos os níveis de ensino de forma a oferecer suporte aos estudantes público-alvo da educação inclusiva, no âmbito da realidade educacional do nosso país, os estudantes possuem barreiras que dificultam o acesso à educação plena e de qualidade, a Educação Especial com Perspectiva Inclusiva tem o objetivo de minimizar essas barreiras (BRASIL, 2008).

No decorrer dos anos, a Educação Especial foi substituída pela Educação Inclusiva, devido ao entusiasmo através das propostas da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), no passado a Educação Especial sugeria algo um pouco distante da educação de modo geral, destinada a um público específico e praticada por alguns educadores com certa experiência e vistos como excêntricos. Atualmente a Educação Especial é apresentada juntamente com a Educação Inclusiva, sendo seus recursos necessários e indissociáveis, mais do que isso busca-se construir educação de qualidade para todos utilizando todos os recursos disponíveis (OMOTE, 2020).

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu capítulo IV, art. 27, do direito à educação afirma que:

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

Essa tradução da Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), configura-se muitas vezes em um desafio para as escolas regulares, pois, em vários casos, a estrutura, o ambiente, a sala de aula e até mesmo o planejamento dos professores acabam não contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Não podemos esquecer que essa situação vem abrindo precedentes para o desenvolvimento de intervenções pouco significativas para os alunos que acabam realizando atividades que pouco estimulam o seu desenvolvimento (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

Ao pensar em um ambiente inclusivo, onde toda a comunidade é responsável pela educação dos alunos, sejam eles ou não da educação especial, delegar somente ao professor da classe regular as adaptações e inovações curriculares dos alunos é uma atitude bastante incoerente. As adaptações curriculares são tarefa coletiva da escola e engloba muito mais do que somente a sala de aula. Para o professor seria interessante saber que pode utilizar diferentes recursos em sala de aula, no entanto, essas estratégias devem ser planejadas com toda a comunidade escolar para que o professor não conduza o seu trabalho de forma desarticulada (ARANTES, 2010).

Em síntese, para além da garantia da formação continuada dos profissionais da educação para a educação inclusiva, há necessidade de organização de políticas de assessoramento e acompanhamento dos profissionais da escola que visem garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

## **5 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

A escola comum é entendida como forma de educação padrão, primeiramente em função de sua obrigatoriedade (dos 4 aos 17 anos), e por fornecer ao aluno um currículo de estudos ao longo da vida, que é socialmente aceito pelas mais variadas organizações e pessoas (GOHN, 2010). A educação torna-se sinônimo da educação escolar e desta forma cria-se o entendimento que somente nesses espaços são desenvolvidas práticas educativas, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 no seu inciso 1º cita que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Portanto, focando majoritariamente no ensino regular, a LDB atual admite a existência de outras formas de se educar, porém não as regulamenta, ou seja, o ensino regular está sendo construído alheio ou indiferente à educação não escolar (ZOPPEI, 2015).

Ao considerar a educação ao longo da vida, o cenário das instituições especializadas é controverso, mas pode ser potencializado pela concepção que não se aprende exclusivamente em uma única fase da vida ou da mesma forma, nem sob a orientação de um currículo único. O atendimento em separado, temporal e espacialmente, não significa necessariamente segregação (OMOTE, 2020). Antes de entender como o contexto das instituições especializadas é importante analisar a forma escolar em sua dimensão histórica, que sempre está relacionada às vertentes pedagógicas (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001).

O desenvolvimento histórico da educação e os estudos das disciplinas curriculares se tornaram fundamentais na compreensão de como se constituiu o conhecimento escolar. Ao refletirmos sobre a forma escolar não podemos esquecer os diversos elementos na composição do ambiente escolar que se desenvolve de modo particular e que contribuem na constituição da estrutura escolar atual. Ao analisar o currículo escolar é possível observar elementos fundamentais no desenvolvimento da escola, da forma escolar e da institucionalização desta (TOMMANSELI, 2009).

As experiências escolares, de certo modo, criam situações novas para os indivíduos, promovendo mudanças nas condições de vida de seus participantes. A educação escolar é um dos principais espaços que tem como função formar indivíduos

através de cultura, ciência e todas as experiências vividas. A educação escolar é distinta de outras formas exercidas por variadas instituições, visto que é considerada legítima e responsável por transmitir os saberes reconhecidos socialmente (VASCONCELOS, 2015).

Ao analisar a forma escolar, observamos uma relação com as situações históricas e com diversos momentos do desenvolvimento da vida humana, mantendo uma total semelhança com as características e anseios de determinadas épocas: “Se a análise histórica apresenta tal importância é porque nossas instituições escolares correspondem não a necessidade universais do homem que chegou a um certo grau de civilização, mas a causas definidas, a estados sociais muito particulares” (VICENT, LAHIRE; THIN, 2001, p. 9).

A ideia da forma escolar é constituída com bases em algumas características: uma diz respeito ao espaço físico das escolas e o outro a pedagogização das relações de aprendizagem. Um ambiente específico, fixo, escolar é compreendido como um único lugar de desenvolvimento dos saberes, estas percepções estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento dos saberes escriturais, formalizados e objetivados (TOMMANSELI, 2009).

Outra característica são as relações de poder que formam a composição do papel da escola enquanto instituição de ensino, a existência de regras que definem as relações hierárquicas entre professores e alunos. Nos processos de transmissão de cultura também podem estar incluídos valores e elementos que contribuem para a reprodução da dominação, mas se avalia que pode gerar momentos de instrução do legado cultural e científico produzido pela sociedade (VASCONCELOS, 2015).

A análise dos espaços e as formas de aprendizagem estão vinculadas às relações de força, poder e saber que são reproduzidas com base nas condutas do outro. Muitas vezes essas relações são estabelecidas através de discursos tomados como verdadeiros, justificando muitas das ações que toma a todos da mesma forma. As ações intersetoriais favorecem o sujeito aluno na sua constituição, ocorrendo de forma mais plena, integral, se houver múltiplas opções de propostas diferentes das atividades escolares praticadas no ensino regular (SANTAIANA, 2015).

## **5.1 As instituições especializadas: os espaços de aprendizagem**

O termo inclusão está associado a conceitos como educação popular, socioeducação, educação não formal e informal. Na pesquisa realizada por Vasconcelos (2015) verifica-se que as entidades utilizam determinados termos que não são necessariamente os mesmos que os estudiosos da área utilizam.

A aprendizagem em um contexto múltiplo, com diversos saberes como as artes, músicas, ambiente, enfim conectada ao cotidiano, à vida e ao universo de interesses e possibilidades de crianças e adolescentes é imprescindível. É necessário reorganizar-se, para que os sujeitos - para os quais as políticas são destinadas - sejam desenvolvidos na capacidade de viver no mundo e para isso não bastam apenas os conhecimentos escolares tradicionalmente ensinados (SANTAIANA, 2015).

As instituições especializadas estão inseridas em um contexto relacionado à atuação da profissão pedagógica. No entanto, essas práticas são apresentadas em um cenário disperso: na perspectiva profissionalizante existe a ausência de elementos para a construção de um currículo adequado ao desenvolvimento de formação voltados para o contexto educativo especializado (SEVERO, 2015).

Primeiramente é preciso entender como esses espaços funcionam, considerando que contam com diversos profissionais que realizam suas atividades. Para alcançar a aprendizagem dos sujeitos é necessária uma articulação em diferentes áreas, como saúde, cultura, esporte que irão possivelmente produzir um campo de saber construído intersetorialmente para atingir os sujeitos (SANTAIANA, 2015).

Muitas vezes os profissionais que atuam nesses espaços não são profissionais da educação e, em muitos casos, a responsabilidade pela coordenação desses espaços é desenvolvida por pessoas leigas ou de áreas como Serviço Social e Psicologia, entre outras. Fora do marco oficial dos sistemas de educação, são alvo apenas de coordenações de entidades mantenedoras e nem sempre dialogam com as diretrizes dos planos educacionais definidos no âmbito das políticas públicas (SEVERO, 2015).

Importante ressaltar que as instituições especializadas estão presentes na educação escolar, sendo possível observar junções pedagógicas e experiências complementares, a inserção de movimentos sociais, associações, fundações e outros

espaços que contribuem para a conquista dos direitos educacionais e sociais. Destaca-se ainda a importância de olhar para fora dos espaços escolares e considerar outros atores como colaboradores no processo educativo dos cidadãos (SILVA, 2018).

As instituições especializadas se relacionam com várias correntes no campo da Pedagogia, com um significado ampliado para a formação humana com base nos processos de ensino e aprendizagem diversificados, dinâmicos e complexos. O atendimento de demandas além-escola inseridas em um processo atravessado por fatores sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como aos fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas remete a esse escopo (SEVERO, 2015).

Souza (2008) defende que as ações em educação ao longo dos anos somadas às transformações das relações sociais na família, no trabalho, no lazer possibilitaram uma contínua reformulação das formas e meios de educação nas escolas, possibilitando ganhos pedagógicos e principalmente na sociedade como um todo.

Os conceitos sobre educação informal foram se ampliando e se remodelando e já estão inseridos na linguagem pedagógica. Para justificar essa demanda, discursos foram construídos com o intuito de legitimá-los, alguns contestaram a educação escolar, outros tentaram criar e legitimar conceitos numa linguagem pedagógica própria do universo não escolar (ZOPPEI, 2015).

A atuação em rede da escola, família e das instituições assistenciais e especializadas que visam o desenvolvimento integral do ser humano é fundamental para a construção da cidadania e autonomia. O sujeito não pode ser privado de conhecimento e de oportunidades, desta forma a visão sobre o papel da educação não-escolar precisa estar claramente direcionada ao seu fim principal que é de emancipação, autonomia e criticidade (SILVA, 2018).

Muitas funções educativas que são atribuídas às escolas não acontecem nesse espaço, observando-se movimentos opostos a esse conceito de centralidade, que não é favorável ao universo das práticas em instituições especializadas, principalmente para que ela possa se fazer ver e ser vista, e assim, ser discutida em sua complexidade (ZOPPEI, 2015).

A compreensão dos processos educativos reconhece a educação como um fenômeno complexo e heterogêneo, sobre a qual se vislumbra diversas práticas. Num

primeiro momento, a adjetivação especializada estabelece uma negação à escola pois remete a ideia de que entre um e outro tipo de educação existe uma relação de contrariedade. Porém, torna-se mais adequado pensar nas instituições especializadas não como uma oposição à escola, mas como uma forma de educação que se identifica por não ser distinta à escola e que, com relação a esta, pode estabelecer interfaces de colaboração, complementaridade, associação e suporte (SEVERO, 2015).

Tais espaços sempre existiram, realizando a complementaridade do ensino, exigindo novas políticas, paradigmas de escolarização e espaços educativos. Ao analisar as formas de aprendizagem, a amplitude da jornada, e as dimensões do sujeito que precisam ser potencializadas, observa-se que é possível aprender e ensinar em conjunto com a escola, que parcerias são necessárias para poder ampliar e investir na formação mais integral dos sujeitos (SANTAIANA, 2015).

Sobre os conceitos de educação não escolar Zoppei afirma que:

Não podemos negar que no que se explicita ao atendimento, é feito uma alusão à pobreza, marginalidade, violência e as situações de risco, fazendo com que se aproxime da denominação educação social realizada em alguns espaços, claro que esses termos não são hegemônicos, pois a educação não escolar torna-se mais abrangente da área que ela discute e problematiza, diferenciando-se do educador social, a visão tradicional dos espaços não escolares engloba ONGs, projetos sociais e centros de atendimento entre outros. Além de mostrar um rol de situações educativas, o que se sugere aqui, é que o universo não escolar é multifacetado e complexo, mostrando a expansão dos âmbitos do universo da educação não escolar no Brasil (2015, p. 62)

O processo pedagógico de organização e estruturação das práticas educativas em instituições especializadas deve ser fortemente contextualizado, uma vez que, caso as especificidades e objetivos forem descaracterizados, tal processo poderia ser considerado como ilegítimo e perderia a capacidade de impactar efeitos formativos pretendidos pela mediação dos educadores (SEVERO, 2015).

## **5.2 As instituições especializadas e os desafios no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial**

Os discursos atribuídos à Educação Especial enfatizam que o sujeito deve ser educado integralmente, por meio de práticas e ações que contemplem inúmeras aprendizagens para viver em uma sociedade de seguridade. É perceptível que o

ensino em diferentes espaços precisa ser compreendido no campo da complementaridade e que os documentos que embasam servem como superfície para a produção de diferentes práticas na educação (SANTAIANA, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) descreve o contexto histórico inicial da educação aos alunos com deficiência:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada ao atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Instituição Pais e Amigos do Excepcionais – APAE; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 define que o atendimento ao aluno com deficiência tem direito à educação no sistema de ensino regular. Durante os anos 60 ocorreu uma expansão no atendimento nas escolas especiais no país, através de um crescimento quatro vezes maior do que a quantidade de instituições que realizavam esse atendimento anteriormente. Já na década de 70, com as reformulações da LDBEN, houve a recomendação para que os alunos da educação especial recebessem tratamento especial, acarretando uma grande expansão do ensino especial. No entanto, como não existiram alterações na forma como era realizado esse atendimento, essa expansão das classes especiais acarretou questionamentos sobre as dificuldades do ensino comum que utilizavam tais espaços como rota de fugas, descaracterizando os espaços comuns e tornando os espaços de ensino especial isolados (ANJOS; SILVA, 2015).

O crescimento das classes especiais acarretou um elevado número de estudantes que, devido à falta de esclarecimento sobre as metodologias utilizadas nesses espaços, não recebiam o atendimento adequado. Essa organização ocorreu em consequência da criação do Centro de Educação Especial (CENESP) em 1973 e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado e do serviço de Educação de Excepcionais, que passa a ser denominado Departamento de Ensino Especial (BRASIL, 2008).

As instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência, continuam, de modo geral, dedicando-se ao atendimento específico. No entanto, a educação escolar de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação teve uma mudança radical, devido ao modelo de Educação Inclusiva que foi implantado no sistema educacional brasileiro. Os profissionais da Educação Especial não são mais formados para áreas específicas e o estudante com deficiência deve ser inserido prioritariamente em uma classe de ensino comum (OMOTE, 2020).

As transformações dos serviços de educação especial evoluíram em um primeiro momento, na forma assistencial, para num segundo momento, atentar para os aspectos médicos e psicológicos a serem observados pelas instituições de educação escolar, e depois à integração a educação especial no sistema geral de ensino. Está vigente a concepção de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular (MANTOAM, 2011).

A nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE de 10 de maio de 2013, que versa sobre a orientação à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, na perspectiva da educação inclusiva em seu artigo II estabelece que:

O atendimento deve ser realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no turno inverso à escolarização (BRASIL, 2013).

A Resolução nº 012/CME/2020, aprovada em 13 de agosto de 2020, estabelece critérios para o credenciamento e autorização de funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEES) no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, campo empírico da investigação. Conceitua esses espaços como instituições públicas ou privadas que têm por objetivo organizar e desenvolver o AEE a estudantes com Deficiência, TGD's e Altas Habilidades e Superdotação que frequentam classes comuns, da rede pública e/ou privada. A legislação estabelece que as instituições especializadas deverão funcionar como complemento da escola comum, e não como substituta, estabelecendo uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial (MANTOAM, 2011).

O ensino não deve estar moldado em uma única forma, sendo considerada a possibilidade de estruturas flexíveis, que favoreçam o acesso e a permanência de todos ao conhecimento, às experiências, às práticas, ao respeito e à tolerância. Brandão afirma que “a educação abrange todos os processos de formação dos indivíduos, de modo que, toda troca de saberes se constitui como uma prática educativa e pode ser desenvolvida nos mais variados ambientes” (2017, p.17).

## 6 A INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RELAÇÃO EM ANÁLISE

A escolha da instituição ocorreu devido ao interesse da pesquisadora por compreender o trabalho realizado ao receber alunos (durante determinado período) da escola em que atua, ensejando uma aproximação entre ambas. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas, registros fotográficos e documentos durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022. Inicialmente é apresentado o histórico da instituição e sua conformação atual, seguida da partilha dos elementos advindos da investigação e das análises decorrentes.

### 6.1 A instituição especializada: Contexto histórico

Em 1993, houve o fechamento do Centro Integrado Sempre Viva, instituição pioneira no atendimento às pessoas com deficiência intelectual na cidade de Manaus. Isto acarretou a desassistência de crianças e adolescentes cujos pais e mães não reconheciam entidades como APAE ou o Instituto Pestalozzi enquanto opções para o atendimento de seus filhos. Dois profissionais que atuavam na escola, E. (músico terapeuta) e Shirley (orientadora pedagógica), encorajados pela necessidade das famílias de continuarem o trabalho desenvolvido, fundaram em 1993 a Escola Alegria de Viver, instituição filantrópica. Em 1997 esse espaço encerrou suas atividades por motivos financeiros, dando origem a uma instituição particular intitulada Centro de Desenvolvimento Psicopedagógico em 1988, então com seis alunos.

*Começamos em um prédio que era inapropriado, porque era um prédio de dois pisos onde a gente tinha que subir com as crianças. Isso já apresentava um certo risco, o espaço físico era muito restrito, pouco acessível às crianças com cadeira de rodas. Nós começamos na verdade sem estrutura, porque começamos só nós dois mesmos. Éramos nós que alimentávamos, com exceção de uma senhora que fazia a alimentação para as crianças do tempo integral [...] essa parte de higienização, alimentação e pedagógica era feita por nós, tínhamos poucos alunos, estávamos começando nessa época com seis alunos, trabalho de formiguinha mesmo. (E.)*

O Centro de Desenvolvimento Psicopedagógico funcionou entre 1998 e 2010, ano em que Shirley faleceu devido ao adoecimento de origem oncológica. Em 2011,

o marido E. e sua filha decidiram denominar em sua homenagem a instituição como Centro de Educação Especial Shirley Bessa.

## 6.2 A instituição atualmente

A instituição está localizada na zona oeste da cidade de Manaus, possui 25 anos de atuação no atendimento aos alunos público-alvo da educação. O prédio atual pertence à mãe de um aluno que se alfabetizou na instituição, que solidária às dificuldades do espaço anterior sugeriu o aluguel da casa, a partir de algumas adaptações. Houve o deslocamento do centro de Manaus para um bairro de menor circulação e fluxo de pessoas, mas havia uma piscina que foi considerada fundamental como espaço para realização de atividades. E. relembra que no *“primeiro aluguel nós pedimos dinheiro emprestado porque não tínhamos capital, estávamos recém-casados. Foi quando nasceu nossa filha e a gente estava atravessando uma fase muito difícil”*. Atualmente, devido à pandemia - justifica o diretor - *“estamos morando aqui, eu diria, passando um tempo. Provavelmente este ano vamos morar em outro lugar”*.

As instalações contam com sala da diretoria, secretaria, sala de materiais didáticos, cozinha/refeitório, 4 salas de aula, 4 banheiros, sala para fonoaudiologia/fisioterapia, playground, área coberta para atividades recreativas, sala de descanso para funcionários, almoxarifado, sala de banho, piscina e despensa, possuindo cerca de 362 m<sup>2</sup> de área construída.

O site da instituição (CEESB, 2022) descreve a missão como *“Integração na sociedade”*. Sempre na busca por educação de qualidade, visando a formação integral dos alunos e sua integração na família e sociedade”. Menciona que são 25 anos de experiência, acreditando no potencial máximo de cada criança.

Figura 2 – Imagem Frontal da Instituição



Fonte: Google Earth Pro (2022).

Em 2022, o espaço conta com 11 profissionais que possuem vínculo empregatício com a instituição, que são: diretora administrativa, coordenadora pedagógica, assistente administrativa, 4 professoras, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga e cozinheira e estagiários. E. declara que “*Nós temos também um convênio com a FAMETRO que envia estagiários de Psicologia e Fonoaudiologia que nos auxiliam no trabalho. Eles ajudam bastante, todo ano mandam gente nova e eles ficam o ano todo aqui*”.

Quadro 9 – Levantamento De Pessoal

| Inicial do nome | Função                    | Graduação     | Formação Complementar                    | Tempo na função |
|-----------------|---------------------------|---------------|--|-----------------|
| E.              | Diretor                   | Não possui    | Cursos na área de música                 | 25 anos         |
| S.              | Diretora Administrativa   | Logística     | Gestão Escolar e Psicopedagogia          | 7 anos          |
| A.              | Coordenadora Pedagógica   | Pedagogia     | Currículo e Avaliação na Educação Básica | 5 anos          |
| I.              | Assistente Administrativa | Não informada | Não informada                            | 25 anos         |
| I.              | Professora                | Pedagogia     | Educação Especial e Inclusiva            | 1 ano           |
| F.              | Professora                | Pedagogia     | Oficina de Libras                        | 1 ano           |

|    |                |                |                                  |        |
|----|----------------|----------------|----------------------------------|--------|
| R. | Professora     | Pedagogia      | Neuropsicopedagogia              | 1 ano  |
| L. | Professora     | Pedagogia      | Neuropsicopedagogia              | 1 ano  |
| M. | Psicóloga      | Psicologia     | Não possui                       | 2 anos |
| R. | Fisioterapeuta | Fisioterapia   | Curso em Hidroterapia            | 1 ano  |
| A. | Fonoaudióloga  | Fonoaudiologia | Distúrbio da Fala e da Linguagem | 1 ano  |
| M. | Cozinheira     | Não Informado  | Não Informado                    | 5 anos |

Fonte: Coleta dados (2022).

Observa-se que, relativamente ao tempo de existência da instituição (25 anos) só há uma profissional que acompanha desde então as atividades, identificando-se possivelmente uma rotatividade importante entre as educadoras, todas com um ano de atuação. A diretora administrativa alude que *“nossos profissionais, eles acabam passando rápido, porque a maioria utiliza esse espaço como experiência inicial”*. S. caracteriza a equipe como *“relativamente nova”*, havendo situações de voluntariado e profissionais que se inseriram a partir de suas relações de amizade, sugerindo que a contratação passa pela sua intermediação.

Em relação ao público atendido, E. refere que antes da pandemia tinham quase 50 alunos, mas houve muitas saídas. *“Tentamos fazer o ensino híbrido, mas os pais foram muito relutantes. O trabalho com a educação especial tem como base a rotina, as crianças são muito resistentes às mudanças”*. O diretor avalia que o virtual é possível para aquelas com evolução acentuada, mas *“não é o mesmo resultado que teria se tivesse na escola”*. *Para as crianças que necessitam de um contato - paralisia cerebral e um déficit de aprendizagem – que não vão concentrar com um vídeo, o trabalho fica mais difícil”*.

Apresenta-se como demonstrativo as 34 matrículas realizadas em 2021, vinculadas aos turnos matutino, vespertino e integral:

Quadro 11 – Matrículas 2021

| Inicial / H ou M | Idade   | Turno      | Diagnóstico                             |
|------------------|---------|------------|---|
| A. (H)           | 23 anos | Vespertino | Síndrome de Down                        |
| (H)              | 3 anos  | Vespertino | Paralisia Cerebral                      |
| A.(H)            | 11 anos | Integral   | Autismo                                 |
| A.(H)            | 8 anos  | Matutino   | Síndrome de Down e Autismo              |
| A.(M)            | 33 anos | Vespertino | Paralisia Cerebral                      |
| A.(M)            | 9 anos  | Matutino   | Autismo                                 |
| A.(H)            | 22 anos | Vespertino | Autismo                                 |
| A.(H)            | 24 anos | Integral   | Distúrbio do Comportamento e Dislalia   |
| D. (H)           | 8 anos  | Matutino   | Autismo                                 |
| D.(H)            | 5 anos  | Integral   | Autismo                                 |
| J.A (H)          | 28 anos | Integral   | Esquizofrenia e Deficiência Intelectual |
| J.G (H)          | 11 anos | Matutino   | Autismo                                 |
| J.B (H)          | 5 anos  | Matutino   | Autismo                                 |
| J.A (H)          | 7 anos  | Vespertino | Autismo                                 |
| J.V (H)          | 9 anos  | Vespertino | Autismo e Microcefalia                  |
| J.A (H)          | 14 anos | Integral   | Autismo                                 |
| K. (M)           | 44 anos | Vespertino | Deficiência Intelectual                 |
| K.H (H)          | 18 anos | Integral   | Paralisia Cerebral e Epilepsia          |
| L. (H)           | 9 anos  | Integral   | Autismo                                 |
| L.S (H)          | 8 anos  | Vespertino | Autismo                                 |
| L.P (H)          | 6 anos  | Integral   | Autismo                                 |
| M.A (H)          | 37 anos | Integral   | Deficiência Intelectual                 |
| M.L (H)          | 8 anos  | Vespertino | Autismo                                 |
| M. (H)           | 7 anos  | Vespertino | Autismo e Apraxia da fala               |
| M. (H)           | 9 anos  | Integral   | Autismo                                 |
| M. (H)           | 6 anos  | Integral   | Autismo                                 |

|          |         |            |                    |
|----------|---------|------------|--------------------|
| P.V (H)  | 8 anos  | Vespertino | Autismo            |
| R.N (M)  | 14 anos | Vespertino | Síndrome de Down   |
| S. (M)   | 3 anos  | Vespertino | Autismo            |
| V. (M)   | 11 anos | Matutino   | Autismo            |
| V. (M)   | 9 anos  | Vespertino | Autismo            |
| V. (H)   | 9 anos  | Vespertino | TDAH               |
| W. (H)   | 11 anos | Integral   | Síndrome de Down   |
| Y.G. (H) | 6 anos  | Matutino   | Paralisia Cerebral |

Fonte: Coleta dados (2022).

Em relação aos responsáveis pelas matrículas dos alunos, alguns profissionais são da área de educação e trabalham em instituições de ensino regular. Foi evidenciado um número significativo de professores (8), servidores públicos (9), seguidos de profissionais autônomos (4), administradores (5), psicólogos (3), comerciante, empresário, analista de finanças e técnico em patologia.

### 6.3 A instituição especializada?

A investigação central da pesquisa, que se remete à compreensão da atuação das instituições especializadas no atendimento do público-alvo da educação especial, obteve elementos significativos durante o processo de pesquisa que desconstruíram a condição distintiva em relação à escola regular. Para Silva (2018), uma imersão no campo, na observação direta e atenciosa do objeto de pesquisa, pode levar o sujeito à compreensão de seu lugar de pesquisador, buscando resposta a questões que, de outra posição, sequer chegou a postular

Desde a frase presente na secretaria da instituição, a menção ao espaço escolar é frequente e referencial para as práticas realizadas pelos profissionais. S. ressalta que *“Somos uma escola, mas não no formato da escola regular. Temos vários profissionais, aliás todas as escolas deveriam ter esses profissionais, isso seria o ideal. Nosso objetivo é fazer com que essas crianças aprendam, por isso usamos todos os recursos que temos”*.

Figura 3 - Secretaria da Instituição



Fonte: Pesquisadora (2022)

Nas entrevistas a condição escolar foi anunciada pelos participantes, como em “*Eu recebi a oportunidade aqui na escola para trabalhar nessa área que, na minha opinião, é muito carente. Essas crianças precisam de carinho, afeto e aqui nós trabalhamos com uma equipe que além de disposta é preparada, tenho uma ligação muito forte com essas crianças*” (I. educadora). As profissionais se referem a E. como dono da escola, a S. como diretora da escola, o que confirma mais uma vez como o espaço é concebido e estabelecido, tendo como balizador a ‘forma escolar’, como alude Vicent, Lahire e Thin (2001):

Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício de poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de poder (2001, p.16).

I. professora, explicita que “*Aqui na minha sala os meus alunos são de 8 até 11 anos, faço o trabalho de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental*”. As salas de aula existentes reproduzem o contexto escolar, seja na disposição das mesas

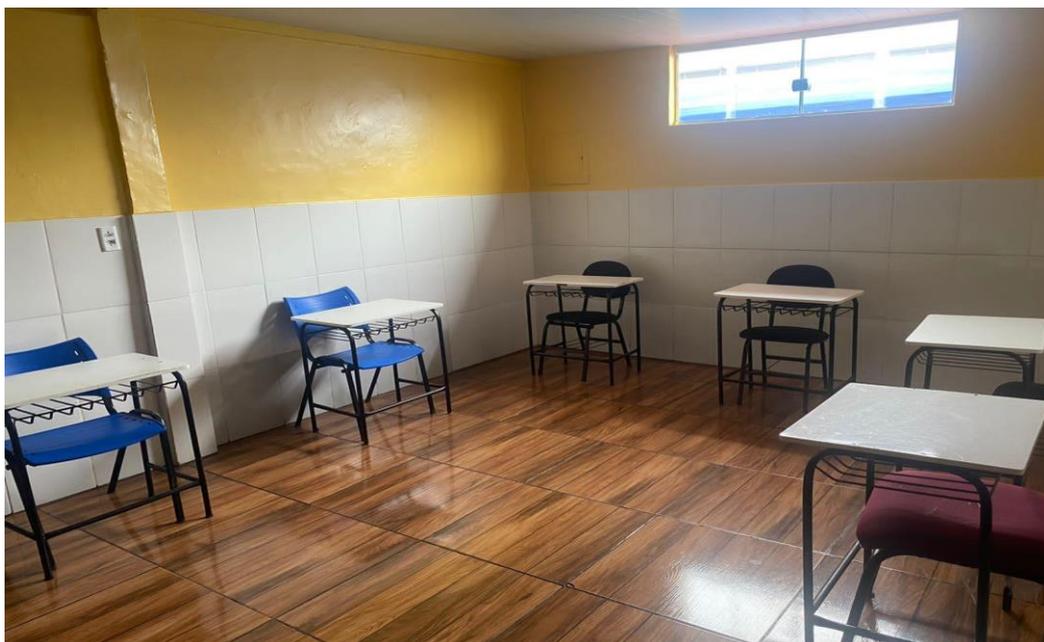
e cadeiras, seja nos lugares/posições ocupados pelos educadores e crianças/adolescentes:

Figura 4 – Sala de Aula I



Fonte: pesquisadora (2022)

Figura 5 – Sala de Aula II



Fonte: pesquisadora (2022).

M. psicóloga, declara que acaba “[...] *chamando as crianças de alunos por estar em um ambiente escolar*” e A. fonoaudióloga, entende que “*na escola especial trabalhamos assim, auxiliando o professor de que forma ele pode trabalhar as dificuldades dos alunos*”. Tais declarações convergem com a diretriz anunciada por E: “A nossa escola tem como filosofia preparar a criança para o *ensino regular*, é isso que nós queremos”.

Algumas diferenças são consideradas pelo diretor, como o número de alunos nas turmas e o trabalho individualizado, o que possibilitaria o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e a formação de vínculo com o professor. Outra dimensão também é apontada: “Em nível pedagógico e terapêutico nós temos equipe multidisciplinar. Eu não costumo usar o termo escola clínica porque eu acho que para ser uma escola clínica deveria ter um neurologista. [...] eu acho que não se encaixa no que buscamos” (E. diretor).

O estatuto jurídico, contudo, é reconhecido:

*Para os conselhos de educação, a nossa escola não existe. Eles nos orientaram a não pegar mais alunos porque não existe legislação que nos ampare. [...]. No conselho eles informam que não sabem como agir diante dessa situação, então não tem como, porque a escola teria que seguir os padrões da escola de ensino regular. Nesse caso fazemos o contrário [...] quando eles saem daqui nós fazemos um relatório. Dentro desse relatório descrevemos o trabalho e o nível dos alunos para que não haja uma perda, um desperdício do trabalho dos anos que foram trabalhados aqui. Porque se a criança chega por exemplo com uma idade um pouco mais elevada e ela chega no terceiro ano e colocam ela no quinto, porque é a idade cronológica dela, mas se ela foi avaliada no terceiro porque ela está no terceiro ano. A maioria das instituições que recebem nossos alunos utiliza o relatório como base (E. diretor).*

Para o diretor, “*A inclusão foi uma jogada política e foi iniciada sem nenhuma responsabilidade, porque realmente para você introduzir teria que ter feito um estudo há anos, pesquisas para verificar a estruturação desses espaços*”. A instituição, portanto, remete-se à forma escolar, mas é crítica da estrutura existente nesse escopo para entendimento do público-alvo da educação especial:

*A gente sabe que a inclusão não dá certo na escola de ensino regular no formato como está hoje. Primeiro porque a escola não oferece uma estrutura física adequada, não oferece o atendimento necessário em nível de terapia, nível pedagógico. Porque muitos professores não têm a menor noção de como trabalhar, não é somente você ter a formação, mas é necessário que você tenha conhecimento de como trabalhar. A visão das escolas de ensino*

*regular é que a criança tem que ir para escola para passar o tempo, essa visão que eles têm. Deixa aí, quando for o horário ele vai buscar, o pai deixou aqui porque precisou ir trabalhar (E. diretor).*

Uma possibilidade apontada por E. seria a escola regular ter uma sala apropriada onde os alunos da educação especial poderiam interagir com as outras crianças, havendo uma preparação nesses espaços para uma vida autônoma fora da escola, onde “seria quebrado o bloqueio” que possibilitaria autonomia nas atividades diárias.

#### **6.4 Inserção e avaliação inicial na instituição**

Segundo o diretor há uma triagem no ingresso da criança na instituição e a existência de *“laudo contribui para os terapeutas, pois eles precisam do histórico da criança”*. Contudo, reconhece *“que para crianças pequenas, de cerca de 3 anos, os médicos não fecham o diagnóstico.”* Para além dessa perspectiva diagnóstica há o comparativo com a estrutura escolar de ingresso/seriação:

*A escola recebe crianças até 15 anos (sic), mas não nos baseamos pelo currículo escolar, porque algumas crianças retardam muito a ida para a escola e isso acaba comprometendo muito no nível comportamental. Elas vão para uma escola de ensino regular e não têm o atendimento necessário. Quando os pais resolvem trazer para a escola de educação especial elas já vem com muitos hábitos, com agressividade, às vezes vem em uma idade mais elevada, na verdade não tem o atendimento necessário (E. diretor).*

Há uma organização das salas, horários e atividades do dia, como o espaço de estimulação precoce que atende de 3 a 6 anos, onde segundo o diretor, há *“o atendimento em nível sensorial, o trabalho de coordenação motora fina, ampla, percepção”*.

*Aqui nós trabalhamos com base na idade mental da criança e não da idade cronológica como são feitos nas escolas de ensino regular, as crianças chegam e os pedagogos fazem uma avaliação a nível comportamental e de acordo com a necessidade da criança é que vamos desenvolver um método de trabalho, nesse caso podemos dizer que o currículo é flexível porquê de acordo com a demanda que vamos estruturando (E., diretor).*

A diretora administrativa explica que participam da anamnese a psicóloga, a fonoaudióloga e a fisioterapeuta, e algumas situações os pais. Avalia que esse momento possibilita descobrir algumas situações, como narra a profissional:

*Uma criança que estava com 10 anos e tinha língua presa e a mãe nunca percebeu. Nesse caso, a fonoaudióloga indicou para fazer a cirurgia da língua. Então são coisas que ela acaba avaliando nas crianças, inclusive a profissional que trabalha aqui foi fazer um curso de ABA (Análise Comportamental Aplicada) em São Paulo, para aprimorar os conhecimentos (S., diretora).*

No excerto acima é possível também identificar a concepção terapêutica que norteia a anamnese e, por consequência, as intervenções decorrentes, que serão também mencionadas posteriormente.

*Dependendo da criança passamos até um mês avaliando através da observação e de algumas atividades. O que ele sabe ou não, se senta, se tem atenção, se é uma criança hiperativa, se sabe número e letras. Nesse momento a professora trabalha as atividades escolares mesmo. Quando retornam eles falam onde se classificam. No primeiro ano, por exemplo, temos uma criança de 12 anos. Ele frequentou a escola regular, mas não conseguiu avançar. Ele sabe algumas coisinhas, mas depois da avaliação ele se encaixa no primeiro ano ou segundo, depende (S., diretora)*

## **6.5 Visão sobre o público-alvo**

Embora as matrículas em 2021 indiquem inscritos entre três e 44 anos, todos os entrevistados se referem aos participantes da instituição como crianças. É importante salientar que há oito, entre os 30 identificados, que possuem de 18 a 44 anos, sendo alunos há muitos anos que, segundo os entrevistados, os pais recusam a retirar da instituição justificando que é o único espaço possível de socialização e aprendizagem.

Os profissionais utilizaram expressões como patologias, carências e limitações para se referirem ao público atendido pela instituição. Segundo E., “[...] *quando você fala da educação especial você está falando de vários níveis de aprendizagem que jovens e crianças têm, que por alguma razão possuem um bloqueio que não permite que a sua área cognitiva funcione normalmente*”. Tais considerações condensam o entendimento sobre as diferenças presentes no contexto analisado, onde a correção da “inadequação” é também alvo do trabalho desenvolvido pela equipe, como sugere a afirmação do diretor: “*As crianças com algum comprometimento têm baixa tolerância à frustração*”. E a psicóloga corrobora e explicita seu entendimento:

*Na questão do contato com a criança em diversas situações, quando são contrariadas, quando chuta, bate, morde, fazem as suas necessidades fisiológicas sem controle [...] então fazemos a intervenção, brincamos e em um determinado momento nós retiramos os jogos e brinquedos para verificar como ela vai se comportar perante essa frustração. Se ela vai entender que o jogo acabou ou se ela vai ficar agressiva, e esse comportamento não é direcionado para a minha pessoa. É dela com a sua frustração, ela vai crescer, vai se tornar um adulto e se não for trabalhada pode-se tornar um problema no futuro”.*

S. enfatiza a importância da ligação do profissional com a criança, situando os lugares e as concepções presentes nessa relação:

*[...] ela quer se sentir amada, aceita, ela é um ser humano que precisa ser acolhido. Nós precisamos acolher essas pessoas, precisamos trabalhar, estimular. Precisamos olhar para elas como seres humanos que têm capacidade, que podem sim aprender desde que eu encontre uma maneira de ensinar para elas. E quando eu consigo me conectar com essa criança, ela consegue se abrir para mim, obedecer aos meus comandos, eu consigo a atenção daquela criança. Ela começa a fazer aquela atividade que não estava fazendo antes, são pequenos ganhos que você vai tendo a cada dia através daquele trabalho voltado para ela.*

## 6.6 As intervenções técnicas

Os diretores não possuem formação técnica em Educação Especial. E. se aproximou do campo a partir de sua atividade como músico e da relação com Shirley, sua parceira na escola especial onde teve primeiro contato com o público da educação especial. Já S. possui formação em Logística, e em 2015, após situação de desemprego e diante da relação conjugal com E., se aproximou da escola:

*Comecei aqui como administrativo, as pessoas às vezes acham que quem trabalha com educação especial é tudo lindo! Muitas vezes acham que só tem glamour, não tem noção como é difícil, eu já fui agredida, já puxaram meu cabelo até o chão, já fui machucada. Mas eu confesso que eu me descobri aqui, até hoje eu fico surpresa comigo. Eu não consigo entender de onde vem essa dedicação de querer ver eles aprendendo, de querer vê-los evoluindo. Eu fico muito feliz quando uma criança não sabe sentar-se, não quer sentar e conseguimos ensinar coisas básicas para ela. Primeiramente quando existe afeto, quando tem alguma ligação com você, ela se abre para você.*

As profissionais entrevistadas não possuem formação em Educação Especial e não tiveram experiência prévia nesse campo, enfatizando a oportunidade de aprendizado na instituição. A. declara que “*Nunca atuei na educação especial, tenho bastante experiência com pessoas autista, inclusive é o público maior da escola*”.

Situa seu trabalho como um desafio diário, atuando junto aos professores, não numa conduta terapêutica clínica:

*Eu trabalho em conjunto com a professora. Por exemplo: tem um aluno que fala pouco, tem pouca interação, não compreende certos comandos. Eu vou auxiliar a professora de que forma ela vai trabalhar, como deve intervir dentro da sala de aula para melhorar o comportamento, a atenção (A., fonoaudióloga).*

A profissional estabelece um plano terapêutico individualizado, a partir de uma anamnese, um “mapeamento das dificuldades com todos”, estabelecendo o que vai ser realizado mensalmente, mas com projeção semestral. O planejamento é compartilhado com a professora e desta “*forma conseguimos personalizar os atendimentos: ao mesmo tempo que ela executa em sala de aula, eu também oriento sobre minhas observações. Algumas vezes faço o atendimento na sala de aula ou em um espaço reservado*” (A., fonoaudióloga).

A fisioterapeuta manifestou-se em relação às limitações do seu trabalho face aos recursos deduzidos, chegando em alguns momentos a trazer os seus materiais para trabalhar com os alunos. Entende que o ganho maior observado é a ampliação da condição motora das crianças. Afirma que atende mais os alunos (sic) com paralisia cerebral e síndrome de Down, algumas crianças com autismo. “*Eu faço um cronograma, mas tem dias que não consigo seguir à risca. Às vezes eles não estão bem, então eu passo para outro e vice-versa*”. Ao ser convidada a compartilhar uma experiência significativa na instituição, declarou que:

*Tive um ganho enorme com uma aluna PC. Ela tinha uma rigidez muito acentuada, você olhava para ela e a impressão que dava que ela não respondia aos estímulos. Conversei com ela, ela compreende. Hoje posso dizer que ela aceita todos os comandos, diferentes de outros alunos PC que não dão resposta. Oriento aos professores que trabalhem muito a parte lúdica dela, o reforço positivo dela é o lanche. Ela adora comer e a fonoaudióloga trabalha a parte oral (R., fisioterapeuta).*

A psicóloga elegeu como primeira intervenção junto às crianças a partir da musicalização:

*Por exemplo: tem uma música que eles adoram que é “vamos andar de trem”. Quando cantamos eles já sabem que vão sair da sala, trabalho questões corporais e de identificação das partes do corpo, depois vem o alfabeto focamos nas questões psicomotoras. Após trabalharmos essas músicas que*

*vamos para as atividades práticas propriamente ditas, trabalhamos dinâmicas em grupo e individuais [...] usamos muito a área externa com jogos e brincadeiras. Essas intervenções duram em média uma hora e acontecem duas vezes por semana. Eles praticamente já me associam ao brincar, mas por trás dessa atividade existe um objetivo. Eu englobo outras áreas, mas não tenho a visão técnica, cada um trabalha de forma interdisciplinar (M. psicóloga).*

M. considera que a equipe atual é muito boa, pois avalia que já enfrentou dificuldades anteriormente, mas “*acredito que isso acontece em todos os lugares*”. Contextualizou como dimensiona essa relação entre a equipe:

*Aqui eu exerço meu papel de psicóloga, mas eu sei que algumas vezes vou precisar ficar na sala para a professora beber água. Isso também é meu papel porque nós trabalhamos a questão do acolhimento. Nem sempre é só com palavras, mas com atitudes também (psicóloga).*

A diretora administrativa avalia os limites e as potencialidades do trabalho desenvolvido:

*Já tivemos crianças que nunca frequentaram uma escola. [...]. Têm crianças que se desenvolvem e aceitam bem, mas tem outras que não. Por exemplo: eu já tive uma criança que chorou por seis meses. Cheguei ao ponto de dizer que eu desistiria porque eu gosto de ser sincera. Quando percebo que eu não tenho um profissional adequado, que as minhas abordagens não estão surtindo efeito, eu falo para os pais. Já aconteceu comigo de dizer para uma mãe que infelizmente eu não estava conseguindo ajudar a filha dela, ela pediu para eu não desistir. Cheguei ao ponto de ir à casa dela para observar a rotina da criança.*

O diretor concebe que “*O importante em uma escola especial é você iniciar o trabalho através do lúdico, apresentando várias possibilidades e deixar ela escolher o que quer, deixá-la se sentir à vontade, deixá-la transformar os espaços no universo dela*”.

## **6.7 Os recursos pedagógicos**

Quanto a organização do currículo, fica explícito nos depoimentos dos educadores que é necessário adaptar o planejamento e instrumentos para atender as especificidades dos alunos:

*Trabalhamos com livros didáticos, materiais impressos e lúdicos. Esses materiais são todos disponibilizados pela escola, fazemos reuniões*

*pedagógicas, verificamos as dificuldades de cada um e organizamos as atividades. No meu caso faço o trabalho individualizado para todos os meus alunos pois eles estão em níveis diferentes (l., professora).*

Figura 6 – Materiais Utilizados Pelos Professores



Fonte: Pesquisadora 2022.

As atividades descritas e demonstradas para a pesquisadora foram percebidas de forma dinâmica e ativa, não abrindo espaço para a repetição. Há criatividade e investimento dos profissionais envolvidos em suas práticas. Zoppei (2015) afirma que:

*Anteriormente, nas práticas educativas não escolares, o grupo ou o coletivo se sobressai em detrimento do indivíduo. Nos últimos anos, a perspectiva caminha na direção inversa: valoriza-se o “sucesso” individual como exemplo para o grupo. Os vocábulos e os conceitos anteriormente utilizados caducam nos dias de hoje (p.42).*

Como exemplo apresenta-se o registro da atividade pedagógica, onde está sendo trabalhado a coordenação motora a partir do uso de cones e balões:

Figura 7 – Atividade Pedagógica de Coordenação Motora



Fonte: Pesquisadora 2022.

Em determinados momentos da entrevista os profissionais ratificam a importância das experiências vividas, buscando planejar as ações em conjunto e apoiando-se para a resolução dos problemas. Desta forma, a instituição utiliza de experiências escolares para nortear suas práticas, considerando também o relato dos responsáveis buscando também aproximação para estreitamento dos vínculos. Segundo Escobar (2020), na tentativa de cumprir minimamente o seu papel enquanto instituição escolar, muitas escolas acabam seguindo uma organização própria para atender um planejamento baseado no conteúdo. A prática pedagógica por sua vez, admite e valoriza formas singulares de ensinar e aprender, capazes de incidir na possibilidade de conviver.

Figura 8 – Cronograma de Atividades



**CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SHIRLEY BESSA**  
 Av: Desembargador João Machado Q: 06/ nº 01, Conj. Campos Elíseos, Planalto.  
 Fone/Fax: 3238-8823 – CEP: 69043-000  
 Manaus – Amazonas  
 E-mail: [cdp.educacaoespecial@gmail.com](mailto:cdp.educacaoespecial@gmail.com)

**CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE CLASSE E EXTRA CLASSE**

| Segunda-feira  | Terça-feira  | Quarta-feira  | Quinta-feira   | Sexta-feira  |
|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida (onde as crianças são recebidas com música)</li> <li>• Hora Cívica</li> <li>• Atendimento Pedagógico/ Atividade em sala de aula (processo de ensino aprendido)</li> <li>• Atividade de Recreação na Piscina.</li> <li>• Atendimento fonoaudiólogo (atendimento individual)</li> <li>• Atividade de AVDS</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida</li> <li>• Atividade em sala de aula.</li> <li>• Atendimento Pedagógico/ Atividade em sala de aula (processo de ensino aprendido)</li> <li>• Atendimento fisioterápico (atendimento individualizado)</li> <li>• Atendimento Psicológico individual ou em grupo</li> <li>• Atividade de AVDS</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida</li> <li>• Atendimento Fonoaudiólogo</li> <li>• Atendimento Pedagógico/ Atividade em sala de aula (processo de ensino aprendido)</li> <li>• Atividade de recreação na Piscina</li> <li>• Atividade em sala de aula.</li> <li>• Atividade de AVDS</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida</li> <li>• Atendimento Pedagógico/ Atividade em sala de aula (processo de ensino aprendido)</li> <li>• Atendimento Psicológico individual ou em grupo</li> <li>• Atendimento fisioterápico</li> <li>• Atividade de AVDS</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida</li> <li>• Dia de recreação com atividades Interativas</li> <li>• Atividades lúdicas: brincadeiras, jogos, circuito, dança, karaokê, competição, futebol e etc.</li> <li>• Atendimento Psicológico individual ou em grupo</li> </ul> |

\_\_\_\_\_  
Diretora

\_\_\_\_\_  
coordenadora pedagógica

Fonte: Centro de Educação Especial Shirley Bessa (2022).

As atividades acontecem concomitantemente com vários profissionais, não existindo um cronograma fixo, buscando conciliar a disponibilidade dos técnicos, as necessidades dos alunos, organização dos pais na chegada e saída e o planejamento dos professores nas atividades diárias. Sobre a organização dos atendimentos R. afirma que:

*Pela manhã eu dou prioridade aos alunos desse primeiro turno. Os pais são bem pontuais, então a primeira regra era a questão do tempo de permanência na escola e aqueles que apresentam mais facilidade no atendimento. [...] Depois eu atendia os alunos que saíam mais tarde ou que passam o dia. Por exemplo o C.. Ele passa mais tempo na escola e precisa de mais atenção. Eu conseguia fazer o atendimento com calma (R., Fisioterapeuta).*

Diante do tempo vivenciado para realização das entrevistas na instituição percebe-se a tentativa de se estabelecer enquanto espaço de ensino no atendimento

ao público-alvo da educação especial, notadamente na apresentação de boas práticas e atividades para obter reconhecimento do trabalho perante os pais e a comunidade. Existe a reprodução de alguns aspectos do ensino regular, mas a instituição procura criar meios para que suas atividades se aproximem de um modelo multidisciplinar. O estatuto jurídico sobre as instituições especializadas parece estabelecer um clima de desconforto e receio nos profissionais acerca de suas práticas, o que esteve presente nos contatos com os profissionais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação teve como objetivo compreender a atuação das instituições especializadas no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, buscando dar visibilidade à presença do público da educação especial em outros espaços. A pesquisa qualitativa, descritiva e na perspectiva de estudo de caso teve como campo empírico uma instituição especializada do município de Manaus, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas, documentos da entidade e registros fotográficos.

O estudo aponta especialmente a não distinção do espaço em relação à escola regular, pois a instituição reproduz elementos e práticas das classes comuns, apresenta-se como instituição escolar e os profissionais que trabalham nesse espaço utilizam expressões e posicionamentos característicos do âmbito escolar. Os profissionais foram referidos nas entrevistas como diretor, diretora e professores, reproduzindo posições e funções da escola regular, bem como a organização do ambiente. Os participantes consideram as diferenças da instituição em relação à escola regular, aspectos como o número de alunos, o trabalho individualizado e a dimensão do atendimento em nível pedagógico e terapêutico.

Na medida em que os alunos são matriculados, há uma triagem para ingresso na instituição, considerando além da perspectiva diagnóstica, a estrutura escolar no que condiz à seriação. A decisão sobre a inserção nas turmas ocorre de forma multidisciplinar, incluindo responsáveis quando necessário, sendo definidos também os atendimentos a serem realizados. Os profissionais utilizam expressões como limitações e carências para descrever aspectos do trabalho realizado com os alunos, tais considerações reforçam a percepção da correção de uma “inadequação” presente no trabalho desenvolvido.

Sobre a formação dos profissionais da instituição, constatou-se que os diretores não possuem formação técnica em Educação Especial, os professores possuem formação inicial na área de educação e realizaram a complementaridade da formação através de cursos e especializações na área. Para todos os profissionais, essa é a primeira experiência de trabalho no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

A pesquisa demonstra que os profissionais realizam a organização de um plano de trabalho, adaptando planejamento e instrumentos na tentativa de atender as especificidades dos alunos. As atividades acontecem concomitantemente com vários profissionais, buscando conciliar a disponibilidade dos técnicos as necessidades dos alunos, organização dos pais e planejamento dos professores.

Como possíveis limitações da pesquisa estão o tempo restrito para desenvolvimento da pesquisa empírica e das análises, bem como os estudos ainda reduzidos sobre o contexto das instituições especializadas. Como sugestão para a continuidade do estudo e amplitude dos resultados, sugere-se a análise da relação entre a escola regular e as modalidades de organização em foco nesta pesquisa, buscando elucidar possibilidades de complementaridade efetiva no percurso de escolarização, acesso e garantia de educação do público-alvo da educação especial.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. P.; SOBRINHO, R. C.. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 171–184, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X8592> . Acesso em: 20 abr. 2022.

ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ALVES – MANZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, n. 36, 119, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ANJOS, Meire Aparecida Mendes dos; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. Breve Resumo do Itinerário Histórico da Educação Inclusiva. **Revista Acta Científica**, vol. 6, 2015. DOI: 1021745/aco6-04. Disponível em: <https://doi.galoa.com.br/doi/10.21745/ac06-04>. Acesso em: 13 out. 2021.

ARANTES, Fernanda Ferrari. De quem - ou do quê - depende o sucesso da inclusão escolar? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 96-115, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571282010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282010000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 nov. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SILVA, Mayara Costa da. Formação, Cotidiano (s) e Educação Especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 31-46, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128922/000975397.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out. 2021.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 64, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X34504>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. M. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos da F. **Estruturas e funcionamento do ensino**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017.

BRASIL. Constituição de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da união**: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 04 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 055**, de 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, na perspectiva da educação inclusiva. MEC. SECADI. DPEE. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015**. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. MEC. SECADI. Brasília, DF: 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

Disponível em: [BRASIL. Conselho Municipal De Educação. \*\*Resolução nº 012/CME/2020\*\*. Aprovada em 13.08.2020. Disponível em: \[https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/RESOLUCAO\\\_012\\\_CME\\\_2020\\\_CAF\\\_CAEEs.pdf\]\(https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/RESOLUCAO\_012\_CME\_2020\_CAF\_CAEEs.pdf\). Acesso em: 20 out. 2020.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=L13146&text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%AAncia).&text=Art. Acesso em: 20 out. 2020.</a></p></div><div data-bbox=)

CEESB. Centro de Educação Especial Shirley Bessa, 2022. **Página inicial**. Disponível em: <https://educacaoespecialshirleybessa.negocio.site/>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino médio**, 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182055>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ESCOBAR, Débora Scheres. **Atendimento Educacional Especializado: cartas sobre o agir pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/210240>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ESPINAZOLA, Cariza de Cássia; AZEVEDO, Tássia Lopes de; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Correlação entre nível socioeconômico, necessidades, suporte social e recursos familiares de mães de crianças com deficiência física, síndrome de down e autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, jul./set. 2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GÓMEZ, Margarita Victoria. Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos? **Linhas Críticas**, vol. 11, núm. 21, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 set. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes (Organizadora). **Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

MANTOAM, Maria Tereza Eglér. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão**, 2011. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensinos e Diversidades – LEPED/Unicamp. Disponível em: [https://inesul.edu.br/professores/arquivos\\_alunos/doc\\_1441311060.pdf](https://inesul.edu.br/professores/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf). Acesso em: 13 de outubro de 2021.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Perspectivas da Família e Escola. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2019, vol. 29, e2925. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2925>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NASCIMENTO, Élide Galvão do. **Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1129>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OMOTE, Sadão. Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Santa Maria. DOI: 10.5902/1984686X53133. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001602551>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REZENDE, L. K.; ASSIS, S. M. B.; BARCA, L. F. Suporte social de cuidadores de crianças com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 111–126, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X5928>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil**, 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131041>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 2015. DOI: 10.1590/S2176-6681/345513545. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>. Acesso em: 13 out. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de. **Pedagogia e Educação não escolares no Brasil: Crítica Epistemológica formativa e profissional**, 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8217>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, J. J. da; SOUTO, E. C. (2014). A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 181–192. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X13901>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Patrícia Modesto da. **O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Estudo de caso de uma associação**, 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4161>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SOUZA, Cléia R. T. de. A educação não-formal e a escola aberta. In: Anais do VIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação: “Formação de professores”. 06 a 09 out. 2008. **Anais ...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2008. Disponível em: <http://coloquioedujustica.pucpr.br/files/2014/12/16-12-2014ANAIS-COL%C3%93QUIO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre a hermenêutica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMMANSELI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: Crítica aos currículos escolares a partir de adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, V.8, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/815>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VASCONCELOS, Ailton Marques de. **Educação não escolar: Um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola**, 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10493>. Acesso em: 06 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2001. p. 105 – 118. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/11118/35805>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. 2011. **Revista Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121 – 135, 2011. DOI: 10.23925/verve.v0i20.14886. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escola. **Educação em Revista**. n. 33. Belo Horizonte, jun, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>. Acesso em 06 fev. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180213, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOPPEI, Emerson. **A educação não escolar no Brasil**, 2015. Tese (Doutorado). – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4161>. Acesso em: 06 fev. 2022.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para ser participante de uma pesquisa intitulada **Instituições não escolares e o atendimento ao público-alvo da educação especial**. Ela está sendo desenvolvida por mim, Aline de Oliveira Ferreira Vieira, aluna do Mestrado em Educação da Universidade La Salle Canoas, e tem orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Macedo Ziliotto.

Sua participação é de suma importância! Se você concordar em participar, por favor, leia atentamente as informações abaixo e assine onde está indicado. Caso queira desistir, mesmo após a assinatura, você estará livre para fazê-lo a qualquer momento (nesse caso, você poderá ter de volta o Termo de Consentimento, se julgar necessário).

Eu, Aline de Oliveira Ferreira Vieira, peço sua autorização para que as informações prestadas possam ser posteriormente utilizadas para gerar conhecimentos sobre a realidade pesquisada, a partir de apresentação dos resultados em eventos científicos e publicações. Dessa forma, forneço abaixo os esclarecimentos necessários:

1. O objetivo da pesquisa é compreender a atuação das instituições não escolares no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.
2. A participação nestas pesquisas será dada através de entrevista onde os participantes irão comentar sobre as experiências do contexto em que atuam. Você participará de encontros comigo e nossa conversa será gravada. O áudio será posteriormente transcrito.
3. A sua identidade será preservada; um pseudônimo será usado no momento da transcrição. As gravações serão armazenadas.
4. Em relação aos riscos possíveis, destaco que há a possibilidade de você sentir-se sensível diante de fatos lembrados e de ter maior emotividade ao relatar

experiências e sentimentos. Dentre os benefícios da pesquisa estão a possibilidade de externar vivências e de ressignificá-las, a partir do nosso diálogo.

5. Em qualquer momento do processo de pesquisa, você poderá pedir esclarecimentos, bem como ter acesso à gravação e à transcrição da(s) entrevista(s). Pode também solicitar, se entender necessário, uma revisão ou mudança de opinião, a supressão de trechos ou mesmo o cancelamento da sua participação, requisitando a eliminação dos dados coletados.

6. A sua participação é voluntária e não cabe a você nenhum ônus ou gratificação financeira.

7. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo assegurando assim a sua privacidade e caso deseje terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

9. Qualquer esclarecimento com relação à pesquisa e/ou à entrevista poderá ser obtido junto a mim, Mestranda Aline de Oliveira Ferreira Vieira – Telefone: (92) 991501024 E-mail: [aline\\_oliver@hotmail.com](mailto:aline_oliver@hotmail.com) ou com a minha orientadora, Denise Macedo Ziliotto– Telefone: (51) 3476 8407 E-mail: [dmziliotto@hotmail.com](mailto:dmziliotto@hotmail.com)

Por estar de acordo com os termos acima, eu, Edson Siqueira, me declaro voluntário da pesquisa e dou consentimento livre e esclarecido para que sejam feitas as análises necessárias, bem como para o uso e a publicação dos dados, na forma acima referida, permanecendo com duas vias deste termo.

---

Edson Siqueira

---

Aline de Oliveira Ferreira Vieira

## APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### DADOS DA IDENTIFICAÇÃO

1. Iniciais:
2. Idade:
3. Formação acadêmica:

#### QUESTÕES DA PESQUISA

1. Quando começou a trabalhar na instituição/histórico da instituição?
2. Quais os recursos utilizados para subsidiar o seu trabalho?
3. Como são estabelecidas as atividades que exerce?
4. Como você conceitua o CEESB?
5. Compartilhe experiências, dificuldades e desafios presentes no seu trabalho