



UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DA BAHIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

**JAIME DE JESUS SANTANA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E SUAS  
ACEPÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ - BA**

**Caetité – Bahia**  
**2022**

**JAIME DE JESUS SANTANA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E SUAS  
ACEPÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI – Caetité – BA, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linha II: Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinalva Nunes Fernandes.

**Caetité – Bahia  
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S232p

Santana, Jaime de Jesus

Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetité/Ba / Jaime de Jesus Santana. - Caetité, 2022.  
146 fls : il.

Orientador(a): Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marinalva Nunes Fernandes.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022.

1.Educação especial - Brasil. 2.Políticas públicas. 3.Educação inclusiva - Brasil.

CDD: 371



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,  
LINGUAGEM E SOCIEDADE



## FOLHA DE APROVAÇÃO

"POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E SUAS ACEPÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ/BA"

JAIME DE JESUS SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 03 de junho de 2022, com nota 10 (dez)

*Marinalva Nunes Fernandes*

Professora Dra. MARINALVA NUNES FERNANDES

UNEB

Doutorado em Educação

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

*Gabriela Silveira Rocha*

Professora Dra. GABRIELA SILVEIRA ROCHA

UNEB

Doutorado em Geografia

Universidade Federal de Sergipe

*Sônia Maria Alves de Oliveira Reis*

Professora Dra. SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

UESB

Doutorado em Educação (Capes conceito 7)

Universidade Federal de Minas Gerais

À minha mãe Belarmina e ao meu pai Manoel (*in memoriam*) que, assim como muitos brasileiros, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, mas também não mediram esforços para me oportunizar esse acesso.

Ao meu filho Arthur.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa requereu o envolvimento de várias pessoas, desde o trabalho de orientação, banca de qualificação e grupos de colaboradores da pesquisa ao incentivo dos colegas de curso, amigos e familiares. Desse modo, agradeço a cada um que esteve comigo nesse caminhar.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Marinalva Nunes Fernandes, que mesmo em um cenário desfavorável, ocasionado pela pandemia da Covid-19 e suas dolorosas consequências, nunca se furtou a dar o seu melhor, com dedicação e empenho para realização deste trabalho.

Às professoras Gabriela e Sônia Maria pelas sugestões enquanto banca de qualificação, as quais ajudaram a direcionar a pesquisa e a organizar o trabalho dissertativo.

À colega de orientação, Tatiane Novais, pela parceira nas produções e pela escuta nos momentos de apreensão. Agradeço à Edna, Elaine, Iamara, Lucas, Margarete e Marta, também colegas de orientação, pela troca de conhecimento e pelo trabalho colaborativo para além das ações do programa de pós-graduação.

Aos conselheiros e conselheiras do Conselho Municipal de Educação – CME, bem como à secretária do conselho, Kele Geane, cuja interlocução facilitou o diálogo com o grupo; à Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caetité e sua coordenadora Monica, que facilitou para que os diálogos ocorressem; às profissionais do Centro Estadual de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva – CEEEC, bem como à vice-diretora da instituição, Silvia, que organizou as participantes para as conversas.

À minha família, em especial à minha esposa Tatiane, que teve de compreender minhas ausências.

Aos colegas Marcos Fernandes, Jéssica Ohana e Lucélia Lobo, pelo incentivo e contribuições para a pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGEs, em especial ao professor Elizeu, e às professoras Eliana e Sidnay, que foram minhas docentes desde a educação básica e são, para mim, fonte de inspiração.

À equipe da secretaria do PPGEs, em especial à Poliana e à Marizete, que sempre me deram suporte, dirimindo dúvidas sobre a vida acadêmica.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar sobre as Políticas Públicas brasileiras para Educação Especial inclusiva, mais especificamente, sobre suas acepções quando da implementação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) no município de Caetité no estado da Bahia. Nesse sentido, este estudo problematizou como as Políticas Públicas para a Educação Especial, em sua perspectiva inclusiva, foram recepcionadas pelo Plano Municipal de Educação de Caetité (PME 2015 – 2025) e de que modo influenciam para avanços ou retrocessos, assim como os desafios que ainda apresentam. A concepção teórica-metodológica adotada para o desenvolvimento deste estudo parte da teoria clássica do Materialismo Histórico e Dialético – MHD, referenciada em Karl Marx e seus seguidores contemporâneos com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica - PHC de Dermeval Saviani. Quanto às técnicas, foram utilizadas prioritariamente a Análise Documental e o Grupo Focal, todavia, utilizou-se a Análise de Conteúdo na categorização das estratégias do PME para compreender a correlação dos documentos federais e estaduais na construção dos documentos municipais. Nesse sentido, trabalhou-se com os documentos e os sujeitos empíricos, constituindo-se os primeiros as legislações pertinentes ao tema nas esferas, nacional, estadual e municipal, com destaque para o Plano Municipal de Educação do Município de Caetité (2015 – 2025), considerando como marco documental a Constituição Federal de 1988 e os sujeitos empíricos, membros do Conselho Municipal de Educação - CME, Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais do Centro Estadual de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva - CEEEC. Como conclusões da pesquisa, foi possível perceber que a condição dada pelas legislações, tanto de nível nacional quanto estadual e municipal, presentes do PME do município de Caetité - BA, ainda que deixe brechas para que o público-alvo da Educação Especial não esteja na rede regular de ensino ao trazer o termo “preferencialmente”, pode ser compreendida como avanço para inclusão. No entanto, os desafios apresentados durante o estudo apontam que muito dessas políticas apresentadas em forma de legislação não chegam à prática social, dificultando o processo de superação dos paradigmas da exclusão e da integração, que são elementos que reforçam o que este estudo classifica como capacitismo estrutural.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Inclusiva. Capacitismo.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate Brazilian Public Policies for Inclusive Special Education, more specifically, about how were received when implementing the Municipal Education Plan (PME 2015-2025) in the municipality of Caetité in the state of Bahia. In this sense, this study problematized how Public Policies for Special Education in its inclusive perspective were received by the Municipal Education Plan of Caetité (PME 2015 - 2025) and how they influence advances or setbacks and what challenges still present. The theoretical-methodological conception adopted for the development of this study starts from the classical theory of Historical and Dialectical Materialism - MHD initiated by one of the main thinkers of sociology, Karl Marx and also from contemporary theories structured in the matrix of Marxist knowledge, such as the Pedagogical theory Critical History - PHC by Dermeval Saviani. As for the techniques, Document Analysis and the Focus Group were used primarily, in addition to the Content Analysis technique in the categorization of PME strategies to understand the correlation of federal and state documents in the construction of municipal documents. In this sense, the enunciating subjects of the research were documentary and empirical, and the documents, the legislation relevant to the subject in the national, state and municipal spheres, with emphasis on the Municipal Education Plan of the Municipality of Caetité (2015 - 2025) considering as a milestone document the Federal Constitution of 1988 and the empirical subjects, members of the Conselho Municipal de Educação - CME, Special Education Team of the Secretaria Municipal de Educação and professionals from the State Centro de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva - CEEEC. In the final considerations, it was possible to perceive that the condition given by the legislations at the national, state and municipal levels, present in the PME of the municipality of Caetité - BA, although it leaves gaps so that the target audience of Special Education is not in the regular network of teaching, bringing the term “preferably”, can be understood as progress towards inclusion. however, the challenges presented during the study indicate that many of these policies presented in the form of legislation do not reach social practice, hindering the process of overcoming the paradigms of exclusion and integration, which are elements that reinforce what this study classifies as structural ableism.

**Keywords:** Public Policies for Inclusive Education. Special education. Inclusive education. Ableism.

## LISTA DE SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEEC	Centro Estadual de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CRISC	Centro de Reabilitação Integrado e Inclusão Social de Caetité
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEE	Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
FFCLC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité
FME	Fórum Municipal de Educação

IBR	Instituto Baiano de Fisioterapia e Reumatologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAEE	público-alvo da Educação Especial
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	plano educacional individualizado
PHC	Pedagógica Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNPG	Planos Nacionais de Pós-graduação
PPGEES	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
PPGELS	Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caetité
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalhos de Conclusão de Cursos
TCLE	Termo de Concordância Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Vida da Política Pública.....	61
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil (2015-2019).....	46
Gráfico 2 - Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva no Nordeste (2015-2019).....	47
Gráfico 3 – Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva nos Estados do Nordeste (2015-2019) .....	49

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais legislações utilizadas no estudo.....	35
Quadro 2 – Panorama da educação básica em Caetité - BA.....	38
Quadro 3 – Característica do PAAE de Caetité - BA.....	38
Quadro 4 – Trabalhos submetidos e aprovados na CBEE (2014 – 2018).....	43
Quadro 5 – Dados levantados no estado da arte .....	50
Quadro 6 – Resumo das fases de exclusão, integração e inclusão .....	80
Quadro 7 – Monitoramento das estratégias da Meta 4 do PME (2015-2025) .....	102
Quadro 8 – Estratégias da Meta 4 do PME e a transversalidade da Educação Especial.....	105
Quadro 9 – Estratégias da Meta 4 do PME e o AEE .....	108
Quadro 10 – Estratégias da Meta 4 do PME e a continuidade da escolarização ....	116
Quadro 11 – Estratégias da Meta 4 do PME e a formação de professores .....	118
Quadro 12 – Estratégias da Meta 4 do PME e a família / comunidade .....	122
Quadro 13 – Estratégias da Meta 4 do PME e a acessibilidade.....	124
Quadro 14 – Estratégias da Meta 4 do PME e a intersetorialidade .....	127

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 O PESQUISADOR E A PESQUISA .....	17
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA .....	24
1.3 PRODUTO COMO RESPOSTA À QUESTÃO DE PESQUISA .....	25
1.4 RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL .....	26
1.5 PERSPECTIVA TEÓRICA.....	28
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	29
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>31</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA .....	31
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	37
<b>3 ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL .....</b>	<b>40</b>
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PANORAMA SOBRE O (DES)INVESTIMENTO PARA A PROMOÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS .....</b>	<b>52</b>
4.1 CONCEITOS DE ESTADO E SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS..	54
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL.....	59
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS: UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO .....	64
<b>5 DAS GARANTIAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>80</b>
5.1 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA BAHIA.....	90
5.2 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CAETITÉ .....	94
<b>6 INCLUSÃO: O PME EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>99</b>
6.1 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A TRANSVERSALIDADE DA EE ....	104
6.2 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E O AEE.....	108
6.3 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO.....	116

6.4 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	118
6.5 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A FAMÍLIA / COMUNIDADE .....	121
6.6 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A ACESSIBILIDADE .....	123
6.7 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A INTERSETORIALIDADE .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta produção é resultado de uma investigação sobre as Políticas Públicas brasileiras para Educação Especial inclusiva, mais especificamente, sobre suas acepções quando da implementação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) no município de Caetité no estado da Bahia, observando seus avanços e retrocessos, desafios e reflexos na comunidade educacional.

Caetité é um município localizado no território identitário baiano denominado Sertão Produtivo, distante 620 km da capital Salvador. Com área de 2 442 km<sup>2</sup>, possui uma população estimada em 50.975 (cinquenta mil novecentos e setenta e cinco) habitantes, conforme dados do IBGE de 2019. Dados do Censo Escolar apontam que estavam matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2020 7.700 (sete mil e setecentos) estudantes, sendo que, destes, 316 (trezentos e dezesseis) era público-alvo da Educação Especial, inseridos nas classes de ensino regular.

### 1.1 O PESQUISADOR E A PESQUISA

Atuando como professor da rede pública do município Caetité - BA desde 2011, ao ser aprovado em concurso público, fui nomeado para trabalhar no Distrito de Pajeú dos Ventos, no povoado de Aroeiras. Entretanto, tive meus primeiros contatos com estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE<sup>1</sup> no ano seguinte, ao ser removido para lecionar no distrito de Maniaçu, nas Escolas Municipais Zelinda Carvalho Teixeira e Nunila Ivo Frota.

Apesar de serem duas escolas distintas, de séries finais do ensino fundamental, ambas acabam por dividir o mesmo quadro pedagógico e

---

<sup>1</sup>“Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3dY37T3>. Acesso em: 04 mar. 2021.) De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua 5ª edição do ano de 2013, o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), grupo composto por Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Heller, entre outros, passou a ser incluído como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja única divisão é em graus leve, moderado e severo.

administrativo, portanto seus (suas) profissionais podem ter cargas horárias de trabalho distribuídas nos dois ambientes.

Em 2019, fui aprovado no concurso público de 40h (quarenta horas) para professor da Rede Estadual da Bahia, momento em que pedi demissão da Empresa Baiana de Águas e Saneamento - Embasa, na qual eu trabalhava desde 2012, após a aprovação em concurso público, para dedicar-me exclusivamente à educação. Desse modo, passei a atuar 20h (vinte horas) na Rede Municipal e 40h (quarenta horas) na Rede Estadual. Por isto, costumo dizer que sou professor por escolha.

Paulo Freire (1996, p. 53), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, fala da “boniteza de ser gente”, pois, segundo ele, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”. De acordo com Gadotti (2011) Freire foi sua inspiração na escrita de seu livro “Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido”. Para ele, “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho.” (GADOTTI, 2011, p.17).

Nesse sentido, pesou nessa minha escolha a relevância social que é o trabalho pedagógico e a importância que tem a educação enquanto instrumento de transformação, para além da tecnológica, a humana. Contribuir para formação de pessoas humanizadas é tarefa que urge, face aos momentos em que os discursos odiosos e obscurantistas parecem ter sufocado os discursos de boa vontade, boa-fé e da ciência. Para Gadotti, a necessária transformação da escola, ainda que não dependa exclusivamente da atuação docente, passa pela mudança da concepção de ensinar. Em suas palavras, o autor afirma que:

Se, de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que, sem uma mudança na própria concepção deste ofício, essa transformação não ocorrerá tão cedo. (GADOTTI, 2011, p. 22).

Desse modo, enquanto professor, percebi várias dificuldades em realizar uma prática educativa que fosse capaz de contemplar toda a diversidade do PAEE nas salas de ensino regular. Observei que, de maneira geral, o corpo docente daquela unidade de ensino também enfrentava as mesmas dificuldades.

Havia – e ainda há – obstáculos enfrentados por profissionais da educação até mesmo no modo como se referir à pessoa com deficiência. Não se sabia qual o

termo adequado: “aluno especial”, “portador de deficiência” ou “pessoa com deficiência (PcD)”? Não é raro também o questionamento sobre o papel da inclusão: se confunde com integração? Qual o verdadeiro papel e o sentido da escola inclusiva?

Geralmente, não se indaga sobre o papel nem o sentido dos movimentos inclusivistas que viabilizaram nas últimas décadas a criação de políticas públicas para a inclusão do PAEE nas escolas de ensino regular, tampouco se reflete sobre os porquês dos questionamentos feitos aos antigos modelos de Escola Especial e Associação de Pais de Amigos do Excepcionais (APAE), os quais, por muito tempo, representaram (e em cenários pouco contestados ainda representam) um ambiente de segregação.

E sabido, porém, que neste processo de inclusão, através das políticas implementadas, não se planejou no orçamento público os recursos que contemplassem as necessidades das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Pelo contrário, pode-se inferir que o projeto inclusivo, como está estruturado, possibilitou o desinvestimento em educação para o público da Educação Especial. Basta observar que, ao atender a demanda dos movimentos inclusivistas, o Estado direcionou os alunos para as escolas comuns, diminuiu o investimento da Escola Especial e se omitiu na majoração de investimentos que viessem a potencializar a escola comum a oferecer uma educação com qualidade.

É nesse cenário em que o público da Educação Especial vem sendo preparado para uma vida cada vez mais excludente, o que colabora para formar uma sociedade que exclui a cada dia. Uma sociedade que é formada num ambiente onde os sujeitos não experienciam o convívio com a diversidade é potencialmente reprodutora de ações que reforçam a discriminação e o preconceito contra aquele(a) que não está no padrão de eugenia exigido por esta mesma sociedade.

Durante minha experiência profissional, presenciei situações em que o discurso vigente é o de responsabilizar o sistema público pela criação da legislação que dá o direito ao PAEE, que é o de estar inserido nas classes de ensino regular, sem oferecer a devida formação ao corpo pedagógico para atender satisfatoriamente essa demanda.

O curso de formação é importante para a compreensão, de fato, de como é o histórico de segregação sofrido pela pessoa com deficiência, para entender a crítica feita aos antigos ambientes segregatórios das Escolas Especiais e das APAEs e

também para familiarizar-se com os termos utilizados no tratamento desse público. Mas a grande lição talvez seja a de, ao final de sua capacitação, educadores e educadoras perceberem que não existe uma “receita pronta” para sua prática educativa. Portanto, não há que se falar em prescrição. Para muitos (as), o que se idealiza como curso de formação essencial seria uma espécie de *workshop* com direito a um caderno de apoio em que, posteriormente, pudesse ser levado para a sala de aula e seguido o passo a passo prescrito.

Após algumas leituras, parte delas ocorridas através de um curso de especialização em “Atendimento Educacional Especializado: Educação Especial Inclusiva”, realizado com o intuito de agregar competências para o desempenho do magistério, um dos aprendizados que alcancei é justamente o de que, para adotar práticas inclusivas, não é necessário ter formação específica em Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Paulo Freire (1996), ao tratar de formação permanente de professores, enfatiza que o momento fundamental na formação é a reflexão crítica sobre a prática. Para ele, o próprio discurso teórico, que é necessário à reflexão crítica, deve ser concreto para quase se confundir com a prática. Quanto melhor for esse exercício, mais inteligência se ganha para analisar e permitir a superação da ingenuidade pela a rigorosidade. Freire (1996) sublinha que quanto melhor for esse movimento, melhor se dará a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. O autor vai além quando realça que a formação docente não pode julgar-se superior, nem se dar de forma alheia aos conflitos de nossa experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres, sob pena de trabalhar em favor dos obstáculos. É necessário, solidariedade política e social para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, tendo na formação democrática uma prática de real importância. “A aprendizagem da **assunção** do sujeito é incompatível com o **treinamento pragmático** ou com o **elitismo autoritário** dos que se pensam donos da verdade e do **saber articulado**” (FREIRE, 1996, p. 24, grifos do original).

Além de estar situada sobre os embates existentes em torno da inclusão, a formação docente também deve dar a devida importância ao fato de que a educação lida com seres humanos, dotados de emoções e, em alguns casos, de vulnerabilidade social. Desse modo, Paulo Freire destaca na formação docente a

importância do alinhamento entre o exercício da criticidade e o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e das intuições. Em suas palavras, afirma que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 26).

Enquanto professor de estudantes com transtornos do espectro autista - TEA em uma turma de sétimo ano de matemática na Escola Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, percebi as dificuldades de promover significativas aprendizagens, sendo que desde as séries anteriores aquele público possivelmente era tratado como incapaz de aprender algo e se encontrava condicionado ao fundo da sala, relegado a realizar tarefas alheias aos estudos desenvolvidos por seus (suas) colegas. Diante desse cenário, eu sempre me questionava: isso seria algum tipo de capacitismo estrutural?

O capacitismo pode ser conceituado como a ideia que se faz de pessoas com deficiência como anormais, como pessoas menos incapazes de tomar conta de si mesma. Ele também é estruturado, pois está imbricado nas estruturas institucionais, históricas, culturais e interpessoais. Nesse ínterim, a palavra capacitismo se “traduz da palavra inglesa *ableism*, que significa a discriminação por motivo de deficiência” (DIAS, 2013, p. 5). No Brasil, o termo é novo e foi empregado pela primeira vez em 2011, na II Conferência de Políticas Públicas para LGBTs, aparecendo nos anais da conferência para nomear as opressões direcionadas às pessoas com deficiência (LANHOSO, 2020, s.p.).

Desse modo, segundo Dias (2013, p.5), capacitismo “é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência”. Ainda para a autora, “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas” (*Ibidem*, p. 2). Outrossim, ocapacitismo é definido por Carla Vendramin como “a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a

condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (VENDRAMIN, 2019, p.17).

Campbell (2001) compara o significado do capacitismo com outras formas discriminatórias presentes em nossa sociedade. Segundo a autora, o “capacitismo representa para o segmento da pessoa com deficiência o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder” (CAMPBELL, 2001, p. 44).

Essa ideia de poder é abordada por Michel Foucault (1978), ao tratar de biopolítica, como o passo anterior ao que chama de poder de morte. “O poder de morte aparece como complemento de um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que procura administrá-la, aumentá-la, exercer sobre ela controles precisos e regulações gerais” (FOUCAULT, 1978). Nas entrelinhas do pensamento medieval, em que pessoas eram assassinadas em função de sua deficiência, camuflados na ideologia mística de serem pessoas amaldiçoadas, reside o pensamento daqueles que, estando no poder, se colocavam no direito de decidir quem vivia e quem morria.

Associado a isso, destaca-se que a “manifestação da deficiência lesiona o ideário eugênico de corporeidade grega tão intimamente enraizado em nós” (MELLO, 2016, p. 3272). Desse modo, essa ideia de perfeição de corpo nos leva a refletir sobre processos mais recentes de nossa história. Apesar de o lapso temporal distanciar a antiga sociedade grega e seus costumes, nos remete novamente aos ideais do poder de morte insuflados no processo de eugenia nazista.

A ideia de eugenia galtoniana permitiu a conceituação do antônimo “*dysgenik*”, que significava “o enfraquecimento do potencial genético”, e se baseava na concepção de uma melhoria racial utilizando-se de métodos como esterilização forçada e até mesmo assassinato. A forma mais radicalizada de eugenia estatal se deu no regime nazista, com a promulgação, em 14 de julho de 1933, da lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente. (...) Cerca de 260 mil pessoas, definidas como doentes físicas ou mentais foram esterilizadas. Posteriormente, dezenas de milhares destas pessoas foram assassinadas (DIAS, 2013, p.1).

Isso nos permite entender como o ideal de eugenia nazista impôs o poder de morte sobre aqueles que colocavam em risco o ideal de raça, bem como nos auxilia a compreender como ainda ocorre o capacitismo, a refletir o papel da educação e, conseqüentemente, a pensar sobre a função da escola inclusiva nesse cenário.

Quando chamamos a atenção para a inclusão do PAEE nas escolas de ensino regular, também conhecida como escola comum, buscamos, sobretudo, formas de concretizar subversões dessa realidade imposta socialmente. Estamos falando, portanto, da inclusão como mecanismo de superação do capacitismo.

A palavra capacitismo, apesar de não aparecer na legislação com esse nome, se faz presente em sua essência a exemplo da abordagem sobre “barreiras” na Lei nº13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que também afirma em seu Art. 4º que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. A própria legislação educacional, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), e Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014), com base na própria Constituição Federal – CF/88 (BRASIL, 1988), reafirma o papel da escola inclusiva.

Na escola comum, ao longo dos anos foi possível perceber que, mesmo com a carência de elementos caracterizados da inclusão, e que alunos e alunas não tivessem obtido o progresso esperado, eram, no entanto, “premiados” com a promoção de série. Fatores como este levaram à situação de, no sétimo ano, professores e professoras se depararem com estudantes com poucas habilidades desenvolvidas. Diante deste cenário, emerge aqui uma reflexão: será que se este público fosse visto como “pessoas comuns”, antes de serem vistos como deficientes, não conseguiria adquirir conhecimentos básicos para situações favoráveis de aprendizagem?

A hipótese para o fato citado é a de que isso ocorreu/ocorre devido a professores ou colegiado docente, em seus conselhos de final de ano letivo, não conseguindo explorar situações de aprendizagem para os (as) estudantes, passavam a não se sentirem aptos a reprová-los (as) e o “problema” era então transferido ano após ano. Assim, chegamos ao ponto em que, no sétimo ano, o docente de matemática se viu diante de alunos e alunas para os quais não poderia se adaptar tarefas e desenvolver uma dinâmica apropriada para as atividades trabalhadas com colegas. Tal tarefa se apresenta mais dificultosa porque estes (as) estudantes não conseguem, sequer, reconhecer os números.

Para alcançar um ambiente ideal, a da inclusão plena, as práticas inclusivas devem perpassar por todo um caminho escolar, fazendo-se presentes desde os

anos iniciais e estendendo-se ao longo de toda vida. A discussão deve se fazer presente nos cursos de formação continuada, bem como em disciplinas específicas na grade dos cursos de formação de professores. Não obstante, é de fundamental importância o envolvimento dos profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apenas um conjunto de intencionalidades estruturadas em documentos normativos, por si só, não tem o poder de revolucionar o processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, pois, haver o que se pode classificar como pedagogia da boa-vontade, ou seja, disponibilidade e entusiasmo na própria prática pedagógica para executar a tarefa de modo favorável à inclusão.

Partindo da ideia de termos ou não PAEE na classe, e mesmo independente disso, é necessário destacarmos que não existe um padrão de estudante. É notório que, historicamente, tem se buscado um padrão que sempre é lembrado durante a aula como modelo a ser seguido e que quem foge dessa linha de corte é considerado (a) inapto (a). Todavia, é inerente à função de ensinar a habilidade de lidar com a diversidade que nos rodeia dentro e fora da sala de aula. Daí a necessidade de o currículo, bem como as discussões em torno dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, oferecerem condições para que as equipes de profissionais que atuam nas escolas possam criar situações favoráveis de aprendizagem, garantindo o acesso, a permanência e, sobretudo, a qualidade da educação.

Convém destacar que esse tema de pesquisa representa a luta de uma minoria social que é historicamente estigmatizada e que muitas dessas políticas públicas implementadas surgiram a partir de movimentos sociais inclusivistas e de pressão internacional. Tais políticas são promovidas pelos Estados que, sob o ponto de vista da crítica materialista histórico-dialética, representa aos interesses do capitalismo, sistema este que visa ao lucro.

## 1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Nessa conjuntura, é sagaz perceber as capciosidades presentes dentro das próprias instituições de ensino brasileiras, bem como nas famílias e em segmentos da sociedade civil organizada. Existem significativos movimentos que são contrários à inclusão. Evidentemente, também as legislações produzidas por agentes políticos, representantes desses segmentos, podem deixar lacunas propositais ou até mesmo

seguir caminho absolutamente contrário ao pensamento inclusivista, a exemplo do Decreto Federal nº 10.502/2019 (BRASIL, 2019) que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual apresentava tamanha discrepância com o ideário de inclusão plena que acabou por ser suspensa pela Suprema Corte de Justiça brasileira.

Desse modo surgem algumas indagações: como garantir um ambiente educativo para todos, sendo que a própria legislação deixa brechas para que isso não ocorra? Como pensar em uma sociedade que respeite as diferenças, garanta a autonomia da pessoa com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento se esta própria sociedade não está sendo educada dessa forma? Como enfrentar o capacitismo sabendo que muitos poderão ser educados em separado nas Escolas Especiais? Como cobrar investimento na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e capacitação dos profissionais sem um marco capaz de coadunar a intenção com o conjunto de orientações e estratégias para sua efetivação?

Com base nessas indagações e enlaçados ao nosso lócus, chegamos à nossa questão de pesquisa: como as Políticas Públicas para a Educação Especial em sua perspectiva inclusiva foram recepcionadas pelo Plano Municipal de Educação de Caetité (PME 2015 – 2025) e de que modo influenciam para avanços ou retrocessos e quais desafios ainda apresentam? Esta questão tem duas dimensões: a primeira delas é a de pesquisa, pois entende-se que, falar dos instrumentos de políticas públicas municipais requer, para além do contato com documentos legais, diálogos com as pessoas diretamente envolvidas na construção desse processo. A segunda dimensão diz respeito à formatação de um produto de pesquisa a partir do diálogo com esses agentes envolvidos e do acervo documental pesquisado, que é um guia de elaboração de uma Nota Técnica, o que abre possibilidade para atualização no PME.

### 1.3 PRODUTO COMO RESPOSTA À QUESTÃO DE PESQUISA

Em relação à segunda dimensão, trata-se da elaboração de um guia de elaboração de uma Nota Técnica sobre a Educação Inclusiva no PME. A “Nota Técnica” é indicativa de um documento de análise objetiva sobre uma política pública ou programa de governo, escrita com o propósito de avaliar o seu

funcionamento, assim como de propor alternativas para a superação de eventuais gargalos ou pontos de estrangulamento identificados (REIS, 2017, p. 28).

A ideia proposta foi de que, a partir dos diálogos com os grupos de colaboradores da pesquisa com apreciação da Meta 04 do PME (2015-2025) e discussões sobre suas estratégias, fosse possível avaliar impacto no processo de Inclusão do PAEE. De fato, como desdobramento, embasado nos passos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, foi possível elaborar protocolos para elaboração de Notas Técnicas que valorizassem a participação da prática social enquanto ponto identificação das necessidades, bem como ponto responsável por validar as transformações sugeridas.

Portanto, a partir da discussão foi possível pensar alternativas dentro da META 04 que poderão ser implementadas, assim como poderão trazer benefícios para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo no município de Caetité, visto que este trabalho abre possibilidades para atualização participativa do PME.

#### 1.4 RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL

Desde o início dos anos 90 do século XX a legislação brasileira recebeu várias implementações para atender as demandas da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, seja em decorrência da Constituição de 1988, que trouxe um novo entendimento sobre a questão, seja para atender as adequações das convenções internacionais das quais o Brasil se tornou signatário, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, cujo trecho abaixo assegura o seguinte:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Fazem referência a esse direito também, além da citada Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Pessoa com deficiência de 2015, dentre outros dispositivos legais. Os planos de educação também compõem esse conjunto de dispositivos que trazem em suas metas a Educação Inclusiva, são aprovados e se transformam em leis que vão desde a esfera federal, como o Plano Nacional de Educação – PNE, passando pela esfera estadual, como o Plano Estadual de Educação – PEE, até a esfera municipal, a exemplo do Plano Municipal de Educação (PME). Esses planos são revisados a cada dez anos e, portanto, sua vigência ocorre nesse período.

O Plano Municipal de Educação de Caetité, aprovado pela Lei Municipal nº 789, de 22 de junho de 2015, prevê em sua meta de número 04, de inclusão:

Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (CAETITÉ, 2015, p. 163).

Para esta Meta são apresentadas 37 (trinta e sete) estratégias, entre as quais estão as que garantem a oferta da Educação Inclusiva, além de proibir a exclusão ao ensino regular sob alegação da deficiência. Com isso, além de fazer a análise documental das principais legislações que garantem a implementação de Políticas Públicas para a educação em sua perspectiva inclusiva, foi indiscutível a necessidade de dialogar com os sujeitos e sujeitas que se encontram diretamente relacionados com a execução e acompanhamento das políticas públicas para inclusão no município de Caetité - BA e que, portanto, possuem autoridade para discutir e elaborar propostas de alterações nos documentos que embasam o Plano Municipal de Educação.

Frente a este cenário analítico-interventivo, este texto esmiúça os apontamentos de uma pesquisa que objetivou analisar as políticas públicas brasileiras para Educação Especial em sua perspectiva inclusiva, observando seus avanços, retrocessos e desafios na implementação do Plano Municipal de Educação de Caetité - BA.

Especificamente, objetivamos discorrer sobre a Política de Educação Especial nas esferas nacional, estadual e municipal considerando como marco documental a

CF de 1988; conhecer o PME do Município de Caetité (2015-2025), especialmente a META 04, que trata da inclusão a partir da escuta dos colaboradores; analisar os documentos de políticas educacionais relacionadas à Educação Especial Inclusiva que refletem no município de Caetité e as exposições dos colaboradores à luz das teorias de autores pesquisados; e elaborar um guia de Nota Técnica de atualização do PME (2015-2025) com base nos resultados do trabalho da pesquisa desenvolvida.

### 1.5 PERSPECTIVA TEÓRICA

Convém destacar que a opção teórica exerce fortes influências nos resultados da pesquisa. Desse modo, a partir da escolha feita, o trabalho pode apresentar direcionamentos diferentes. Assim, a perspectiva teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento deste estudo parte da teoria clássica do Materialismo Histórico e Dialético - MHD iniciada por um dos principais pensadores da sociologia, Karl Marx, bem como parte também das teorias contemporâneas estruturadas na matriz do conhecimento marxista, como a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC de Dermeval Saviani.

Analisando a etimologia dos termos, o Materialismo Histórico busca compreender a dinâmica da sociedade a partir do seu contexto histórico, enquanto a Dialética significa discutir os fenômenos e o pensamento nessa sociedade. De acordo com Bucholz e Ferreira (2019), o Materialismo Histórico e dialético seria a união das duas premissas, a qual "(...) almeja explicar determinado fenômeno, levando em conta sempre o contexto histórico e demais fatores que devem ser considerados" (BUCHOLZ; FERREIRA, 2019, p. 7).

Assim, Sujeito e Objeto nas pesquisas desenvolvidas com base nessa teoria possuem o mesmo peso. Não se estuda isoladamente o Sujeito sem considerar a conjuntura na qual ele se insere. Portanto, ao se falar de Políticas Públicas de Educação Inclusiva não seria condizente utilizar a desproporcionalidade da relação Sujeito/Objeto para análise teórica desses movimentos.

A esse respeito, Gisele Masson (2012), ao tratar das contribuições do Materialismo Histórico e Dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais, destaca que o marxismo contribui para desvelar a realidade ao apreender o real a

partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Destaca ainda que:

Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais (...) (MASSON, 2012, p. 2-3).

A autora supracitada observa que determinada política educacional faz parte de uma totalidade social sendo importante o estudo de sua gênese, movimentos e contradições. “A contribuição essencial desta concepção é a compreensão da natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios sociais (e, neste contexto os educacionais) para a superação da autorreprodução do capital” (*Ibidem*, p. 9).

Desse modo, cabe lembrarmos as palavras de Bucholz e Ferreira (2019), ao afirmarem que o objetivo nessa corrente metodológica é a transformação da sociedade através de questionamentos críticos por parte dos estudantes e, pensamos também, pelos professores e pesquisadores. Não a crítica pela crítica, mas a crítica visando à transformação.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esse trabalho está organizado em sete capítulos, a começar por esta introdução. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: no segundo capítulo é apresentado o modo como este estudo foi desenvolvido, o caminho metodológico e as abordagens sobre técnica e instrumentos de pesquisa e os elementos de contexto.

No terceiro capítulo consta um mapeamento das produções brasileiras acerca do tema no período de 2015 a 2019 para que, de um lado, possibilitemos um retrato dessas abordagens e, de outro lado, tenhamos referências de estudos anteriores para o embasamento deste trabalho. Esse levantamento iniciou-se, primeiramente, com as monografias desenvolvidas nos cursos de licenciatura do *Campus VI*, Caetitê - BA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mas, em seguida, direcionou-se a um levantamento nos anais do Congresso Brasileiro de Educação

Especial (CBEE) / Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ENPEE). Posteriormente, foram pesquisados os trabalhos apresentados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Por fim, foi explorado o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD da CAPES).

O quarto capítulo traz a compreensão do papel do Estado na implementação de políticas públicas, com um histórico panorâmico da discussão da atuação do Estado enquanto promotor dessas políticas para Educação.

Já o quinto capítulo, por sua vez, apresenta as principais legislações brasileiras que versam sobre as garantias de acesso, permanência e qualidade para a Educação Inclusiva no Brasil, perpassando a CF/88 (BRASIL, 1988), a LDB Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), os diferentes Decretos sobre o tema e as principais Notas Técnicas do Ministério da Educação – MEC e mostra os preceitos dessas legislações nas Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia e na Resolução que implementa as Diretrizes da Educação Inclusiva no Município de Caetité – BA. Essa estruturação nos permitiu perceber a relação entre as políticas nacionais e estaduais e as políticas municipais, de modo a facilitar a compreensão de como é normatizada e como é garantido esse direito à inclusão na legislação.

. O sexto capítulo dedica-se a conhecer as impressões dos (as) profissionais diretamente envolvidos com a efetivação desse trabalho na prática social. A escuta de colaboradores e colaboradores, através da Técnica de Grupos focais, nos permitiu conhecer quais desafios ainda se apresentam para alcançarmos a inclusão plena com vista ao que se propõe dentro do PME e demais legislações, e quais possibilidades podem ser apresentadas. Por fim, no sétimo e último capítulo são tecidas as considerações finais.

Como produto, será apresentado um guia de elaboração de Nota Técnica que abre possibilidade para atualização no PME, cujo instrumento produzido possibilitará, dentre outros, a atualização do PME (2015-2025) com base nos resultados do trabalho da pesquisa desenvolvida.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia é uma das partes mais importantes do trabalho científico, pois é o momento da pesquisa que mostra o caminho a ser percorrido nas investigações para encontrar os direcionamentos para a solução do problema de pesquisa. Em vista disso, primeiramente, explicamos qual tipo de pesquisa está sendo realizada, enunciando as técnicas e métodos empregados. Posteriormente, descrevemos o contexto da pesquisa com dados educacionais do *lócus*, o que também foi utilizado para embasar os diálogos nos grupos focais. Por fim, são esmiuçadas as motivações para escolha dos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, de modo a evidenciar a sua necessidade na coleta de evidências.

### 2.1 TIPO DE PESQUISA

Como técnicas para apreender o real, utilizamos prioritariamente a Análise Documental e o Grupo Focal. Neste caminhar, foram separadas as legislações pertinentes ao tema nas esferas nacional, estadual e municipal, com destaque para o Plano Municipal de Educação do Município de Caetité (2015 – 2025), considerando como marco documental a Constituição Federal de 1988.

Assim, trata-se aqui de uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Os impactos das Políticas Públicas voltadas para Educação Especial Inclusiva, bem como os diálogos com colaboradores e colaboradoras da pesquisa requereram esforço analítico e interpretativo, assim como sensibilidade do pesquisador. Existiu a necessidade de agregar maior afinidade com o problema em questão, tornando-o mais claro e específico, assim nos permitindo considerar aspectos diferentes dos focos de estudo. Desta maneira, o “como”, em muitas ocasiões, se sobrepôs ao “quanto”.

Destarte, a finalidade da pesquisa requereu que ela fosse qualitativa, pois, diferentemente da quantitativa, em que se contabilizam quantidades como resultado, o sentido aqui foi compreender o comportamento de determinado público-alvo, bem como o planejamento de ações, haja vista que o produto desta pesquisa se originou, justamente, de políticas públicas já implementadas.

Segundo Marcone e Lakatus (2002, p. 140), os métodos qualitativos são “baseados na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e

também na classificação de tipos diferentes de dada propriedade. Exemplos: cor da pele, raça, nacionalidade, estado civil, profissão sexo etc.". Este fator permite aos participantes certa liberdade de posicionamento para manifestarem seus pontos de vista sobre o assunto do objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa consiste em descrições detalhadas para entender os indivíduos envolvidos em seus próprios termos (GOLDEMBERG, 2003). Normalmente em número pequeno de entrevistados, os resultados são apresentados em relatórios e os dados obtidos, em regra, não são tabulados.

Outra vantagem da pesquisa qualitativa é que, uma vez inserido no campo de pesquisa, essa é parte em que o pesquisador passa a ter uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização e identificação dos informantes e outras fontes de dados. As informações obtidas serão posteriormente analisadas e discutidas com os entrevistados para que estes opinem sobre a pertinência das ações feitas pelo pesquisador e a relevância dos dados por ele destacados (MAZZOTTI, 2002). De acordo com Mazzotti e Gewandszajder,

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 163).

A característica multimetodológica se apresenta como meio facilitador a partir do momento em que o pesquisador faz uso desses atributos com habilidade no processo de investigação, selecionando conceitos e tomando decisões oportunas.

Assim, a investigação utilizou, inicialmente, dentre os diferentes instrumentos e/ou procedimentos que a pesquisa qualitativa permite, a Análise Documental, haja vista que a principal fonte do trabalho com política públicas foram os marcos legais referentes a Educação Especial Inclusiva.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve

responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556).

A pesquisa em questão possui caráter compreensivo, com enfoque crítico. Salienta-se que, para entender a conjuntura histórica em que determinada política foi implementada no processo de análise dos dados, foi necessário compreender semanticamente os fatos e correlacioná-los com as concepções contemporâneas.

Associada à técnica de Análise Documental, utilizamo-nos da técnica Grupo Focal, haja vista ser de fundamental importância o diálogo entre as partes diretamente relacionadas ao tema em questão. Para Morgan (1997), grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais, as quais coletam informações por meio das interações grupais. O objetivo principal é reunir informações detalhadas sobre um tema a partir de um grupo de participantes selecionados com o fim de colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes a respeito de um dado acontecimento ou fenômeno.

A investigação por meio de grupos focais possibilita, de acordo com Gatti (2005), entender a dinâmica de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, e perceber comportamentos e atitudes. É, portanto,

(...) uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 7).

Para a autora acima citada, a técnica tanto ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão como também permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas em seu cotidiano e nos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005). E isso realmente foi percebido nos encontros realizados, o que possibilitou que uma ideia complementasse a outra, fazendo surgir novas perspectivas de ação.

Entretanto, a utilização prioritária das duas técnicas (Análise de Documentos e Grupo Focal) não impede de recorrermos a elementos de uma terceira para elucidação de alguns fatos. Este foi o caso da utilização da técnica de Análise de Conteúdo na categorização das estratégias do PME para que nos possibilitasse compreender se havia, ou não, estruturação articulada entre a Meta de Inclusão e as demais legislações.

Para Bardin (2007), a Análise de Conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos sujeitos, podendo, inclusive, servir de base para a abordagem dos materiais sistematizados, derivados do trabalho realizado com os grupos focais.

Portanto, as técnicas ora associadas nos permitiram compreender a conjuntura do objeto de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Se, por um lado, a análise de documentos nos oportunizou conhecer as previsões legais que implementam determinadas políticas públicas em sua busca pela inclusão total, a Análise de Conteúdo nos possibilitou compreender a correlação dos documentos federais e estaduais na construção dos documentos municipais. Nesse âmbito, o diálogo com os (as) profissionais envolvidos (as) na educação especial na perspectiva inclusiva ainda nos facilitaram conhecer como esses processos ocorrem na prática social.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos enunciadorees da pesquisa também teve influência do produto apresentado a partir deste trabalho, que é um guia de elaboração de uma Nota Técnica, que abre possibilidade para atualização no PME. Esse guia busca valorizar, justamente, esse envolvimento das pessoas que trabalham no “chão da escola”, não só na elaboração das propostas, como também na validação de tais propostas no dia a dia, quando esses documentos legais retornam para serem postos em prática. Funciona, pois, como *feedback* dado por profissionais diante da proposta apresentada nos documentos legais. Portanto, conhecer como esses processos ocorrem na prática social é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, haja vista a pretensão do produto.

Assim, os sujeitos empíricos são: Membros do Conselho Municipal de Educação - CME, Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e profissionais do Centro Estadual de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva - CEEEC. Já os documentos são as principais legislações da Educação Especial Inclusiva, conforme destaque no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais legislações utilizadas no estudo

<b>LEGISLAÇÃO</b>
Constituição Federal de 1988 – CF/88
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/96
Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva - 2007/2008
Decreto nº 6.571/2008 e Decreto nº 7.611/2011 – SRM/AEE
Nota Técnica nº 09/2010 – Centros de AEE
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764/12
Nota Técnica nº 055 / 2013 - Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva
Nota Técnica nº 24/13 – Profissional de apoio – “Cuidador escolar”
Nota Técnica nº 04/2014 – Inclusão e AEE não estão atrelados a um laudo
Nota Técnica nº 42 / 2015 - Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 – AEE na Educação Infantil
Lei Brasileira de Inclusão -LBI Lei nº 13.146/2015
Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), 2017.
Resolução CME Nº 03/2018, de 30 de setembro de 2018. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Caetité.
Plano Municipal de Educação de Caetité – PME (2015-2025) Lei nº 789/2015

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O critério para escolha dos sujeitos e dos documentos selecionados foi trazer para pesquisa os elementos que, de alguma maneira, têm algo a revelar (mesmo pelas ausências) sobre o tema em questão, ou seja, aqueles envolvidos com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, e suas presenças se justificam pelas seguintes razões:

- O Conselho Municipal de Educação do município é fundamental, pois é o órgão colegiado que, dentre outras atribuições, faz o credenciamento das unidades de ensino autorizando seu funcionamento e também, na organização dos centros de AEE, participa da elaboração do PME, além de zelar para que atuem dentro da proposta da legislação, da Política e

das diretrizes propostas. Sua composição congrega representantes da secretaria de educação e outras secretarias, diretores (as), professores (as), pais, mães, alunos (as), sindicatos, legislativo e entidades da educação;

- A Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município faz parte da pesquisa por ocupar um papel central na Educação Inclusiva do município, atuando na linha de frente deste processo com a mobilização das equipes multidisciplinares e profissionais de apoio e intérpretes de Língua brasileira de sinais - Libras;
- O Centro Estadual de Educação Especial Professora Ielita Neves Cotrim Silva é de fundamental importância, pois atua diretamente com estudantes matriculados na rede comum de ensino e, portanto, está em sintonia com Plano Municipal de Educação e com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como com as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica e demais legislações;
- Já os documentos relacionados fazem parte dos arquivos documentais porque compõem e estruturam as principais políticas públicas em que se dá a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e que reverberam na rede municipal de Caetité - BA.

Ainda que a escrita deste trabalho passeie por outras dimensões, como a dimensão pedagógica do AEE para contextualizar falas, a abordagem desta pesquisa dedica-se a analisar a dimensão das políticas públicas. Isso justifica a ausência de sujeitos de grupos específicos de viés pedagógico no grupo de colaboradores e colaboradoras da pesquisa, a exemplo de professores e professoras da escola comum e de parceiros da Educação Especial, como a Fundação Anjo Azul e APAE, ainda que se façam presentes como membros nos conselhos participantes.

Inicialmente, estava prevista a participação da Equipe Técnica de Monitoramento e avaliação do PME, mas esse comitê está inativo no município de

Caetité - BA. Outrossim, as informações sobre o monitoramento da Meta 04 foram obtidas por ocasião da Edição 2021 da Audiência Pública do Fórum Municipal de Educação - FME.

Os primeiros encontros de grupos focais foram realizados de modo individual com cada grupo mencionado. Ao todo, foram convidados todo o corpo docente e diretora do CEEEC, membros do CME e todos (as) os (as) profissionais da Equipe de Educação Especial, totalizando 84 (oitenta e quatro) pessoas. Contudo, apenas 26 (vinte e seis) aceitaram o convite para participar, o que se configurou um número viável para esta pesquisa.

Os encontros foram realizados de modo virtual, através da plataforma *Google Meet*, em função do momento pandêmico causado pela COVID-19. Os diálogos seguiram o roteiro predefinido, no entanto, a dinâmica das discussões foi delineada conforme o envolvimento dos (as) participantes.

Em cada encontro, com cada grupo, foi lido o Termo de Concordância Livre e Esclarecido – TCLE e, posteriormente, encaminhado este documento para assinatura; também foram apresentados os dados da educação do município de Caetité, e depois foi mostrado o teor da META 04 do PME (2015 – 2025); e, por fim, foram apresentadas as questões direcionadoras, para início dos diálogos.

### 2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Para atender às demandas educacionais, há no município de Caetité - BA, ao menos 06 (seis) Instituições de Ensino Superior – IES que oferecem cursos de graduação e pós-graduação, com destaque para o Departamento de Ciências Humanas – *Campus VI* – DCH-VI, da UNEB, que, além de ser a única IES pública no município, também passou a ofertar, em 2019, um curso de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de Mestrado Profissional. Trata-se do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS.

No que se refere à educação básica, o município de Caetité possui 55 (cinquenta e cinco) estabelecimentos de ensino, sendo 44 (quarenta e quatro) públicos e 12 (doze) privados. Nessas escolas estavam matriculados, no ano de 2020, um total de 12.809 (doze mil oitocentos e nove) discentes e cerca de 706 (setecentos e seis) docentes (INEP, 2020), conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Panorama da educação básica em Caetité - BA

Educação Básica		Escolas		Professores		Estudantes	
Privada		11	20%	134	19,12%	1.772	13,83%
Pública	Municipal	40	72,73%	409	58,35%	7.700	60,11%
	Estadual	4	7,27%	158	22,54%	3.337	26,05%
Total		55		706		12.809	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP, 2020.

Dados do Censo Escolar apontam que estavam matriculados na rede municipal de ensino, no ano de 2020, 7.700 (sete mil e setecentos) estudantes, sendo que, destes, 316 (trezentos e dezesseis) eram PAEE. Os dados apontam que o número de estudantes PAEE matriculados nas classes regulares de ensino era 374 (trezentos e setenta e quatro), incluindo-se nesse total as matrículas da rede municipal, estadual e privada.

O Quadro 3 caracteriza o PAEE das redes de ensino do município de Caetité - BA por tipo de deficiência, TGD ou Altas Habilidades/superdotação.

Quadro 3 – Característica do PAEE de Caetité - BA

Nº	Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Quantidade	
1	Cegueira	1	0,25%
2	baixa visão	18	4,47%
3	Surdez	10	2,48%
4	deficiência auditiva	12	2,98%
5	Surdocegueira	0	0,00%
6	deficiência física	31	7,69%
7	deficiência intelectual	276	68,49%
8	deficiência múltipla	9	2,23%
9	Autismo	44	10,92%
10	altas habilidades / Superdotação	2	0,50%
Total <sup>2</sup>		403	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP, 2020.

Esse mapeamento é importante para se conhecer a realidade local e, a partir desses dados, os governos consigam realizar o planejamento de políticas públicas para atender ao Público. Essa organização vai desde o financiamento da Educação Especial à formação inicial de professores, envolvendo os cursos de licenciatura

<sup>2</sup> O (A) mesmo (a) estudante pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e ter altas habilidades/superdotação.

oferecidos nas IES e a formação continuada. Esse planejamento envolve, também, o diagnóstico para implantação de SRMs e Centros de AEE; investimentos em mecanismos de acessibilidade nas Unidades de Ensino, bem como na infraestrutura urbana, dentre outros elementos que cooperam para inclusão.

### 3 ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Para o estudo fez-se necessário realizar um mapeamento das produções brasileiras sobre tema. Se, por um lado, esse levantamento possibilitou enxergar como a questão vem sendo abordada por diferentes autores em variadas perspectivas, por outro, ofereceu subsídios teóricos para construção deste trabalho.

Essa busca ocorreu de forma sistematizada, com a utilização de descritores, e partiu de um tema previamente delimitado, sendo esse método nomeado de “estado da arte”. Para Silva e Carvalho (2014, p. 348), “o estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica”. Ainda, de acordo com as autoras,

(...) essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social (*Idem*).

Nesse sentido, o levantamento buscou conhecer estudos que já estavam em andamento, a fim de se evitar desenvolver estudos já realizados, o que poderia tornar este estudo irrelevante do ponto de vista científico. Com isso, a busca se ateve a identificar vertentes ainda não exploradas.

Outro aspecto a ser observado no método do estado da arte é o recorte temporal e espacial. Isso “(...) é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc.” (*Ibidem*, p. 349).

Desse modo, os dados levantados buscaram as produções mais recentes a fim de que fossem obtidos resultados de pesquisas com informações atualizadas. Assim, estabeleceu-se o período dos últimos cinco anos anteriores ao início da pesquisa (2015 a 2019). Como é possível perceber, uma pesquisa de mestrado (Dissertação) leva, no mínimo, 2 (dois) anos para ser concluída, enquanto que uma pesquisa de Doutorado (Tese), no mínimo 4 (quatro) anos. Com isso, pode-se concluir que um trabalho publicado no ano de 2015 teve seu início provável entre 2011 e 2013. Esse detalhe é de singular relevância para o trabalho com Educação

Inclusiva, haja vista termos marcos recentes sobre o tema, como o Estatuto da pessoa com deficiência, que data de 2015, assim como os próprios planos vigentes de educação que têm como base o Plano Nacional, que é de 2014, e que apresentam estratégias atualizadas. Além disso, as recentes legislações apresentam algumas novas concepções de termos utilizados na Educação especial.

De igual importância também foi o recorte temático utilizado como critério de escolha, haja vista que em alguns catálogos o número de títulos abordando o assunto superava uma dezena de milhares, o que inviabilizaria a consulta. Para Silva e Carvalho, o recorte temático “(...) serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349).

Outro fator importante neste processo foi a definição das fontes de consulta. Silva e Carvalho (2014, p. 349) destacam que “(...) a definição das fontes em que serão feitos os levantamentos é importante para dar confiabilidade ao trabalho, uma vez que se espera rigorosidade destas nas avaliações das produções que publicam”. Assim, para cada base investigada, justificamos sua necessidade para a pesquisa. Além disso, na consulta utilizamos descritores compatíveis com a pesquisa. São eles: Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva.

O ponto de partida para a busca de dados foi a Biblioteca Prof. Maria Belma Gumes Fernandes do DCH-VI da UNEB, cujo acervo recebe os Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs de estudantes de graduação e pós-graduação desse Departamento.

A consulta à referida biblioteca mostrou-se relevante por estar em uma unidade de ensino superior, cuja característica predominante é a formação de professores e, para além disso, tem o referido *campus* no *lócus* de pesquisa. Sobreleva-se, ainda, que o DCH-VI tem origem na Escola de Nível Superior de Caetité, criada em 1962 e que em 1983 foi incorporada pela Universidade do Estado da Bahia com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC). Em 1997, com a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a FFCLC passou então a ser denominada como Departamento de Ciências Humanas.

Podemos perceber, com isso, que uma significativa parte dos profissionais da educação que atuam no município de Caetité, bem como em toda região do Sertão Produtivo, frequentaram o que hoje chamamos de Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI* de Caetité. Portanto, conhecer os estudos desenvolvidos durante a sua formação se torna relevante na abordagem de políticas públicas para educação especial inclusiva no referido município.

Para realizar a consulta, investigamos os títulos disponíveis que datavam de 2015 a 2019. No entanto, se fossem considerados todos os disponíveis, somaríamos 438 títulos das diferentes áreas e de diferentes anos. Dentro do recorte temporal preestabelecido (2015 – 2019) foram encontrados 03 (três) trabalhos na área da Educação Especial realizados por graduandos em seus TCCs. Entretanto, aplicando os descritores Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva, nenhum dos títulos foi separado para possíveis leituras e utilização no desenvolver deste trabalho. Contudo, a não existência do dado procurado foi útil para compreender alguns comportamentos percebidos no campo de pesquisa.

O segundo banco de dados analisado foi o dos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) / Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ENPEE). O evento tem a finalidade de estimular a produção científica na área da Educação Especial no país e divulgar os conhecimentos produzidos, além de “instalar um espaço de intercâmbio científico específico na área” (CBEE, 2021. s.p.).

O congresso é promovido bianualmente, desde 2003, e é fruto da união entre a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE e o Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. De acordo com a página virtual do evento (CBEE, 2021. s.p.), desde 2003 sete edições foram realizadas, todas no *campus* da UFSCar: 2005, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018. Por causa da pandemia do Coronavírus, a última edição ocorreu em 2021 no formato totalmente *online*, na perspectiva da acessibilidade digital.

Uma das características que evidencia a importância do evento é que, desde que fora idealizado, buscou, através do estímulo à produção e divulgação científica, “promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais, e atender às demandas emergentes por novas práticas decorrentes das diretrizes políticas

educacionais de inclusão escolar e acessibilidade adotadas pelo país” (CBEE, 2021. s.p.). Esse propósito consolida o CBEE como um dos mais importantes fóruns de intercâmbio do país, tornando-se referência entre os profissionais que atuam em Educação Especial no Brasil.

Para o levantamento de dados, como o evento ocorre bianualmente, foram considerados os congressos de 2016 e 2018. Como todos os títulos estão associados aos descritores preestabelecidos, os dados encontrados estão apresentados no Quadro 4, discriminados por eixos temáticos.

Quadro 4 – Trabalhos submetidos e aprovados na CBEE (2014 – 2018)

<b>Nº</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
1	Acessibilidade Tecnologia Assistiva	37	29
2	Altas habilidades/Superdotação	26	31
3	Arte-educação e Educação Especial	18	13
4	Avaliação para elegibilidade e/ou para planejamento e/ou de ensino-aprendizagem	0	10
5	Comunicação Alternativa e Ampliada	18	12
6	Deficiência auditiva/Surdez	7	53
7	Deficiência física	11	8
8	Deficiência intelectual	42	46
9	Deficiência visual	47	33
10	Diferenciações curriculares		10
11	EAD na Educação Especial	3	0
12	Educação à Distância na Educação Especial		2
13	Educação Especial; Profissionalização; Programa de transição; e Trabalho	25	21
14	Educação Física e esportes adaptados	24	21
15	Famílias de pessoas público-alvo da Educação Especial	39	24
16	Formação de professores em Educação Especial	90	74
17	Habilidades sociais para pessoas público-alvo da Educação Especial	10	10
18	História da Educação Especial	24	17
19	Leitura e escrita e a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial	22	23
20	Múltiplas deficiências	6	5
21	Pesquisa sobre a produção do conhecimento científico em Educação Especial	55	63
22	Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial	48	62
23	Práticas de inclusão escolar na educação básica	100	96
24	Práticas de inclusão escolar no ensino superior	49	32

25	Prevenção e intervenção: fatores de risco e proteção no desenvolvimento de pessoas público-alvo da Educação Especial	16	17
26	Procedimentos de ensino: acomodações/adaptações curriculares	15	0
27	Procedimentos de ensino: avaliação para elegibilidade e para ensino e aprendizagem	17	0
28	Serviços de apoio à escolarização inclusiva	47	30
29	Sexualidade e afetividade de pessoas público-alvo da Educação Especial	3	4
30	Surdocegueira	5	8
31	Transtornos globais do desenvolvimento	39	37
Subtotal		<b>843</b>	<b>791</b>
Total		<b>1634</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados anais da CBEE (2014 – 2018).

Após a separação dos dados, identificamos que o eixo temático do item 22 (Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial) se aproxima com mais evidência do tema de estudo. Assim, seguindo o critério de aproximação com o tema desta pesquisa, realizamos a leitura dos 110 (cento e dez) títulos que compõem o item citado e, posteriormente, a leitura do resumo daqueles que se estreitavam com nossas discussões. Ao final, 10 (dez) foram selecionados para possíveis consultas.

Outro levantamento realizado foi a busca pelos trabalhos mostrados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Distingue-se essa associação por congregar programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, tendo por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Em suas reuniões regionais e nacionais, a associação construiu, ao longo dos anos, um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para os profissionais envolvidos. Desse modo, a ANPEd se consolidou, dentro e fora do país, enquanto espaço de produção e discussão científica, sendo referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

Destarte, o rastreamento das produções foi delimitado nos últimos cinco anos (2015 – 2019) conforme citado alhures e se ateve ao GT15 (Educação Especial) justamente por se adequar às proposições inerentes a este trabalho. Nessa busca,

foram utilizados os descritores predefinidos, quais sejam: Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva. Ao todo, foram encontrados 21 (vinte e um) trabalhos, dos quais 9 (nove) foram selecionados seguindo-se os mesmos critérios do catálogo anterior para contribuir com esta pesquisa.

Outro catálogo que também se fez presente neste levantamento, pois quando se fala em Estado da Arte em pesquisas de pós-graduação é quase uma regra, foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD da CAPES). Convém destacarmos que o BTD da CAPES reúne informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos diferentes programas de pós-graduação de todo país, de modo que sua base de dados possui milhares de informações, exigindo do pesquisador um rigoroso método de levantamento de materiais.

Assim, adotando os mesmos parâmetros de descritores já apresentados (Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva) e utilizando o mesmo recorte temporal (2015 – 2019), foram encontrados no BTD da CAPES 1.326 (um mil, trezentos e vinte e seis) trabalhos, dos quais, a partir do critério preestabelecido, escolhemos 10 (dez) para consultas. Não obstante, para se chegar a esse número de títulos, dentre os tantos existentes, foi necessário investigar a partir dos dados abertos disponibilizados pela plataforma, através do sítio <https://dadosabertos.capes.gov.br/>, acessando os arquivos em extensão “xls” e, posteriormente, realizando a tabulação das informações.

Para busca por descritores, utilizamos o *software excel*. Foram inseridos na coluna de “Palavra-chave” os “filtros de texto” personalizados para mostrar linhas que continham cada um dos descritores citados. Após cada busca, os dados foram separados em uma planilha única e, posteriormente, utilizado o recurso “remover duplicatas” para eliminar os possíveis títulos que se repetiam nos diferentes filtros, haja vista a possibilidade de um autor utilizar as duas ou as três palavras numa mesma produção e os filtros aplicados identificarem a produção mais de uma vez<sup>3</sup>.

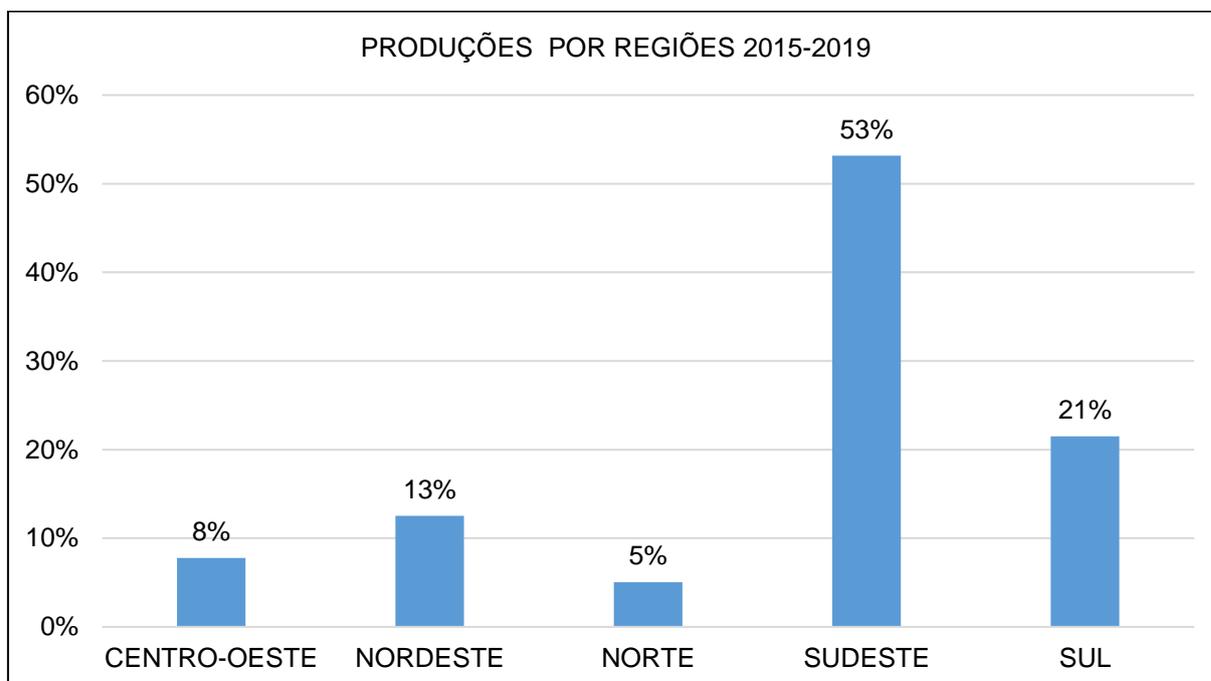
Com essa organização, foi possível fazermos outras buscas, como a quantidade de produções sobre a temática políticas públicas de Educação Inclusiva,

---

<sup>3</sup> Este processo, descrito de forma resumida, motivou a elaboração de um tutorial mostrando detalhadamente a realização do procedimento. O vídeo foi disponibilizado através da plataforma YouTube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=D5mXZVQHbCk>

Educação Especial e Educação Inclusiva nas diferentes regiões do país. O Gráfico 1 mostra as produções encontradas com esses descritores nas regiões brasileiras.

Gráfico 1 - Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil (2015-2019)



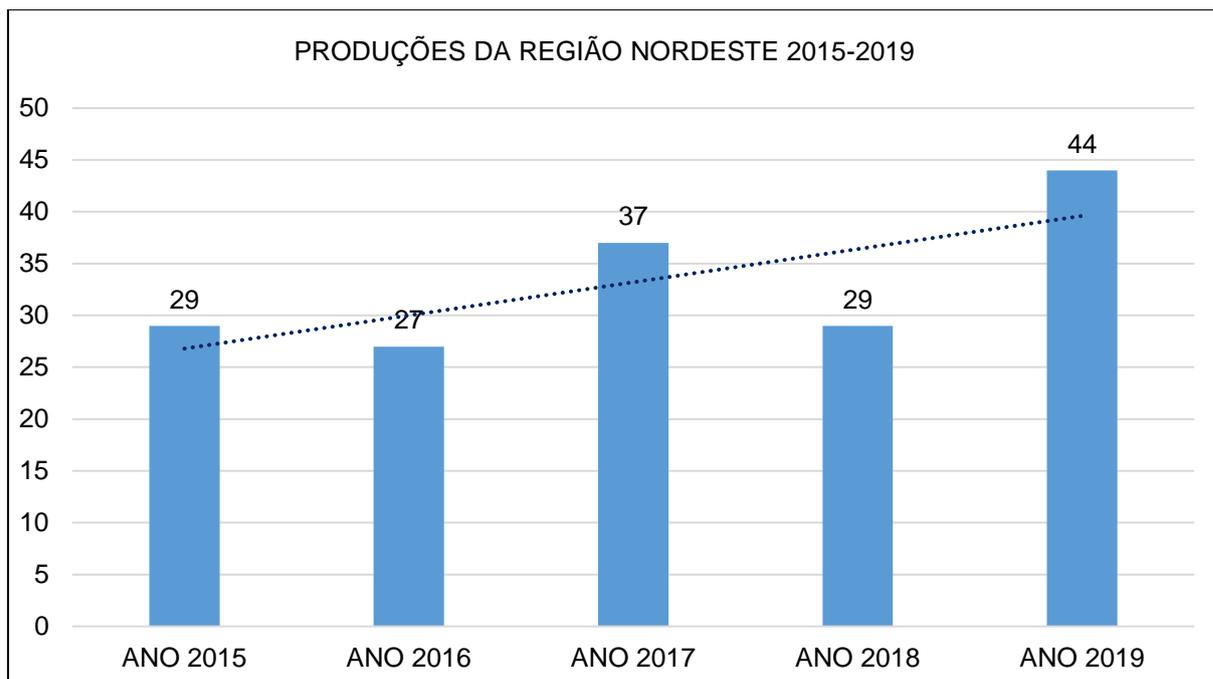
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do BTB da CAPES 2021.

Observa-se que a região Sudeste está na vanguarda de pesquisas voltadas para a área, com 53% (cinquenta e três por cento) dos títulos encontrados no BTB da CAPES. Esse dado não se dá por mero acaso ou porque são os mais interessados em realizar pesquisa científica sobre o tema: trata-se das condições materiais que favorecem a pesquisa na região. De acordo com Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016), o fato das produções científicas brasileiras se concentrarem na região Sudeste está relacionado à localização e concentração dos diferentes *campi* de universidades públicas, que são responsáveis pela maior fatia das atividades científicas.

É possível perceber que o que há de fato é uma dívida histórica do Estado brasileiro para com as demais regiões do país no sentido de garantir políticas públicas, principalmente de criação e investimento em universidades públicas que desenvolvam pesquisas, o que consequentemente contribuiria com desenvolvimento das regiões.

A partir do levantamento, foi possível também filtrar a evolução, no interstício preestabelecido, das pesquisas sobre a temática na região Nordeste a fim de mostrar a evolução do número de pesquisas. O Gráfico 2 traz esses dados em valores absolutos.

Gráfico 2 - Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva no Nordeste (2015-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do BTD da CAPES, 2021.

Podemos notar que o número de publicações no ano de 2019 apresenta um aumento em relação aos anos anteriores, entretanto, quando se compara com o ano de 2015 e depois 2016, percebemos que no primeiro também havia uma evolução, enquanto que, no segundo, houve uma queda. O mesmo acontece para os anos de 2017 e 2018, mostrando que, ainda com oscilação, há uma progressividade nas pesquisas sobre o tema ora tratado.

Essa tendência de crescimento pode ser explicada pelo aumento do número de cursos de pós-graduação no interior do Brasil, principalmente na região Nordeste. De acordo com Lobo e Castro (2020), a interiorização do ensino superior no Brasil fora categorizada em três fases e teve o objetivo de reduzir as assimetrias regionais, de modo a atender as suas vocações econômicas. Para as autoras, a primeira fase estava conjecturada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG e esta vigorou entre 2003 e 2007, embora só tenha feito aumentar a assimetria nas

regiões; a segunda fase ocorreu quando este PNPG foi substituído pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que foi de 2008 a 2012, e, embora tenha criado 47 (quarenta e sete) novos *campi* em Instituições Federais de Ensino Superior, sofreu críticas pela forma de administração sob contratos de gestão; já terceira fase foi de 2012 a 2014, com a expansão das universidades federais e a criação de 3 (três) universidades no Nordeste, 1 (uma) no Norte e mais 47 (quarenta e sete) novos *campi*, o que elevou de 114 (cento e quatorze) para 272 (duzentos e setenta e dois) o número de municípios atendidos, sendo crucial na redução das disparidades regionais.

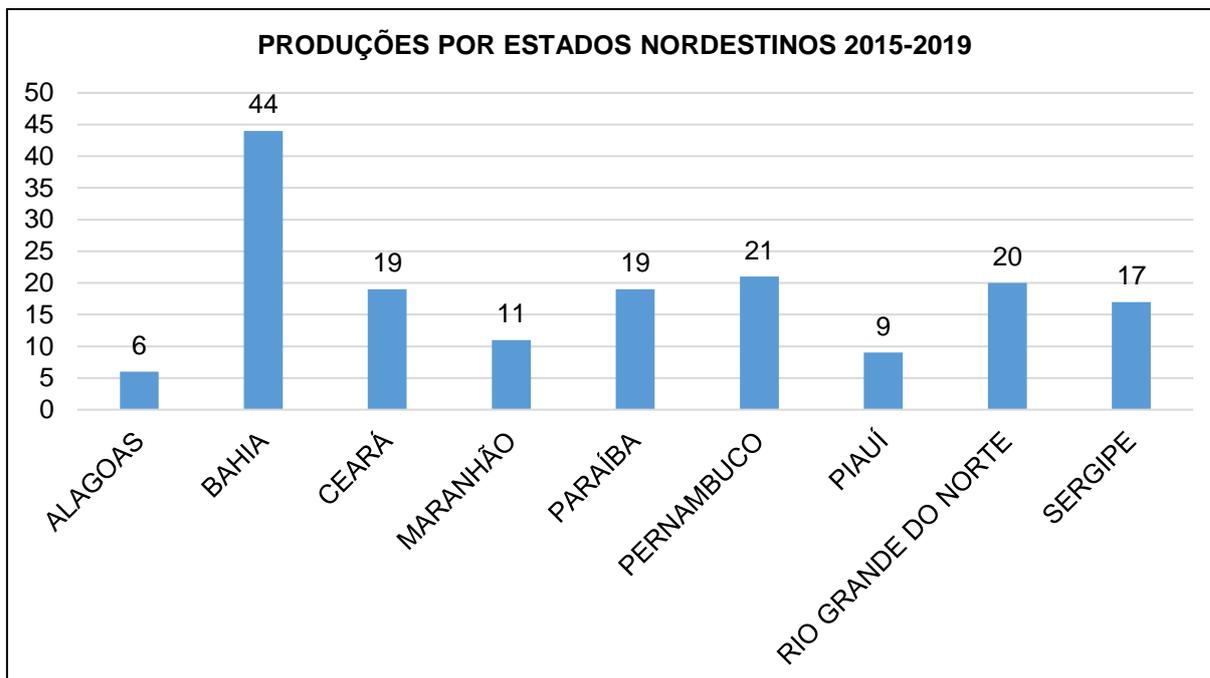
A política de expansão e interiorização da educação superior (...) promoveu a criação de universidades federais e de novos *campi* fora das capitais, com isso, ocorreu um aumento de 175% na quantidade de cidades que passaram a ofertar programas de pós-graduação *stricto sensu* na região Nordeste. Esse crescimento representou em 2017, uma evolução de 90% na quantidade de programas na região Nordeste, com relação ao ano de 2008 (LOBO; CASTRO, 2020 p. 20).

Ainda de acordo com as autoras, esse aumento na pós-graduação *stricto sensu* está concentrado nas IES públicas federais e estaduais, diferentemente do que ocorre na graduação (LOBO; CASTRO, 2020). Esse movimento de interiorização oportunizou o crescimento no número de pesquisadores, uma vez que, deixando de se concentrar apenas nas capitais, deu oportunidades de acesso, além de fomentar o desenvolvimento regional.

No levantamento realizado no BTD da CAPES também foi possível observar que, entre 2015 e 2019, as IES da Bahia, comparando com as demais IES dos outros estados nordestinos, foram as que mais desenvolveram pesquisas sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva, entre teses e dissertações.

Esse dado também se apresenta como reflexo da interiorização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme visto anteriormente. O Gráfico 3 mostra as produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva desenvolvidas nos estados nordestinos entre os anos de 2015 e 2019, conforme dados do BDTD da CAPES.

Gráfico 3 – Produções sobre políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação Inclusiva nos estados do Nordeste (2015-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do BTB da CAPES, 2021.

Ainda de acordo com as informações levantadas a partir dos dados abertos da CAPES, no estado da Bahia, em meio às entidades que mais pesquisaram sobre políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva, entre os anos 2015 e 2019, destacam-se a Universidade Federal da Bahia – UFBA, com um total de 16 (dezesesseis) pesquisas realizadas, seguida da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, ambas com 8 (oito) produções cada.

Após a realização deste primeiro levantamento no DCH-VI, CBEE, ANPED e CAPES, foi feita outra seleção do material a partir da observação dos dados coletados, conforme a aproximação com os objetivos da pesquisa. Para o caso dos dados da CAPES que se apresentam em números elevados, foram aplicados filtros seguindo o mesmo procedimento descrito anteriormente, com a utilização dos descritores, porém, na coluna de “nome da produção”. A partir daí foi possível fazer a seleção dos títulos encontrados para que pudessem ser escolhidos como fonte de consulta para esta pesquisa.

O Quadro 5 apresenta um resumo das informações levantadas nesta etapa do trabalho, sendo que, na primeira coluna, encontra-se a sigla do catálogo pesquisado; na segunda coluna, há a quantidade de títulos encontrados; na terceira

aparece a quantidade que foi pré-selecionada; e, na quarta e última coluna está o número de títulos que foram armazenados e consultados, sendo que alguns foram utilizados como fonte nesta pesquisa.

Quadro 5 – Dados levantados no estado da arte

Catálogo	Quantidade	Pré-selecionadas	Selecionadas
DCH-VI	<b>03</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
CBEE	<b>1634</b>	<b>110</b>	<b>10</b>
ANPED	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
CAPEL	<b>1326</b>	<b>200</b>	<b>10</b>
Total	<b>1515</b>	<b>268</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do DCH-VI, CBEE, ANPED e CAPES, 2021.

Após as leituras dos trabalhos, duas dissertações, em especial, chamaram a nossa atenção e serviram de base e inspiração para produção deste trabalho. A primeira data do ano de 2016 e é intitulada “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: organização político-pedagógica na (re)orientação da modalidade Educação Especial no município de Itaguaí/RJ”, produzida por Andrade (2016) e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A autora utiliza como aspecto metodológico a Teoria Crítica da educação e sustenta suas análises nos autores Teodor Adorno e Damasceno e Costa. Sua dissertação parte da análise do Plano Municipal de Educação (2015) do município de Itaguaí/RJ e dos impactos deste documento no atendimento pedagógico e educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial do Município e, sobretudo, no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE). O tema bem próximo do que é proposto neste trabalho.

A segunda dissertação, “A política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola”, cuja autoria é de Ribas (2019), foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Este trabalho nos traz uma análise sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na Rede Municipal de Educação de Itapetinga-BA e faz um paralelo entre o que é apresentado como proposta e o que de fato acontece no “chão da escola”. A autora utiliza como base a teoria Histórico Cultural

do autor Lev Semyonovich Vygotsky e embasa sua análise de dados no Materialismo Histórico e Dialético.

Andrade (2016) e Ribas (2019) partem da abordagem sobre Políticas Públicas, tal como este trabalho, entretanto, o que se propõe aqui é apresentar uma outra vertente que não é a de analisar aspectos sobre a pedagogia de ensino vivenciadas por professores e alunos em sala de aula. Aqui se propõe partir das Políticas Públicas da Educação Especial inclusiva buscando enxergar como elas são recepcionadas no PME do município e, para além disto, apresentando propostas para melhoria deste documento com a apresentação de um produto de ensino.

Ao tratar de políticas públicas para Educação Inclusiva, as duas autoras partem da mesma base teórica metodológica pretendida aqui, que é o Materialismo Histórico e Dialético, o qual tem como expoente teórico Karl Marx, cuja matriz do conhecimento estrutura a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, dentre outras.

Essa perspectiva de abordagem não se dá por acaso: parte da concepção de que o trabalho com políticas públicas de Educação Inclusiva é, sobretudo, um exercício de superação de desigualdades sociais potencializadas pela sociedade capitalista e que, portanto, se faz necessário conhecer a gênese desse movimento que é histórico, ou seja, não se trata de um movimento que acontece naturalmente, mas que sofre influência da sociedade humana.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PANORAMA SOBRE O (DES)INVESTIMENTO PARA A PROMOÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS**

As políticas públicas para Educação Inclusiva fazem parte de um conjunto maior que são as políticas públicas educacionais, as quais representam ações do Estado para promoção do ensino público. Entretanto, para compreender a importância dessa estrutura, faz-se necessário dialogar com as diferentes concepções de Estado e de políticas públicas.

Essa abordagem se faz necessária também porque a pesquisa ora apresentada traz como marco documental a Constituição Federal de 1988, um dos documentos que estruturam o funcionamento do Estado brasileiro. Portanto, é irrefutável o fato de que a CF/88 atravessa, de modo transversal, o ordenamento que baliza a estrutura desse Estado.

Perceber como se constitui o Estado e o papel das políticas públicas em sua base nos permitirá, desse modo, a apreensão dos movimentos históricos que provocaram e provocam ausências ou rupturas na implementação de ações dos governos com vistas ao investimento progressivo na educação e, mais especificamente, para a importância da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas salas comuns.

Apropriar-se desse entendimento é conhecer a gênese em que se estruturam as manifestações de poder. Não por acaso, o termo Estado, mesmo tendo sido cunhado por Maquiavel ao escrever sobre formas de ação política para se manter o poder absoluto, em sua obra “O príncipe”, cuja a primeira publicação data de 1932, a concepção e essência do que veio a se chamar Estado já existia.

De acordo com a literatura produzida por diferentes estudiosos do assunto é comum falar em cinco classificações: Estado antigo, Estado grego, Estado romano, Estado medieval e Estado moderno. O Estado moderno, por sua vez, se subdivide em outras quatro classificações: Estado absolutista, Estado liberal de direito, Estado social de direito, Estado social e democrático de direito ou, simplesmente, Estado democrático de direito.

Quanto aos elementos ou dimensões constitutivos do Estado moderno, não há consenso entre os autores, pois alguns apresentam três e outros, quatro. De acordo com os estudos de Zambuja (1992), em vários países ocidentais prevalecem

a permanência de três elementos essenciais na formação do Estado: “uma população, um território, um governo independente, ou quase, dos demais Estados” (ZAMBUJA, 1992. p.18). Para esse autor, a ausência de pelo menos um desses elementos impossibilita a existência do Estado.

A população é o elemento humano do Estado, o território é porção física ocupada no globo terrestre e a soberania, representada por um governo independente, destina-se a manter a coesão e a assegurar o desenvolvimento do grupo (ZAMBUJA, 1992).

O artigo primeiro da CF/88 estabelece que: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito (...)” (BRASIL, 1988, s.p.). Desse artigo costuma-se dizer que é firmado o nome e o sobrenome do país, no entanto, daí podemos tirar algumas apreensões da composição de um Estado. A primeira apreensão presente neste artigo é sobre a forma de governo do Estado brasileiro quando se expressa como República. Para Lessa (2018, p.884), “em um marco estritamente institucional, pode-se dizer que república é uma forma de governo que se distingue da forma monárquica”. O autor destaca que, mesmo o termo tendo sido utilizado em regimes autoritários, a ideia contemporânea de república aproxima-se da concepção de democracia, uma vez que está associada à soberania popular, contrapondo-se à forma monárquica.

Entretanto, não se pode confundir forma de governo com sistema de governo; este último pode ser classificado como presidencialista, parlamentarista ou semipresidencialista. No caso do governo brasileiro o sistema vigente é o presidencialista, em que o chefe do poder executivo exerce a função de chefe de governo e de chefe de Estado. Enquanto chefe de governo, o Presidente da República exerce as atividades precípua da administração enquanto poder executivo e, enquanto chefe de Estado, desempenha o papel simbólico da diplomacia, representando a legitimidade do país.

A segunda apreensão é quanto à sua forma de Estado. Um Estado pode ser Federativo, em que suas regiões internas possuem autonomia, ou pode ser um Estado Unitário, em que não é concedida autonomia às suas regiões internas. Observa-se, no artigo primeiro da CF/88, para além de se apresentar como um Estado Federativo, destaca-se a união indissolúvel de seus entes federados: estados, municípios e o Distrito Federal.

De acordo com Vazquez, o federalismo é compreendido como uma forma política pelo qual

(...) o Estado se organiza para exercer suas funções, capaz de combinar a centralização política exercida por um governo central com a descentralização, na qual os governos locais são responsáveis pelo financiamento e oferta de bens e serviços públicos (VAZQUEZ, 2018, p. 349).

Dessa forma, o Estado, no caso brasileiro, se organiza compartilhando as responsabilidades do Governo Federal com seus estados, municípios e o Distrito Federal, e as competências fiscais são distribuídas entre os diferentes níveis de governo independentes entre si e autônomos em suas respectivas jurisdições.

Ademais, observa-se também que, nesse primeiro artigo, o Estado brasileiro se classifica como Estado Democrático de Direito, que é uma vertente do Estado moderno. Para além disso, nessa classificação se faz presente o regime político do Estado Brasileiro, que é o democrático.

De acordo com Moisés (2018), o conceito de democracia ficou conhecido no século V a.C. e representa uma oposição à monarquia, que é o governo de um sobre todos e a oligarquia, que é governo de poucos sobre muitos. No desafio de um governo do povo, pelo povo e para o povo, a democracia vai além de um regime político: envolve, também, contestação e participação.

#### 4.1 CONCEITOS DE ESTADO E SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado Moderno, que se tem hodiernamente, surgiu em meados do século XVIII e é produto de uma construção histórica que começou a ser formatada desde a antiguidade e, como tal, é fruto da criação humana e não é alheio à consciência social. Ou seja, não é algo preestabelecido naturalmente.

As ações do Estado são eivadas de diferentes interesses, o que impõe aos cidadãos e cidadãs buscarem conhecer o modo como tais propensões são reverberadas socialmente, através das ações de seus governos por distintos meios e por diferentes políticas públicas.

Ao refletirem sobre os significados das políticas educacionais, Araújo e Almeida (2010) agrupam as diferentes formulações para o conceito de Estado em

duas teorias: a primeira, que parte do enfoque liberal, em que as concepções de Estado

(...) baseiam-se numa interpretação feita pela burguesia nos diferentes momentos da história do capitalismo. Consideram que o Estado é neutro e está acima dos interesses das classes sociais, pois tem como objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 99).

Para as autoras, esse enfoque liberal está embasado no pensamento daqueles que são considerados os fundadores do pensamento político, que são Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Esses pensadores defendiam a existência de um Contrato Social para evitar desavenças entre os povos. O Estado definiria regras e impor limites, o que levaria a uma condição de liberdade natural ao “homem”.

Já a segunda teoria traz o enfoque marxista, que apresenta um viés divergente da concepção anterior, pois fundamenta-se

(...) em uma concepção de sociedade dividida em classes antagônicas, com interesses divergentes, o que inviabiliza a ideia de um Estado neutro, voltado para o bem comum. Segundo este enfoque, o Estado é uma instituição política que representa os interesses de uma classe social dominante, que prevalece sobre o conjunto da sociedade. Apenas no nível aparente, estes interesses apresentam-se como interesses universais, de todo o corpo social. Este enfoque constitui, desse modo, uma crítica ao enfoque liberal de Estado (*Idem*).

Karl Marx, portanto, contesta a definição de Contrato Social e, desse modo, questiona quais interesses esse Estado se coloca a serviço. Ao desvendar a existência de um Estado de classes, Marx e Engels expõem que o Estado está estruturado para permitir que o capitalismo continue explorando o trabalhador em defesa da mais-valia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A mais valia é a diferença entre o valor da força de trabalho e valor produzido por esta força. “É o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que uma equivalente seja dado em troca. Não há aqui uma troca injusta, mas o capitalista se apropria do resultado do trabalho excedente não pago” (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

Com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo (MARX; ENGELS, 2008, p. 13-14).

Marx e Engels revelam, então, a existência de um Estado burocrático, ou Estado Burguês, dominado politicamente por interesses capitalistas.

Nos anos de 1920 o alemão Max Weber defendeu que somente se pode definir sociologicamente o Estado por meio do que lhe é próprio: "o da coação física" (WEBER, 1920, p. 525). De acordo com o pensamento weberiano, sem o uso da força física (coação física), o conceito de Estado não existiria e em seu lugar prevaleceria a anarquia. O autor defende que, no passado, essa força física era exercida nas diferentes associações, começando na própria família, com naturalidade (WEBER, 2004).

Hoje, o Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território - este, o "território", faz parte da qualidade característica -, reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima, pois o específico da atualidade é que a todas as demais associações ou pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita. Este é considerado a única fonte do "direito" de exercer coação (WEBER, 2004, p. 525-526).

Observa-se que o pensamento weberiano dialoga com o marxista e com os contratualistas, pois ambos apresentam e condicionam a existência do Estado Moderno como uma relação de poder entre os dominados, submetidos à força de quem domina, ou seja, o povo submetido às forças do Estado.

Outra vertente conceitual é trazida por Antônio Gramsci, que, de acordo com Nogueira (2018), projeta o conceito marxista para outro patamar. De acordo com o autor, Gramsci preserva a ideia original de Marx, segundo o qual o Estado é um "comitê de negócios" para atender aos interesses da burguesia, mas incorpora tanto o momento de força e coerção, como o consenso e a hegemonia.

Gramsci atualizará o marxismo clássico diante dos novos termos e estruturas do capitalismo. Se antes Marx via o "contrapoder" operário como um instrumento de destruição do Estado burguês, como Gramsci a relação da classe operária com o Estado deixará de ser exterioridade e passará a privilegiar a atuação no interior do

arcabouço institucional do Estado capitalista (NOGUEIRA, 2018, p. 329).

A partir dessa compreensão, o Estado passa a ser entendido como uma instituição que se relaciona com a sociedade, aproximando-se da visão atual do Estado como responsável pela implementação de políticas públicas na conjuntura do que veio a se afirmar como Estado de bem-estar social.

O professor Bresser-Pereira (2010), ao falar da relação entre sociedade e Estado, destaca que, apesar da relação dialética entre ambos, inicialmente o Estado exerce mais influência na sociedade, e que, quando a democracia se fortalece, essa relação muda gradualmente em favor da sociedade. Pereira também fez um resumo histórico do que o Estado tem representado nos últimos séculos:

Nas sociedades antigas, o Estado era o instrumento de dominação de uma oligarquia; na sociedade liberal do século XIX, ainda era um instrumento de dominação de uma grande classe burguesa; já nas sociedades democráticas, apesar de não se poder descartar o conceito de classe dominante, o Estado é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação e da sociedade civil. Nos dois últimos casos, o Estado é o resultado ou de uma construção política ou de uma construção através da política. Além de construírem sua nação e sua sociedade civil, os cidadãos, através destas, constroem também seu Estado e seu Estado-nação (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.117).

Já Nogueira (2018, p. 332) define o Estado como “instrumento de governo, organização e intervenção, e como ‘ambiente’ ético, político e institucional indispensável para o contrato social”, e defende que:

O Estado tornou-se um ente que administra e governa, pratica políticas públicas, cuida do planejamento global, regula a economia capitalista e garante o poder dos grandes proprietários, mas que também atende a parte das reivindicações e necessidades sociais. Se, por um lado, organiza e reproduz o domínio da classe dominante, permitindo-lhes dar prosseguimento à apropriação do excedente, por outro lado é forçado a dirigir os dominados e a buscar seu consentimento, com o que se expõe ao jogo político e, quando for o caso, à competição eleitoral, às pressões da democracia e ao controle social (*Idem*).

De acordo com essa concepção, o Estado, mesmo sendo parte responsável pela manutenção do capitalismo, não é mais centralizador de modo a decidir sozinho os rumos a se seguir. Ele se vê obrigado a ouvir a sociedade justamente porque é

gerido por agentes eleitos pela população, como presidente, senador, deputados, prefeitos e vereadores.

Nesse sentido, ao chamar a atenção para o papel do controle social, Nogueira (2018) mostra como o Estado, em uma democracia, apresenta elementos de aproximação com a sociedade. É através do controle social sobre o Estado que os cidadãos, a sociedade e os grupos organizados passam a participar da formulação de políticas públicas, inspecionando, intervindo em decisões e orientando quanto às melhores medidas a serem adotadas com objetivo de atender aos legítimos interesses públicos.

O poder social é uma realidade viva e dinâmica. Nem sempre consegue prevalecer, mas funciona o tempo todo como 'ameaça potencial'. Quanto mais organizada, ciente de seus interesses e consciente de suas reais possibilidades por uma comunidade, mais ela terá aumentada sua potência como agente de controle do poder (NOGUEIRA, 2018, p.197).

Nesse interim, é possível constatar, por exemplo, que a ausência de um dos grupos de colaboradores que faria parte deste estudo, a Equipe Técnica de Monitoramento e avaliação do PME, cuja participação foi inviabilizada pelo fato desta Equipe estar inativa, revela, na sua devida proporção, um enfraquecimento no avanço da democracia e na participação efetiva da população no acompanhamento das políticas públicas, uma vez que essa Equipe é um instrumento de controle social.

Convém destacar que o Estado, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, ao promover algumas Políticas Sociais através do que se chama de Estado de bem-estar social, adota estratégias para manutenção do capitalismo e, ao mesmo tempo, evita conflitos, mantendo acalentadas as demandas sociais da população.

Desse modo, esse Estado de bem-estar-social é apresentado como uma forma do Estado passar de protetivo/repressivo para um Estado que viabilizasse a promoção da distribuição de recursos que garantam "(...) tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político" (BOBBIO; MATTEUCCI; PAQUINO, 2000, p. 416).

Entretanto, tais implementações não aconteceram por espontânea vontade dos diferentes governos em promover benesses à população. Trindade (2002)

destaca que a pressão das massas reivindicantes durante a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917 apresentavam uma ameaça real ao capitalismo e, portanto, combinadas com o temor do socialismo, governos socialdemocratas, nacionalistas, populistas e também conservadores passaram a intervir na economia do Estado e até mesmo desenvolvendo a produção de bens e prestação de serviços.

No período entre o imediato pós-guerra e o início da década de 70 do século passado, ampliou-se na maioria dos países, às vezes até significativamente, a presença estatal nas áreas de saúde, educação, trabalho, previdência pública, construção de moradias, assistência social, subsídio alimentar, etc. (TRINDADE, 2002, p. 198).

A partir dessa dinâmica histórico-dialética, é possível constatar que, na medida em que as políticas educacionais e sociais adquirem projeções mais ambiciosas, inclusive com pressão popular, elas forçam os novos governos a permitirem a presença de atores representativos das diferentes camadas sociais na estrutura de poder do Estado, os movimentos neoliberais, que acirram a rivalidade entre as classes, e essas políticas começam a ser enfraquecidas.

#### 4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

O Estado, ao implementar ações que visam à inclusão da pessoa com deficiência, dispõe de um instrumento que é uma política pública, definida por Boechat (2017, p. 16) “como uma forma de ação do governo voltada para a população para atingir seu objetivo, de modo a aumentar o bem-estar social”. Cada política pública passa por diferentes estágios e segue um “ciclo de vida”.

De acordo com Enrique Saravia (2018), cada política pública possui três etapas básicas: formação, implementação e avaliação. Entretanto, o autor acentua que, dadas as particularidades das administrações públicas dos países latino-americanos, esse processo exige maior grau de especificação.

É necessário, por exemplo, distinguir a etapa de elaboração da política com relação aos aspectos próprios da formulação. A primeira é a preparação da decisão política em que prevalecem os critérios técnicos; a segunda é a decisão política – ou decisão tomada pelo Congresso – e sua formalização por meio de uma norma jurídica, o que acentua a importância das motivações propriamente políticas e

jurídicas. A implementação também deve ser mais detalhada na América Latina. É necessário separar a execução da decisão política da implementação propriamente dita, que é a preparação para a execução. A decisão é necessária porque cada uma das etapas mencionadas é campo para tipos diferentes de negociação (SARAVIA, 2018, p. 133).

Desse modo, o ciclo de vida da política pública na América Latina, e por conseguinte no Brasil, se configura em 7 (sete) etapas, que são a construção de agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação.

Na etapa de construção de agenda se dá a inclusão de determinado pleito na lista de prioridades do poder público, ao passo que a fase de elaboração consiste em identificar e delimitar um problema, determinar as possíveis alternativas e avaliar custos e efeitos. Nesse quadro, a formulação inclui a seleção e a especificação da alternativa mais conveniente, enquanto que na etapa de elaboração existe um critério técnico. Assim, na formulação prevalecem os políticos e jurídicos. A implementação, por sua vez, é fase de preparação para colocar a política pública em prática com a elaboração de planos e programas. A execução é destinada a atingir os objetivos estabelecidos pela política, incluindo a análise burocrática. O acompanhamento se constitui no processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade, fornecendo informações para eventuais correções. E, por fim, a avaliação consiste na medição dos efeitos produzidos pela política pública na sociedade (SARAVIA, 2018).

Essa formulação tem caráter dinâmico e suas etapas requerem monitoramento constante. A para Figura 1 apresenta o ciclo de vida da política pública

Figura 1 – Ciclo de Vida da Política Pública



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de Saravia (2018, p.133-135).

Desse modo, as políticas públicas se configuram como um conjunto de ações adotadas pelo Estado para promover o estado do bem-estar social (*Welfare States*) e podem se fazer presente, ou não, em determinado lugar ou seguimento social.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse viés, onde essas políticas não chegam, o Estado é ausente, o que não significa que outros poderes não venham a atuar. Daí a concepção de a ausência de políticas também ser uma forma de projeto de poder, pois permite que algum outro ente supostamente logre vantagem com tal omissão.

As formulações das políticas públicas germinam, inclusive, de plataformas eleitorais, o que provoca, a princípio, duas reflexões: a primeira é que, de fato a Política Pública parte do Estado, mas, de onde e de quem partiu tal demanda?

Neste tema de discussão, sabe-se que as políticas para Educação Inclusiva são um território de disputas em que, de um lado, há os grupos e movimentos inclusivistas, de fora e de dentro do país, que implementaram em suas agendas mundiais e pressionaram os governos locais a tomarem suas medidas, e, de outro lado, existem outras vertentes que defendem os ambientes de educação de modo segregado e que influenciaram, por exemplo, na publicação do Decreto Federal nº 10.502/2019, que buscava instituir a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2019).

A segunda reflexão surge a partir da investigação sobre o interesse por detrás da intencionalidade da Política Pública: são políticas de governo com vistas a atender aos interesses do mandato do agente político ou são políticas de Estado com vistas a perpassar o mandato, pensado em algo para além de interesses clientelistas?

Nessa perspectiva, Oliveira (2011) define bem esse conceito ao discutir políticas educacionais na atualidade. Para a autora,

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agencia do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA. 2011, p. 329).

Partindo da premissa de que as políticas de educação, a partir do momento em que são implementadas, geralmente não apresentam resultados de forma imediata, mas, sim, a médio e longo prazo, entendemos que essas políticas devem ser tomadas como políticas de Estado. De acordo com Rose Neubauer (2018), a noção de políticas públicas de educação envolvendo complexos sistemas nacionais e com característica de universalidade e obrigatoriedade, sendo financiadas pelo Estado, é muito recente na história da humanidade.

É oportuno lembrar que o Estado brasileiro teve seu primeiro plano nacional de educação previsto na Constituição de 1934. Gomes (2014) aponta que, pela primeira vez no Brasil, a educação pública foi reconhecida como dever do Estado e direito do cidadão previsto na Constituição em que determinava a criação de um

plano nacional de longo prazo. Entretanto, com a instauração do Estado Novo de 1937, essa previsão foi revogada.

Tal política volta a ser pautada em 1962, porém, sem força de lei, e reaparece na Constituição de 1988 com ampla discussão e com vários setores envolvidos. Entretanto, apenas 67 (sessenta e sete) anos depois da primeira determinação em 1934 é que de fato houve a aprovação do Primeiro Plano Nacional de Educação, PNE, Lei nº 10.172, de 09/01/2001, estabelecendo a obrigação de os estados, Distrito Federal e municípios elaborarem os próprios planos decenais de educação, com base no PNE (GOMES, 2014). Estamos, portanto, na vigência da segunda Lei do PNE, nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o plano para o período entre 2014 e 2024.

De acordo com Gomes (2014), a falta de um plano nacional que orientasse a oferta da educação em todo o país, apresentando metas a serem atingidas pela nação, não foi uma tarefa simples, dadas as rupturas vividas pela democracia brasileira nesse interstício. Os prejuízos decorrentes dessa omissão do Estado são reverberados nas carências do desenvolvimento social brasileiro. Como Rose Neubauer (2018) bem observa, o Brasil chegara à década de 1980 com indicadores perversos de seletividade educacional, evasão e reprovação e sem universalização do ensino fundamental obrigatório. Essa realidade ocasionou o baixo desenvolvimento científico, industrial e tecnológico e levou à um acentuado distanciamento entre as classes sociais no país.

Após o Estado brasileiro reconhecer a Educação para todos e todas como direito, isto, no entanto, não ocorreu para satisfazer a demanda, mas para o controle das massas, fazendo surgir movimentos de depreciação da escola pública e do professor. Uma breve observação desse discurso nos permite enxergar três pontos que se complementam: o primeiro é quando atribui à escola a responsabilidade de provocar a grande revolução diante dos cenários de exclusões causados pelo modo de produção capitalista; o segundo ocorre quando os professores sofrem cobranças incompatíveis com o tratamento que lhes é dado, evidenciado no distanciamento entre o discurso e a realidade fática, num contexto em que “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas” (LIBÂNEO, 2010, p. 172); e, o terceiro ponto, quando não se investe satisfatoriamente na estrutura educacional. Esses três aspectos básicos realçam o funcionamento desses

movimentos que induzem a sociedade a concluir que a escola pública é de baixa qualidade, que o estudante da escola pública não tem interesse e que o professor é, assim como se insinua sobre os demais servidores públicos, um “parasita” do Estado.

Nesse interim, Neubauer (2018) salienta que a disputa por recursos públicos para o ensino privado, leigo ou religioso, tem sido historicamente um ponto de conflito nas políticas educacionais brasileiras, o que evidencia a existência de diferentes inflexões que se traduzem em desinvestimento na educação. A política de ausência, impulsionada pela agenda neoliberal, faz parte da conjuntura maior e permeia toda estrutura da educação, fazendo com que o sistema de ensino seja afetado desde a educação básica ao ensino superior.

#### 4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS: UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas em vários aspectos. Muitas dessas mudanças ocorrem para se adequarem às transformações propostas na também chamada de “Constituição Cidadã” (CF/88). Em meio a estas proposições está, portanto, a Educação Inclusiva, que se trata de um direito constitucional que deve o reconhecimento da modalidade de Educação Especial enquanto perspectiva inclusiva, o que provocou a abordagem do tema dentro das leis que regulam e regulamentam o sistema nacional de educação a ser garantido através de políticas públicas pelo Estado e acompanhado por toda a sociedade.

A inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação se apresenta como uma maneira de oportunizar o convívio social de todas as pessoas, sem distinção, em um mesmo ambiente educacional, contribuindo para formação integral, não apenas desse público, como também para os demais estudantes da sala de aula que, convivendo desde cedo com a diversidade, não desenvolveriam práticas preconceituosas/discriminatórias, assim eliminando as diferentes barreiras e superando o capacitismo. Este cenário ideal criaria condições para a existência da almejada inclusão total.

Nesta toada, compreende-se, também, que o docente não necessariamente precise ser especialista em Atendimento Educacional Especializado para promover o ensino inclusivo. O profissional de cada área deve atuar sob a perspectiva de sua formação. O que facilita o processo educativo são os cursos de formação que podem favorecer uma práxis libertadora, de modo a não se contentar com medidas paliativas e/ou discursos romantizados, assim favorecendo a realização de parcerias com profissionais especialistas do ensino complementar e suplementar.

Desse modo, as políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares de ensino nascem de um relevante interesse público, advindas de diversas associações e da sociedade civil organizada. Dentre outras pautas, busca-se um reconhecimento histórico de que a humanidade tem faltado com esse público, pois, desde a Antiguidade, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade, e, com o condão do Estado, muitas foram assassinadas com a justificativa de se tratarem de pessoas “amaldiçoadas”, conforme citado em outro momento. Mais tarde, no período Feudal, poderiam até exercer alguma atividade, porém, quem apresentava casos mais acentuados sofria com abandono e segregação. Posteriormente, com o advento do modo de produção capitalista, as pessoas com deficiência foram abandonadas em asilos e hospícios, justamente por não corresponderem às exigências daquele modo de produção (SOUZA; BRITO, 2017).

De acordo com Ferrazzo e colaboradores (2015), somente no século XVII é que começam a surgir na Europa instituições de ensino. Porém, a educação oferecida às pessoas com deficiência limitava-se à institucionalização desse segmento com novas formas de restrição a elas, ou seja, não cessou o processo de exclusão.

No final do século XIX e início do XX, com o processo de industrialização e urbanização, organizações no mundo inteiro exigiram mudanças no que se refere à pessoa com deficiência, ainda que num cenário de preconceito e discriminação. Nessa oportunidade, um número maior de pessoas com deficiência conseguiu ocupar os espaços na sociedade potencializados, inclusive, pelo grande número de mutilados de guerra, principalmente após a 2ª Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã (SOUZA; BRITO, 2017).

No Brasil, o modelo de educação destinado às pessoas com deficiência acompanhou os mesmos disseminados na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte (MAZZOTTA, 2011), em que provavelmente as Santas Casas de

Misericórdia exerceram importante papel na educação de pessoas com deficiência, já que a tradição europeia atendia à população pobre e doente da época (JANUZZI, 2004).

Segundo Mazzotta (2011), em setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por D. Pedro II, com a participação de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que havia sido aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris. Ainda de acordo com o autor, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas, que hoje existe com o nome de Instituto Benjamin. O nome foi dado ao instituto em 1891, em homenagem ao terceiro diretor da instituição.

É necessário considerar que, mesmo com essas iniciativas, a educação para pessoas com deficiência, e de maneira geral para as minorias sociais, não era prioridade de governo, mas, no entanto, houve um crescente número de escolas especializadas no final do século XVIII e início do século XIX, o que caracterizou aquela época como período de institucionalização. De acordo com os estudos de Aranha (2005, p.14), esse período se caracterizava, principalmente, “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias”. Observemos que esse processo de institucionalização iniciado no Brasil no final século XVIII é o mesmo processo que ocorrera na Europa ainda no século XVII, conforme citado alhures.

Esses modelos excludentes começam a perder força e passa-se a discutir o modelo de integração, que consistia em retirar o (a) estudante com deficiência das Escolas Especiais e em aplicar serviços de normalização, os quais poderiam ocorrer nas classes comuns e também nas classes especiais. Seria uma tentativa de deixá-lo (la) na escola, mas ainda de uma forma não inclusiva.

É salutar destacar que as atuais políticas de educação para todos desenvolvidas no Brasil advêm de acordos internacionais que posteriormente foram promulgadas por aqui e, inclusive, fomentaram o tratamento do tema na CF/88, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (1948). Posteriormente, tivemos outras conferências que também influenciaram nas demais legislações da educação brasileira, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) Jomtiem - Tailândia; a

Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) Salamanca - Espanha; a Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999); a Declaração internacional de Montreal sobre Inclusão (UNESCO, 2001); e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU – Nova York (2007).

A esse respeito, Libâneo sublinha que:

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

A Declaração de Salamanca apresenta caminhos para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais direcionadas a estudantes com deficiência, assim buscando atender às demandas dos movimentos organizados que defendiam o fim da segregação em ambientes escolares.

A Convenção da Guatemala (UNESCO, 1999), chamada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi um movimento que define medidas de eliminação de todas as formas de discriminação. Ela foi promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O Decreto define a discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001. s.p.).

A Convenção Internacional de 2007 foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O documento reafirma que:

(...) as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 2009, s.p.).

Buscando um histórico das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), observamos que a primeira LDBEN, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 trazia a seguinte redação: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s.p.). Promulgada em período de institucionalização, a Lei traz o termo “excepcionais” – hoje, pessoas com deficiências – e começava a falar em incluir esse aluno nas classes regulares com a finalidade de integração social.

Já a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a qual substituiu a primeira, trouxe um grande retrocesso na ideia de ensino inclusivo. Editada num período de ditadura militar, a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz em seu texto que: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, s.p.) e acrescentava ainda que as normas seriam fixadas pelos conselhos de educação. Ao dizer que esse público deveria receber tratamento especial, direcionava-o para as escolas especiais, tirando a oportunidade de colocá-los nas classes regulares de ensino.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os rumos da Educação Inclusiva mudam de direção e o Estado passa a garantir “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ressaltando a “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s.p.). A partir dessa garantia constitucional e dos acordos internacionais citados, do qual o Brasil é signatário, as políticas públicas implementadas posteriormente deram uma nova perspectiva ao acesso do público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

Por outro lado, nenhuma legislação, incluindo aqui a própria CF/88 e os Planos Nacionais de Educação, surgidos posteriormente, determina a obrigatoriedade de inserir o (a) aluno (a) público-alvo da Educação Especial nessas escolas comuns. Observemos que, no ano seguinte, em 1989, a Lei Federal 7.853, a qual assegura os direitos da pessoa com deficiência e sua efetiva integração social, inclui a oferta da Educação Especial como modalidade educativa e insere essa modalidade nas Escolas Especiais, privadas e públicas, determinando ainda que a oferta passa a ser obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino. Afirma o documento que a matrícula será “(...) compulsória em cursos regulares de

estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, s.p.). Desse modo, podemos compreender que, ao discriminar que só fariam parte do sistema regular de ensino apenas os “capazes de se integrarem”, a legislação excluía parte do corpo discente e, conseqüentemente, se apresenta como retrocesso ao processo de inclusão.

Com esse mesmo viés aparece a garantia do atendimento educacional especializado às crianças com deficiência “(...) preferencialmente na rede regular de ensino” no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei 8.069. Essa Lei também dispõe sobre a prioridade de políticas públicas de prevenção e proteção às famílias com crianças e adolescentes nessa condição (BRASIL, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial apresentou mais um retrocesso para a Inclusão, ao dizer que só iriam para as classes regulares aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos ‘normais’” (BRASIL, 1994, p. 19).

Posteriormente, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como suas alterações ulteriores, como a nova redação dada em 2013, foi mantido o mesmo teor:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, s.p.).

Esse “preferencialmente” citado repetidas vezes nas diferentes legislações evidencia, por um lado, uma preocupação em não se omitir e fortalece o modelo excludente, e, por outro lado, afirma-se e assume-se como um modelo integracionista. Por mais que em vários pontos dessas mesmas legislações apareça o termo inclusão, na prática social o que se vê é uma carência de financiamento (investimentos) do Estado para promover a Educação Inclusiva.

O grande marco da Educação Inclusiva no país é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, finalizado em 2008. É a norma que define esse público e aponta sua inclusão na rede regular de ensino. Na apresentação do documento, a inclusão é pautada no princípio de que é

“(…) direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a). A PNEEPEI, portanto, amplia seus objetivos e orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis mais elevados de ensino, e transversalidade da modalidade Educação Especial, desde a educação infantil até a educação superior.

No mesmo ano, o Decreto nº. 6.571 dispôs sobre as normas com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, entretanto, foi revogado pelo de número 7.611/2011, que também abriu a possibilidade de as instituições especializadas devidamente credenciadas nos sistemas públicos de ensino poderem receber financiamento. A orientação desse normativo enfatizou, em seu artigo 2º, que a Educação Especial devia garantir o AEE e explicitou as complementações e suplementações curriculares desse atendimento.

Podemos constatar, com isso, que esse decreto se apresenta como uma amostra, agora aplicada na PNEEPEI, do que foi apontado no tópico anterior: “a disputa por recursos públicos para o ensino privado, leigo ou religioso”. Essa relação tem origem histórica e está atrelada ao baixo desenvolvimento educacional, industrial e científico do Brasil, refletindo no distanciamento entre as classes sociais e no crescimento da miséria em suas minorias.

De acordo com Cury (2005), desde 1821 que o Brasil, enquanto parte do Reino Unido Português, por decreto, dividia a responsabilidade da educação de primeiras letras entre Estado e iniciativa privada, alegando impotência do erário público. Entretanto, tal abertura atendia outros interesses e instituições não explícitos no documento, colocando a educação escolar para obedecer a quatro senhores: o Estado, a família, a iniciativa privada e a Igreja.

A Igreja se apresenta nessa conjuntura como uma instituição presente em todo território brasileiro, cuja característica assistencialista combinou-se com a educação das elites em colégios e instituições. “As famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formavam-se nos colégios e internatos” (CURY, 2005. p. 8). A família, patriarcal e forte aliada da Igreja, é onde os filhos das elites fazem seu primeiro contato com a leitura, com a escrita e com as contas – para os quais ela contava, em alguns casos, com a presença de preceptoras estrangeiras e/ou padres. Desse modo, perpetuou-se a negligência das

elites com o acesso de todos a uma educação institucionalizada, dada a ausência, por muito tempo, de uma rede sistematizada (CURY, 2005).

Essa ausência/presença do Estado reforça as ideias trazidas por Marx e Engels (2008), ao sintetizarem o conceito de Estado Moderno como um comitê que administra os negócios da classe burguesa, das elites. Essa ausência/presença também é estratégica: na atualidade, a Igreja Católica divide espaço com as igrejas evangélicas e o jogo de interesses tem se fortalecido. Um exemplo disso é quando presenciamos manifestações de ministros religiosos em defesa de um determinado agente político, ou quando vemos reacender a proposta de ensino domiciliar (*homeschooling*) nas pautas do Congresso Nacional. A finalidade, certamente, não é de dar qualidade à educação, observando o histórico brasileiro: o interesse é tão somente o de atender a uma burguesia privilegiada em detrimento das classes mais vulneráveis, sob a égide do discurso de aumento de contas públicas ou falta de recursos públicos.

Ao Estado incumbe a tarefa de educar nos espaços públicos de ensino, com acesso sem privilégios e garantido como direito gratuito em igualdade de condições. “Logo, a educação escolar é um serviço público cuja base não é o dever da família, nem da iniciativa privada e nem mesmo do Estado. O dever do Estado, em matéria de educação escolar, impõe-se porque há o direito do estudante de aprender”, sem representar interesses de ninguém (CURY, 2005, p.10).

Em contraposição ao papel do Estado na educação, figura a iniciativa privada, que por óbvio, além de não oferecer o ensino gratuito, o princípio também se inverte. Enquanto na educação pública o direito em aprender repousa no(a) aluno(a) , na iniciativa privada o direito está na liberdade do ensino. Cury realça ainda que:

A educação pública tem sua matriz no princípio da igualdade, já a educação escolar sob instituições privadas se aninha no princípio de liberdade de ensinar, inclusive, algo de diferente, desde que garantidos os elementos comuns e desde que esse diferencial seja consequente com os princípios de uma sociedade democrática (*Ibidem*, p.11).

Esses quatro atores, quais sejam, o Estado, a família, a iniciativa privada e a Igreja (ou em outras palavras, o investimento público, associado à iniciativa privada, leigos e religiosos) permanecem em cena desde o período colonial e permeiam toda a evolução histórica da educação brasileira. Sendo por ação direta ou por omissão,

esses agentes atuam para garantir o protagonismo de outros poderes. De tudo, entretanto, resta a evidência de que esse modelo não tem germinado bons resultados: como bem lembrou anteriormente Neubauer (2018), a educação brasileira chegou, aos anos de 1980, com índices alarmantes de analfabetismo e um parco desenvolvimento industrial.

Nesse ínterim, é importante trazer novamente as palavras do professor Bresser-Pereira (2010), ao falar da relação entre sociedade e Estado, quando ressalta que, apesar da relação dialética entre ambos, o Estado exerce mais influência na sociedade; e que, por outro lado, quando a democracia se fortalece, essa relação muda gradualmente em favor da sociedade. Nessa linha de pensamento, portanto, é possível perceber que, dado o desfavor que a sociedade está posta nessa relação, o país vive, então, um momento de enfraquecimento de sua democracia.

Ainda com sérias críticas de especialistas e entidades ao trecho “preferencialmente na rede regular de ensino”, essa questão reaparece na meta de número 04 (quatro) do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o que levou ao entendimento de que o (a) aluno (a) com deficiência poderia ir para uma Escola Especial sem necessariamente ser inclusiva.

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

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 6 de junho de 2015, a qual trouxe em seu capítulo IV a necessidade de a educação ser inclusiva em todos os níveis e ao longo de toda vida (BRASIL, 2015). A Lei foi criticada e apontada como controversa pelo fato de se furta a afirmar, categoricamente, que o ensino deva ser na rede regular de ensino em vez de escolas especiais.

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 (BRASIL, 2015, s.p.).

Recentemente, mais uma discussão se deu na formulação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, organizada com a colaboração de diversas entidades e especialistas da área de educação de todo o país. O texto previa, em detalhes, uma abordagem específica sobre Educação Inclusiva, no entanto, o trecho foi retirado do documento consolidado da referida BNCC (BRASIL, 2015d) e, em seu lugar, foi apresentado um texto contendo uma ressalva para a “diferenciação curricular” em práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2017), causando revolta naqueles que defendem uma abordagem e discussão mais ampla sobre o assunto, que passaram a enxergar o destaque como uma inequívoca forma de discriminação.

Já no ano de 2019 foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Quando foi criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2004, ainda não havia menção à inclusão, e se denominava como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mas, em 2011, no Governo Dilma Rousseff, houve a implementação das atribuições antes vinculadas à Secretaria de Educação Especial – SEESP, incorporadas à SECADI (CARREIRA, 2019).

A SECADI foi criada com objetivo “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes” e “com redução das desigualdades educacionais” (BRASIL, s.d., s.p.) Possuía 4 (quatro) diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC); e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). A partir dessas diretorias, a SECADI articulava-se com os estados, municípios, Distrito Federal e representações sociais na implementação de políticas voltadas para as suas diferentes áreas de atuação, além da educação especial, alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação em área de remanescentes quilombolas, educação nas relações étnico-raciais e educação em direitos humanos (BRASIL, s.d., s.p.).

Para Jakimuri (2021, p.122), a secretaria representava um marco histórico para a “garantia do direito à educação para a diversidade já que passa, pela primeira vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais”. Desse modo, a extinção do órgão mostra o descaso e o silenciamento desses sujeitos que já são historicamente excluídos. Para a autora supracitada, embora a extinção formal da SECADI tenha se dado formalmente em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, o desmonte da pasta começou no governo interino de Michel Temer, em 2016, com a demissão de 26 (vinte e seis) pessoas, entre coordenadores e coordenadoras de áreas técnicas do órgão (CARREIRA, 2019).

Em 30 de setembro de 2020 foi editado o Decreto Federal 10.502, que trata da nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE / 2020, o qual defende critérios de seleção pela escola para identificar quem se enquadra no modelo de ensino regular, que a lei chama de ambiente inclusivo, e quais poderão fazer parte das Salas Especiais ou para Escolas Especiais. Além disso, defende a participação da família no processo de escolha do ambiente a ser frequentado (BRASIL, 2020a).

Essa normativa gerou grande mobilização dos movimentos inclusivistas, a exemplo da comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown, que em nota se posicionaram quanto ao teor do Decreto Nº. 10.502. Em um dos trechos do documento, os movimentos destacam que:

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno. As perspectivas que a antecedem eram pautadas em lógicas de correção e de normalização de seus corpos e funções, contexto em que possibilidades de reconhecimento das diferenças como valor eram negadas. O Decreto nº 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara,

incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário (ABRASCO, 2020, s.p.).

A nota ainda cita as garantias constitucionais e as normas infraconstitucionais, bem como os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário para ressaltar que o caminho não é alterar a política de inclusão para retrocedê-la, mas, sim, compreender como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão. Endossa, também, as vozes de outras entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência e repudia qualquer retrocesso que tente impedir o avanço para uma sociedade mais justa e plural. A nota finaliza pedindo a revogação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, dispositivo que inviabiliza a implementação de práticas inclusivas, transversais e integrais diante o congelamento de gastos sociais pelo período de vinte anos (ABRASCO, 2020).

Tais mobilizações fizeram com que o Partido Socialista Brasileiro (PSB) impetrasse uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI no STF para impedir a eficácia do Decreto. Nos autos, o PSB alegou que o verdadeiro objetivo do Decreto era o de discriminar e segregar os alunos com deficiência ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas, o que viola o direito a Educação Inclusiva.

Após atender ao pleito do PSB em decisão monocrática, suspendendo os efeitos do referido Decreto, o relator, ministro Dias Toffoli, levou sua decisão ao escrutínio do plenário do STF, que o referendou, por maioria, nos termos do voto do relator. Na ementa, o relator reconhece que a Educação Inclusiva advém de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de segregação das pessoas com deficiência para inseri-las no contexto da comunidade e que subverter esse paradigma seria um retrocesso na proteção dos direitos ao público-alvo da Educação Especial, além de ser grave ofensa à Constituição de 1988 (BRASIL, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da Educação Inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de Educação Especial. Desse modo, o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2020, p.3).

Ainda que tal mudança tenha sido suspensa pelo STF, fica explícita a disputa existente em torno dessa Política. Observemos que, desde a PNEEPEI de 2008 à sua reformulação em 2011, a PNEE – 2020, há um movimento que revela uma real disputa ou luta de classes em torno do tema. Esse movimento é ratificado pela ideia consubstanciada dentro da própria estrutura educacional, a de que de fato existem aqueles que são contrários aos movimentos inclusivistas: seja por formação precária ou por interesses aos financiamentos públicos drenados para instituições privadas.

Fazendo o apanhado sobre o histórico da Educação Especial no estado da Bahia, podemos destacar que, em meados do século XX, o contexto político-educacional não era diferente do quadro nacional: a Educação Especial era assumida por iniciativas não governamentais, como o Instituto de Cegos (1933), que mantém até hoje sua natureza filantrópica e oferece serviços educacionais especializados para as pessoas com deficiência visual; e o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores (1956), atualmente intitulado de Instituto Baiano de Fisioterapia e Reumatologia – IBR, que na época oferecia serviços aos acometidos pela poliomielite e, com a erradicação da doença, teve seus trabalhos direcionados para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual e física. Neste espaço foi criada a escola Erwin Mongeroth (BAHIA, 2017).

Após a pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos-Mudos e no Instituto Benjamim Constant) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff), foi fundada, entre 1959 e 1962, a primeira escola no Estado especializada na área da surdez (BAHIA, 2017). Mas, apesar das conquistas, ainda não estava legitimada a Educação Especial na Bahia

Somente em 1975 foi que a Secretaria de Educação da Bahia – SEC se mobilizou junto ao Conselho Estadual para organizar oficialmente o serviço educacional especializado, efetivado com o Decreto 24.618 e a Resolução 224. Tal mobilização ocorreu quando o Governo Federal criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Decreto nº 72.425 de 1973, com o intuito de promover no Brasil a “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Na década de 80, esse serviço sofreu reformulações e foi criada a Gerência de Educação Especial, permanecendo vinculada ao Departamento de Ensino de 1º

grau. Neste período, o ensino era ainda segregado, com atendimento em escolas e classes especiais (BAHIA, 2017).

Ressaltamos até aqui, mais uma vez, a necessidade de observar criticamente essas ações, pois seguiam uma tendência nacional que buscava a reabilitação e um modelo médico de normalização dos sujeitos que apresentavam comportamentos fora do padrão dos grupos hegemônicos da época.

Já no ano de 2008, a SEC criou o programa Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão com a criação de redes entre as secretarias (estaduais e municipais), IES e Organizações Não Governamentais (ONGs). Um dos pilares desse Programa foi a formação de professores para a atuação com o público da Educação Especial. Outras ações surgiram no desenvolvimento dessa proposta, como, por exemplo, a criação de 05 (cinco) centros de apoio pedagógico especializado no interior, com a intenção de ampliar e fortalecer a Educação Inclusiva (BAHIA, 2017).

O instrumento mais recente criado no Estado da Bahia são as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BAHIA, 2017), as quais representam um dispositivo político-pedagógico que busca orientar a rede por meio de um instrumento oficial, alinhando-se à PNEEPEI, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, regidas também pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (PEE-BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015).

No âmbito do município de Caetité, a Lei Nº 789, do Plano Municipal de Educação (2015-2025), ratifica o que estabelece a Meta 04, do PNE e do PEE, e elabora diversas estratégias para cumprir o que está previsto legalmente. Em dezembro de 2020 foi publicado o Referencial Curricular do município de Caetité, construído a partir de uma ação coletiva, com a participação de professores, coordenadores, técnicos e gestores educacionais, a qual foi desenvolvida ao longo de 2019 e 2020, em que conta pontos balizadores da Modalidade de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe destacar que, desde 1998, existe em Caetité, por iniciativa popular, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No Ano de 2006 foi criado o Centro de Reabilitação Integrado e Inclusão Social de Caetité (CRISC), atendendo surdos e outras especificidades, setor pertencente à Secretaria de Assistência

Social. Em 2016 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité - Anjo Azul.

A Secretaria Municipal de Educação de Caetité – SEDUC instituiu em 2008 uma equipe multiprofissional, composta por especialistas em Educação Especial para atender cegueira, surdez, transtornos globais do desenvolvimento, além de outras demandas que envolvem o processo de Educação Especial Inclusiva. Os (As) intérpretes de Libras que atuavam nas redes pública estadual e municipal também passaram a fazer parte deste grupo. Desde então, o município foi contemplado com a implementação de oito salas de recursos multifuncionais em algumas escolas da rede municipal, porém, apenas duas foram implementadas. Ficam as perguntas que foram investigadas no campo de pesquisa: por que essas salas não foram implementadas? Quais forças atuavam estavam/estão envolvidas na criação de obstáculos para a inclusão?

O município sedia também o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), criado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia no ano de 2009, o qual atende ao público-alvo da Educação Especial identificada em nossa cidade e região, incluindo sede e zona rural.

O marco mais recente do AEE no município foi a aprovação da Lei nº 864, de 1º de abril de 2020, que regulamenta a profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete Libras, e que cria os cargos públicos de tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras. Essa lei ratifica no município a Lei Federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Percebe-se que o país possui uma legislação robusta, ainda que se apresente como um cenário de disputas. Os sistemas de ensino têm buscado seguir o que está preconizado pelos Conselhos, Nacional, Estadual e Municipal de Educação (CME, CEE e CME), pelos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação (PNE, PEE, PME), bem como por suas respectivas diretrizes curriculares e todo o arcabouço jurídico brasileiro.

Por outro lado, é nítido, por exemplo, que falta uma formação continuada para os profissionais da educação que lidam diariamente com estudantes PAEE. Apesar de algumas iniciativas, a ação ainda não contempla a todos e todas e o reflexo disto é sentido em sala de aula, quando se encontra esse público com pouquíssima base de conhecimento, mas em séries avançadas.

Como o próprio vocábulo sugere, a inclusão deve possibilitar fazer parte de um grupo, e não de se confundir com apenas mantê-lo na sala de aula, na companhia dos demais alunos, e apresentar-lhe uma tarefa à parte. Não basta a acolhida fictícia em que os (as) demais estudantes participam de uma atividade e os (as) estudantes público-alvo da Educação Especial recebem outras tarefas de nível alfabetizatório.

Outrossim, o (a) profissional de educação precisa ter consciência de que, para haver a inclusão, é necessário que exista, de fato, aprendizagem. Sobre isso, Mantoan (2006, p. 54) reforça que, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Cabe ao professor cuidar para que o aluno não fique esquecido no “fundo da sala”, fazendo tarefa absolutamente alheia ao conteúdo trabalhado com os demais.

Nesta conjuntura educacional, D’Ambrósio (2001, p.42), ao falar de inclusão em seu sentido social, reflete que “[a] estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes”. Assim, o trato com zelo e empatia às sensibilidades dos alunos e alunas público-alvo da Educação Especial é de fundamental importância para haver um trabalho que contemple, de fato, as ações para a inclusão plena.

## 5 DAS GARANTIAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como foi apresentado no breve histórico do capítulo anterior, para se chegar ao que está consubstanciado enquanto políticas para a Educação Inclusiva foi necessário percorrer um longo caminho, desde o que foi/é a exclusão total e integração até chegar às concepções de inclusão. O Quadro 6 apresenta um resumo dessas fases.

Quadro 6 – Resumo das fases de exclusão, integração e inclusão

<b>EXCLUSÃO</b>	<b>A exclusão ocorre quando a pessoa é privada de acessar a escolarização (na Idade Média, chegavam a ser exterminadas); ocorre também quando a pessoa é segregada e essa escolarização é oferecida em ambientes em separado em Escolas Especiais. A exclusão também ocorre através da institucionalização, em que o ensino é realizado em Escolas Especiais e/ou em Ensino Domiciliar.</b>
<b>INTEGRAÇÃO</b>	<b>A integração é a tentativa de normalização dos sujeitos e sujeitas. Insere-se o (a) estudante com deficiência no sistema regular de ensino, mas suas atividades são específicas, portanto, diferentes do que se aborda com os demais, podendo ocorrer nas classes comuns ou em classes especiais.</b>
<b>INCLUSÃO</b>	<b>A inclusão é marcada pela presença do aluno nas classes comuns contando com serviço de suporte das SRMs, dos Centros de AEE e com o apoio intersetorial, clínicas etc. Para além disso, envolve o aprimoramento e mudanças no ambiente educacional para superar as diferentes barreiras existentes nesses ambientes tradicionais de ensino.</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Mas em qual paradigma encontra-se a educação brasileira? Da exclusão, da integração ou da inclusão? É possível afirmar que, em termos de consenso dialógico entre sociedade e Estado, o que se busca é o cenário de inclusão, entretanto, principalmente após alguns retrocessos dos últimos anos, fica evidenciados os significativos traços da exclusão e integração na sociedade, transformando esse consenso inclusivo em desafios para inclusão.

A CF/88 trouxe, em seu art. 205, inciso I, que o ensino seria ministrado com base no princípio da igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola. Mais à frente, em seu art. 208, inciso III, a lei dispôs que o dever do Estado brasileiro com a educação seria efetivado mediante a garantia de AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Aos constitucionalistas apresentava-se evidente que, para manter as condições de igualdade de acesso e permanência na escola, era necessário um conjunto de ações para que se efetivasse esse conjunto de intenções. Coloca-se, dessa forma, a garantia do AEE que, ainda que sem se comprometer literalmente com a inclusão, traz a previsão para que, preferencialmente, essa educação se dê na rede regular.

Conforme essa previsão constitucional, a legislação que trata de regular a educação brasileira também deveria obrigatoriamente ampliar as discussões. Desse modo é que a LDB de 1996 apresenta, em seu art. 4, inclusive com nova redação, em que atualiza termos, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado com a garantia do AEE gratuito ao PAEE (BRASIL, 1996).

A LDB aborda a Educação Especial nos capítulos V e V-A, que vai do art. 58 ao 60B. Em seu art. 58, apresenta a definição de que Educação Especial é uma modalidade de educação a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para o PAEE, e em seus parágrafos 1º, 2º e 3º aponta que haverá na escola regular a previsão, quando necessário, de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial; o atendimento educacional, que pode ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em função de condições específicas dos (as) estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; e define ainda que a oferta de educação especial perpassa da educação infantil ao longo de toda vida (BRASIL, 1996).

Em seu art. 59, a LDB mostra ainda que os sistemas de ensino assegurarão ao PAEE currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Ainda no art. 59 é assegurado o direito aos professores e professoras do ensino regular, capacitados para a integração nas classes comuns, e àqueles com especialização adequada em nível médio ou superior, o atendimento especializado. É garantida, também, a educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive de condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora, e assegura, ainda, o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A LDB apresenta, ainda, o art.59-A, o qual prevê a instituição de cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e ensino superior para fomentar a execução de políticas públicas. Já o art. 60 prevê a adoção de critérios para que recursos públicos sejam drenados para instituições privadas “sem fins lucrativos”, em que o poder público poderá adotar como alternativa para atendimento do PAEE.

No ano de 2021, a LDB recepcionou, em seu art. 60-A, a implementação da modalidade de Educação Bilíngue de surdos, sendo a Libras a primeira língua e o português escrito como a segunda, com a disponibilização do AEE quando for necessário. A normativa determina que o serviço e a oferta de educação bilíngue devem iniciar-se de zero ano de idade se estendendo ao longo da vida. A esse respeito, podemos destacar que antes a educação bilíngue fazia parte da modalidade de Educação Especial, e que após essa inclusão figura como uma modalidade independente. No Artigo 60-B está previsto que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas” (BRASIL, 1996. s.p.), materiais e professores bilíngues, (português e Libras), com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Em 2008, um grupo de trabalho da SEESP/MEC elaborou um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Esse documento chama a atenção para o movimento mundial pela Educação Inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, fruto da defesa do direito de todos (as) os (as) alunos (as) de estarem juntos (as), aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. O documento reconhece a Educação Inclusiva como um paradigma educacional e está fundamentado na concepção de direitos humanos, que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança na ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Ciente das dificuldades enfrentadas para a construção de sistemas inclusivos, a PNEEPEI é lançada apresentando um histórico dos avanços e das lutas, e buscando construir políticas públicas para uma educação de qualidade para todos e todas com o seguinte objetivo:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a. s.p).

Portanto, seu objetivo amplia e orienta os sistemas de ensino regular a garantir acesso e permanência com qualidade. Assim, além de definir quem é o público-alvo da Educação Especial, também são traçadas as diretrizes para PNEEPEI, como a definição da modalidade da Educação Especial como sendo a que realiza o AEE e que disponibiliza recursos e serviços, além de orientar como usá-los nas salas comuns. Define, também, que os (as) profissionais do AEE devem ter formação na área da educação e decurso de formação específica na área.

Nesse sentido, podemos dizer que, dessa Política, derivaram-se outros documentos que passaram a reger o AEE. Naquele mesmo ano foi editado Decreto nº 6.571/2008, que em 2011 foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, os quais afirmaram o que estava preconizado na PNEEPEI e, na prática, regulamentam as Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito do AEE.

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) estipula que o público-alvo do AEE são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e define que o atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de modo a eliminar barreiras para a plena participação dos (as) estudantes, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento visa a desenvolver sua autonomia na

escola e fora dela, constituindo-se oferta obrigatória pelos sistemas públicos de ensino.

A organização do AEE deve considerar as peculiaridades de cada estudante, pois mesmo possuindo a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. É possível atender estudantes em pequenos grupos, caso as necessidades sejam comuns. Por este motivo, deve ser realizado preferencialmente nas escolas comuns no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs, mas pode ocorrer nos centros de AEE da rede pública ou particular, sem fins lucrativos. O AEE deve integrar o PPP da escola e a SRM, um espaço entre os demais da escola. A oferta do AEE é obrigatória nos sistemas públicos, mas não nos sistemas privados de ensino. Isso ocorre porque as SRMs são financiadas pelo Estado através do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE.

Conforme a legislação, o AEE deve ocorrer no contraturno, respeitando a realidade de cada escola. Seus profissionais avaliam o desenvolvimento do (a) estudante nos processos interventivos realizados nos espaços de atendimento (SRM ou Centros) e, portanto, não servirá de avaliação para o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula, pois têm suas funções próprias e não se destinam a substituir o ensino comum, nem se confundem com atividades de reforço escolar. Entretanto, a legislação traz o entendimento de que os recursos próprios do AEE desenvolvidos nas SRMs têm como papel orientar alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns de ensino regular (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o AEE é um serviço de Educação Especial cujo papel é trabalhar com estimulação cognitiva, ou seja, complementar para que sejam superadas as dificuldades apresentadas e também buscar atender àqueles que têm habilidade e, por isso, precisam de um trabalho que suplemente tais atividades. Daí sua função precípua do AEE de complementar e de suplementar a educação ofertada.

A Resolução nº 04 do MEC, com base na PNEEPEI, define que para atuar no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, s.p). Alguns estados e municípios trazem regulamentação própria, definindo as

especializações, os cursos de formação e determinando a carga horária mínima neste último caso.

O AEE, portanto, complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. Para isso, o profissional do AEE precisa conhecer o que se chama de Tríade Funcional da Aprendizagem Humana, que são: Função Conativas, que é tudo aquilo que envolve emoção temperamento; Função Executiva, que torna os sujeitos de fato autônomos, sujeitos sociais; e Função Cognitiva, que está relacionada ao cérebro. Portanto, os profissionais envolvidos no AEE precisam de formação específica para conhecer as etapas do desenvolvimento dos processos de aprendizagem, principalmente na primeira infância em que ocorre a neuroplasticidade: o cérebro está em formação e as transformações acontecem nessa faixa etária (FONSECA, 2016).

Nesse sentido, o trabalho complementar é fundamental para trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum. Por exemplo: para o (a) estudante com deficiência visual, ou cego, é imprescindível o ensino do sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do soroban para os cálculos matemáticos. Outrossim, professores e professoras da sala comum possivelmente não tem as habilidades para ensinar Braille para este (a) estudante. De igual modo, professores e professoras do AEE também não têm a função de ensinar conteúdo de cada componente curricular específico a este público. O (A) profissional que trabalha com complementação tem o objetivo de diminuir as barreiras, que não estão no (a) aluno (a), mas nos ambientes que o (a) cercam, assim buscando aumentar o seu acesso. Ou seja, complementar é criar ferramentas para superação de dificuldades para que esses (as) estudantes possam ganhar autonomia para se desenvolver.

A qualidade de vida e a autonomia dos sujeitos estão diretamente ligadas ao bom funcionamento de suas habilidades cognitivas, as quais devem ser estimuladas ao longo da vida, com objetivo de prevenir possíveis perdas significativas, como memória, linguagem, atenção, práxis e gnosis. Nessas circunstâncias é que se manifesta a importância da intersectorialidade (realizada em parceria com a Secretaria de Saúde, do Trabalho, da Assistência, entre outras). A participação de diferentes especialistas envolvidos é possível para uma atuação mais eficaz.

Se for necessário, o professor do AEE poderá se articular com os profissionais da área de saúde e também poderá auxiliar a família no tocante aos

encaminhamentos via relatório, descrevendo as dificuldades de seus filhos, sem jamais apontar ou induzir um diagnóstico médico qualquer – do mesmo modo que o laudo clínico também não irá definir ou condicionar a matrícula a existência do laudo, o que configuraria barreiras para seu acesso aos sistemas de ensino, e que pode configurar como discriminação e cerceamento de direitos.

Já o atendimento suplementar é aquele que visa a suplementar a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação por meio do enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresente grande interesse, facilidade ou habilidade. É possível, ainda, ampliar qualquer capacidade e expandir o acesso com grupos de estudo. Nesse caso, é importante que o trabalho esteja articulado com o professor em sala de aula para que essas ações não se atenham apenas as SRMs, mas toda a escolarização do aluno.

Para além das SRMs, o AEE também pode ocorrer nos centros de atendimento educacional especializado, públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação. Essas instituições, conforme art. 11 da Resolução nº 4/2009, deverão prever a oferta desse atendimento no Projeto Político Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

A participação do Conselho de Educação (CME ou CEE) nesse processo é primordial, pois é ele quem faz o credenciamento das unidades de ensino, autorizando seu funcionamento e também na organização dessas instituições de AEE, além de zelar para que atuem dentro da proposta da legislação. É importante destacar que esses Centros, que têm parcerias com a colaboração de profissionais de educação cedidos pelas secretarias (municipais e/ou estaduais), devem estar em sintonia com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010, que trata das orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, traz orientações sobre a celebração de convênios entre as instituições de AEE (como os centros estaduais, as APAEs, Anjo Azul) e as Secretarias de Educação.

A referida Nota diz-se que esses convênios podem ocorrer sem prejuízos das parcerias, com “órgãos públicos responsáveis pelas políticas setoriais de saúde, do

trabalho, da assistência, efetivados para a oferta de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda mínima, entre outros” (BRASIL, 2010, s.p.).

Dentre as atribuições dos Centros de AEE está a organização de seu PPP, conforme a realidade de seu corpo docente, recursos, equipamentos, espaços e condições de acessibilidade; a matrícula de estudantes desde que também estejam regularmente matriculados na rede regular de ensino e que não haja AEE realizada na SRM de sua própria ou de outra unidade de ensino; a realização da articulação pedagógica com os professores do ensino comum; a colaboração com a formação continuada dos professores das salas comuns, das SRMs e de outros Centros de AEE, além de apoiar a produção de material pedagógico acessível; e a participação nas ações intersetoriais, dentre outros (BRASIL, 2010).

No ano de 2012, seguindo a proposta de assegurar o direito à Educação Inclusiva, foi sancionada a Lei nº 12.764/12, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que reconhece a pessoa com espectro autista como pessoa com deficiência. Desse modo, a partir dessa Lei, permitiu-se que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhamento especializado. A lei ainda prevê multa ao gestor, ou autoridade competente, que negar a sua matrícula.

A Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 24/2013, emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, que é uma diretoria vinculada à SECADI/MEC, apresenta orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/12. A Nota destaca a importância do profissional de apoio e da não cobrança das escolas particulares quando possuir estudante que necessite deste suporte (BRASIL, 2013a).

Nesse entretempo, é pertinente observar que a figura do (a) cuidador (a) escolar, que é um (a) dos (das) profissionais de apoio, assim como o (a) intérprete, o (a) leitor (a) etc., têm o papel específico no auxílio à pessoa com deficiência, conforme definição trazida pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/15. Em seu artigo terceiro, ela define que o (a) profissional de apoio é a pessoa que exerce a atividade de auxílio na alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas,

mas não têm a obrigação de preparar e acompanhar aulas, que é a função do professor (BRASIL, 2015a).

É o profissional do AEE que solicita, via relatório, a presença da (o) cuidador (a) e a solicitação é analisada para, posteriormente, ser autorizado ou negado o pleito. O Projeto de Lei 011/2016 foi proposto com o intento de criar o papel de cuidador, entretanto, o documento não foi sancionado.

Outro documento a ser pontuado, do ano de 2013, foi a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 055/2013, que apresenta orientações para a atuação dos Centros de AEE na perspectiva da Educação Inclusiva. A Nota orienta que sua atuação se dê “por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2013b, s.p.), de acordo com os marcos legais, políticos e pedagógicos vigentes. O Documento também ratifica que:

Os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013b, s.p).

Sua proposta de atuação atende aos objetivos de expansão da dupla matrícula, o que é uma das garantias de financiamento do AEE, inclusive, com dinheiro público financiando setor privado por meio da ampliação do acesso complementar e suplementar ao ensino regular.

Já a Nota Técnica conjunta nº 02/ 2015 (MEC/SECADI/DPEE) traz orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil, indicando que toda creche deva ser inclusiva e atribuindo ao professor de AEE a tarefa de identificar as necessidades e habilidades de cada criança através de um estudo de caso, com a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, assim propondo também a eliminação de barreiras existentes no ambiente. Destaca-se que o AEE no infantil também não substitui as atividades próprias da educação infantil (BRASIL, 2015c).

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE

nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (BRASIL, 2015c, s.p).

A Nota destaca a articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE para realização do atendimento e sublinha que o papel principal deste na educação infantil é o de identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, de modo a promover ou a ampliar a participação da criança em todos os espaços e atividades propostos (BRASIL, 2015c).

A Nota Técnica 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE) traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. De acordo com a Nota, o professor do AEE faz o plano de atendimento e o envia para escola, o que é suficiente para assegurar o direito ao atendimento de suas especificidades educacionais.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, s.p.).

Nesse sentido, a exigência de laudo médico denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

No ano de 2015 foi sancionada a LBI, também conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual traz um conjunto de normas criadas para efetivar a convenção internacional da ONU, Nova York 2007, sobre o direito das pessoas com deficiência, que busca a inclusão social e cidadania. Uma das inovações desta lei foi o entendimento dado ao conceito jurídico de “deficiência”, que passou a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações

de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. Antes, a deficiência era considerada como uma condição estática e biológica da pessoa (BRASIL, 2015a).

No que se refere à inclusão escolar, a LBI assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, além de estabelecer ao poder público, dentre outros, a oferta de profissionais de apoio escolar, a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, o dever de instituir projetos pedagógicos que institucionalizassem o AEE de modo a permitir o pleno acesso de seu público ao currículo, em condições de igualdade, assim promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. A Lei também estabelece que as instituições privadas, independente da modalidade, devem cumprir todas as políticas de inclusão e oferecimento de AEE, sendo proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza (BRASIL, 2015a).

Em meio a essas discussões, percebe-se o relevante papel das notas técnicas produzidas pela DPEE/SECADI/MEC. Essas notas técnicas eram emitidas quando havia pontos de conflitos e/ou necessitava-se de normatização para o bom andamento do processo de inclusão para que, assim, os trabalhos não fossem impossibilitados por elementos burocráticos. Desse modo, a extinção da SECADI evidencia, dentre outros prejuízos, o desprestígio das ações do Estado brasileiro com suas políticas de inclusão.

## 5.1 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA BAHIA

Ao propor as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, no ano de 2017, a Secretaria de Educação do Estado buscou alinhar os princípios de Educação Inclusiva do estado à PNEEPEI. Já na introdução de seu documento é destacada a importância que aquele documento representa para o Brasil no enfrentamento dos desafios para ressignificar o espaço escolar como lugar que comunga igualdade de direitos e diferenças de pessoas.

As Diretrizes baianas trazem um histórico da Educação Inclusiva no estado que se alinha muito com o histórico mundial e brasileiro, tendo início com ações de

caridade, e não como ações de Estado, e acabando por expor as fragilidades perpassadas pelo paradigma da inclusão ao longo dos anos. Com a mesma essência da PNEEPEI, as Diretrizes definem quem são os “diversos” que compõem o público da Educação Especial na Bahia: “são meninos e meninas, adolescentes e jovens, homens e mulheres, idosos e idosas que se constituíram a partir do estigma da deficiência, do transtorno global do desenvolvimento ou das altas habilidades/superdotação” (BAHIA, 2017, s.p.).

Quanto aos espaços educacionais de apoio a inclusão, são considerados: a classe comum, a Escola/Classes Bilíngues para surdos, a Sala de Recursos Multifuncionais, a Oficina Pedagógica de Formação para o Trabalho, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, o Núcleo de Produção Braille, e a Instituição Especializada. Dentre esses espaços, as Diretrizes consideram a prática inclusiva na classe comum a mais desafiadora, e destaca a importância da ação pedagógica desenvolvida no AEE e sua função de complementar e suplementar o ensino.

Dado esse desafio, elas apontam que a ação pedagógica desenvolvida na sala comum, do ponto de vista inclusivo, ainda que as habilidades e competências sejam as mesmas exigidas para os demais educandos matriculados na educação básica, realça a necessidade de contemplar as diferenças no processo educacional, sendo necessária a realização de adaptações curriculares. Por exemplo, ao surdo não se deve esperar que ele ouça ou que fale uma língua. Nesse sentido, as flexibilizações curriculares ao público da Educação Inclusiva dizem respeito à temporalidade, à organização da classe, aos conteúdos e objetivos, procedimentos didáticos e avaliação (BAHIA, 2017).

Sobre a ação pedagógica no AEE, além das conhecidas, as Diretrizes exigem que o professor tenha formação na especificidade do estudante e apresenta como áreas de intervenção as: Área de Comunicação/Códigos, Área de Desenvolvimento Cognitivo, Áreas de Enriquecimento Curricular, Área de Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica, Área de Artes e Área da Corporeidade.

Já a ação pedagógica no Serviço de Itinerância está relacionada ao profissional que se desloca para prestar atendimento ao (à) estudante e/ou docente, e tem a função de “orientar procedimentos metodológicos e/ou o uso de recursos e equipamentos específicos que promovam o acesso ao currículo comum, além de articular ações de apoio à escola regular com vistas ao sucesso do estudante”

(BAHIA, 2017, s.p.). Trata-se, portanto, de um serviço periódico prestado às unidades de ensino que não possuem SRMs.

Em relação às especificidades pedagógicas para o PAEE, o documento apresenta que a deficiência não impõe uma educação própria, já que o programa educativo para o público deverá garantir a complementação ou suplementação, e apresenta para cada deficiência uma relação de instruções visando a assegurar ao PAEE as mesmas áreas e as atividades contempladas nos programas regulares.

Outro aspecto relevante presente nas Diretrizes da Bahia é sobre a formação inicial do estudante para o trabalho. A educação profissional do estudante PAEE é tratada como:

Um direito que deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, públicas ou privadas, por meio de adequações e apoio em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, viabilizando o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial/inclusiva aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico (BAHIA, 2017, s.p.).

Desse modo, chamamos a atenção para que as escolas incluam em seus PPPs o planejamento de como a escola pretende fazer essa interlocução do PAEE com o mercado de trabalho.

Sobre a Avaliação e Certificação, é observado que é o processo avaliativo de qualquer estudante e que ocorre em vários momentos, de diversas formas e com a utilização instrumentos diversificados, cuja escolha de qualquer um dos métodos fica a cargo do professor. Quanto à certificação, a qual a LDB trata como terminalidade, esta consiste na conclusão do Ensino Fundamental conferido a estudantes PAEE que não conseguem concluir este nível de ensino atingindo o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ainda que tenham recebido os apoios específicos necessários. Ressalta-se que esse procedimento só pode ser realizado seguindo-se critérios definidos pelas secretarias e seguindo-se as diretrizes do PPP das escolas. Esse processo também necessita de apreciação coletiva envolvendo professores da classe comum e do AEE, bem como gestores, coordenadores, além de pais (BAHIA, 2017).

Quanto à formação docente para a prática pedagógica inclusiva, as Diretrizes são pontuais ao afirmarem que a Educação Inclusiva “não foi problematizada nas Instituições de Ensino Superior que oferecem currículos voltados para a educação

comum” (BAHIA, 2017, s.p.) e definem que nos cursos oferecidos pelas Secretaria de Educação do Estado da Bahia deverão ser reservados, no mínimo, 10 (dez) horas/aulas para abordagem de conteúdos voltados ao processo de ensino aprendizagem do PAEE.

Quanto aos profissionais da Educação Especial/Inclusiva, além do (a) professor (a) da classe comum, do (a) professor (a) do AEEE e do (a) coordenador (a) pedagógico (a), é trazida a função do Técnico de Educação Especial, que são: “Instrutor(a) de Libras, Tradutor(a)/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor(a) Mediador(a), Brailista Transcritor(a), Brailista Revisor(a) e o(a) Profissional de Apoio Escolar” (BAHIA, 2017, s.p.).

O documento apresenta orientações sobre o provimento, a movimentação e a programação dos profissionais da educação especial/inclusiva e definições sobre os procedimentos de matrícula e organização das turmas do PAEE. Trata, também, da descentralização dos recursos públicos reservando semestralmente uma parcela de recursos de custeio, capital, bem como para a manutenção de equipamentos. Para além disso, existem as despesas de deslocamento para o trabalho de itinerância do professor (a) de orientação e mobilidade quando ele (ela) estiver realizando treinamento de rua.

Sobre os convênios e parcerias, é prevista a busca, pela Secretaria de Educação, de apoio junto a outras instituições públicas ou organizações sociais com a finalidade de atender integralmente o estudante.

O convênio da Secretaria de Educação com a Secretaria da Saúde pode maximizar o atendimento educacional especializado daqueles estudantes que precisam de um diagnóstico ou apoio paralelo com neurologistas, psicólogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, dentre outros profissionais do quadro da saúde (BAHIA, 2017, s.p.).

Os convênios podem, ainda, ser firmados com instituições de nível superior visando à formação dos profissionais para atuarem numa perspectiva inclusiva. Além dos convênios, recomenda-se a realização de parceria interinstitucional nos contextos público, privado ou comunitário. Por fim, abordam as competências do sistema estadual de ensino para a Educação Especial/inclusiva, que é uma distribuição metódica de órgãos centrais aos quais a comunidade escolar deve

recorrer quando necessitar de atendimento relacionado ao estudante público da Educação Especial/Inclusiva.

As Diretrizes da Bahia não se apresentam como uma “camisa de força”, nem como uma mudança radical, mas sim como um documento orientador para o sistema educacional da Bahia com vistas a contribuir para que, de fato, ocorra Educação Inclusiva nas unidades de ensino.

## 5.2 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CAETITÉ

As “Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Caetité, que compreende as Escolas Municipais e as Escolas Privadas de Educação Infantil” são um documento publicado através da Resolução nº 03, de 30 de setembro de 2018, pelo CME de Caetité - BA.

Ancoradas nos principais marcos da Educação Inclusiva e no capítulo IV da LBI, as Diretrizes de Caetité apresentam seus princípios e objetivos em seu Art.6º, o qual indica que:

O Sistema Municipal de Ensino deve assegurar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos projetos e dos serviços da Educação Especial na oferta da Educação Inclusiva, bem como os recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais, provendo as escolas das condições necessárias a esse atendimento (CAETITÉ, 2018, s.p.).

O parágrafo único do Art.6º orienta, ainda, que a mantenedora, a Secretaria Municipal, deverá disponibilizar uma equipe multiprofissional e/ou interdisciplinar que será responsável para viabilizar e dar sustentação a esse processo (CAETITÉ, 2018).

Na caracterização do público da Educação Especial, as Diretrizes (CAETITÉ, 2018) consideram aqueles (as) que apresentam Necessidades Educacionais Específicas – NEE. Compõe esse público os (as) estudantes com deficiência, com transtorno de espectro autista – TEA, e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Quanto ao acesso e às formas do público da Educação Especial do Município de Caetité, é garantida a matrícula em todas as unidades de ensino integrantes do

seu Sistema e a idade cronológica deste (a) estudante é o principal critério para definir em qual turma será incluído. Para além disto, é estipulado que a turma de ensino regular que tiver crianças, jovens ou adultos desse público deverá ter, no máximo, 02 (dois) estudantes com a mesma especificidade ou deficiência (CAETITÉ, 2018)

De acordo com as Diretrizes (CAETITÉ, 2018), é aceitável exceder esse quantitativo se, na comunidade ou bairro, só existir uma escola e a demanda para determinada especificidade ou deficiência for maior do que o número de turmas do ano pleiteado, caso a unidade de ensino não tenha espaço adequado para criar uma nova turma. Outra exceção à regra é quando se trata de estudantes surdos: para facilitar o agrupamento na interação em Libras, otimizando a atuação do Profissional Intérprete, é recomendada a redução para 01 (um) estudante por turma quando se tratar de Surdocegueira, TEA ou com comprometimento cognitivo que requeira dinâmica diferenciada.

Outros pontos de destaque nas Diretrizes (CAETITÉ, 2018) quanto ao acesso são: o (a) estudante com maioria civil deverá ser matriculado prioritariamente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, podendo esta modalidade ser oferecida no diurno. Define-se que o financiamento do conjunto de serviços e profissionais compõe os custos gerais do desenvolvimento do ensino e não poderá ser cobradas taxas ou qualquer outra forma de repasse das famílias dos (as) estudantes da Educação Especial no âmbito da Educação Pública ou Privada do Sistema Municipal de Ensino.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, são sublinhadas as garantias já previstas pelas normas superiores e de modo detalhado que as atividades desenvolvidas no AEE serão mediadas a partir do plano educacional individualizado – PEI, elaborado conjuntamente entre os professores do AEE e das classes comuns. Fica definido que, para o público das escolas públicas municipais, o AEE poderá ser realizado nas SRMs e no CEEEC, enquanto que, para o público das instituições privadas pertencentes ao Sistema Municipal, o atendimento poderá ser realizado no CEEEC. O AEE também poderá ocorrer fora do espaço escolar para os casos de impossibilidade de deslocamento do aluno regularmente matriculado, como em hospitais ou domicílio. O documento destaca, ainda, que cabe a cada unidade de ensino institucionalizar em sua proposta pedagógica a organização do AEE (CAETITÉ, 2018).

Quanto à organização do currículo, a referida resolução (CAETITÉ, 2018), ao apontar que o atendimento do PAEE deve constar na Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, além das diretrizes curriculares nacionais e das normas do CME, chama a atenção para a necessidade de que as avaliações sejam funcionais e para que a escola garanta flexibilização curricular e AEE conforme as normas presentes na própria resolução.

As adaptações nos planos de trabalho, além de serem construídas conforme a Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Planos de Estudo, devem envolver os professores da sala comum e do AEE, a coordenação pedagógica e a equipe multiprofissional. Para além disso, é apresentado o que se chama de Currículo funcional, o qual:

Parte do princípio que independente das suas limitações, todas as pessoas podem aprender, dentro de um ambiente de ensino mais próximo do real, em situações naturais e através de atividades que tenham funcionalidade para a vida da pessoa com deficiência. (...) deve ser documentado através do PEI (Plano Educacional Individualizado), construído pela escola com a participação de toda equipe que acompanha o estudante: professores, equipe multiprofissional, família e demais profissionais. Esse plano educacional deverá ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o estudante se encontre. (...) serão trabalhadas as habilidades funcionais que levam a uma vida mais exitosa, que incluem desde as habilidades básicas da vida diária até as habilidades acadêmicas como ler e escrever. (...) deve ser planejado para cada estudante, individualmente, respeitando suas limitações, características e potencialidades. Deve-se observar a idade cronológica em que se encontram ao selecionar recursos e atividades. (...) tem por objetivos educacionais ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis e utilizados durante toda a sua vida, ajudando-os a se tornarem mais autônomos, independentes e proporcionando maior participação social e familiar (CAETITÉ, 2018, s.p.).

Observa-se que o Currículo Funcional se apresenta como uma proposta inovadora e viável do ponto de vista operacional, pois é realizado de maneira coletiva, envolvendo todos (as) que acompanham o (a) estudante. Parte-se, portanto, da ideia de flexibilização curricular presente, inclusive, na Diretriz Bahia (2017) quanto traz, por exemplo, que não se deve esperar que um surdo leia ou ouça ou que fale uma língua, não havendo, portanto, a necessidade de cobrar sons e fonemas na aula de Língua Portuguesa para este estudante. Nesse sentido, o

Currículo Funcional, feito de forma individualizada, apresenta vantagens para o desenvolvimento da autonomia deste (a) estudante.

Em relação à proposta pedagógica para a Educação Inclusiva, as Diretrizes (CAETITÉ, 2018) ratificam a garantia do currículo comum a todos (as) estudantes, garantida as adequações/adaptações necessárias para dar acessibilidade na aprendizagem do (a) estudante público da Educação Especial, dentre outras garantias.

O documento, ao tratar da avaliação, reconhece seu caráter de acompanhamento do desenvolvimento do público e, de forma taxativa, afirma que “não pode haver atribuição de notas graciosas e promoção automática, tendo como critério apenas o fator da deficiência sem lhe oferecer condições de aprendizagem e deixando de considerar o desenvolvimento singular de cada indivíduo” (CAETITÉ, 2018, s.p.). Esta é uma prática assistencialista, que leva à exclusão/segregação. O estudante do AEE segue as mesmas regras de classificação do Sistema Municipal de Ensino. Ademais, a Resolução, assim como a LDB 9394/96 e como as Diretrizes da Bahia (2017), apresenta as condições e os critérios para a realização da Terminalidade Específica, mas orienta evitar, ao máximo, a utilização do recurso e avaliar, inclusive, se será positivo para melhora da autoestima do (a) estudante.

Em relação aos (às) profissionais da educação especial inclusiva, as Diretrizes (CAETITÉ, 2018) citam professores e coordenadores da rede regular de ensino e trazem a figura do Técnico de Educação Especial, acrescentando nas atribuições dos (as) professores (as) que tenham alunos (as) público (s) da Educação Especial, além de descritas, em seu estatuto, as funções para atuar de forma inclusiva durante o desempenho de seu trabalho.

Já para atuar no AEE, “o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e conhecimentos específicos em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado - AEE” (CAETITÉ, 2018, s.p.). O documento destaca ainda que a formação continuada dos (as) professores (as), tanto do AEE como do ensino comum, e dos (as) integrantes da equipe técnico-pedagógica devem ser assegurada pela mantenedora da unidade de ensino. No caso das escolas públicas, é a Secretaria de Educação que também deverá garantir a avaliação permanente do processo educacional inclusivo na rede municipal de ensino.

É ressaltado, ainda, o papel dos profissionais de apoio, seguindo a mesma orientação nacional/estadual com destaque para a atribuição de atuar de forma

articulada com os “professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais, do CEEEC e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo” (CAETITÉ, 2018, s.p.). O documento veda ao (à) auxiliar de classe e ao (à) tradutor (a) /intérprete de Libras/Língua Portuguesa o exercício de planejar atividades e/ou ministrar aulas em substituição ao professor.

A resolução trata também da regularização das instituições que ofertam o AEE e afirma que as instituições

Deverão requerer, ao Conselho Municipal de Educação, a autorização de funcionamento, o credenciamento e a aprovação de proposta pedagógica, das instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos que venham firmar convênio com o Poder Público Municipal para essa finalidade, ou, instituição pertencente a esse Sistema Municipal de Ensino (CAETITÉ, 2018, s.p.).

Essas instituições deverão ser credenciadas para serviços de âmbito pedagógico, não podendo oferecer etapas e/ou modalidades da educação básica.

O documento afirma que a política da oferta de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município deverá dispor do mecanismo da intersetorialidade, que é o compartilhamento das áreas da Saúde, da Assistência Social, do Trabalho, da Cultura, do Esporte e Lazer e outras, conforme necessidade. Por fim, as Diretrizes colocam como dever do Sistema Municipal de Ensino o conhecimento da demanda do PAEE mediante a criação de sistema de informações, a fim de atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos mesmos.

Mediante esse cenário, podemos perceber, portanto, que o CME buscou seguir as tendências nacional e estadual a fim de buscar formular políticas de inclusão no município. Na realidade, ao emitir as Diretrizes por meio de uma resolução, pleiteia outras políticas públicas para se fazer cumprir o direito do PAEE, tal qual ocorreu a nível federal, com a Política Nacional de educação especial de 2008 e com as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia de 2017.

## 6 INCLUSÃO: O PME EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Plano Municipal de Educação de Caetité – PME (2015 – 2025), Lei nº 789/2015, apresenta metas e estratégias que também estão presentes tanto no PEE do Estado da Bahia (2016 – 2026), Lei nº 13559/2016, como no PNE (2014 – 2024), Lei nº 13005/2014. Esse encadeamento é necessário, configurando-se, inclusive, uma recomendação presente no Caderno de Orientações do Plano Municipal de Educação emitido pelo MEC em 2014.

O PEE precisa refletir uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado, pois as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. A soma das metas estaduais, por sua vez, deve ser suficiente para o alcance das metas nacionais. Por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (BRASIL, 2014c, p.7).

É importante ressaltar que o PME é de todos e todas que moram no município. Não é apenas da rede municipal de ensino, ou somente da rede estadual, federal ou privada. Isso mostra a importância da sintonia entre os planos, pois, ao se atingir uma meta do PME, também se colabora para alcançar uma meta do PEE e do PNE. Em outras palavras, para que as metas nacionais e estaduais sejam alcançadas, é necessário que cada município faça o seu papel dentro do PME. Não existe uma rede específica para cumprir exclusivamente as metas do PNE ou do PEE, devendo o conjunto de intenções pretendidas nestes planos figurar explícita ou implicitamente dentro do PME de cada município brasileiro.

Apesar do prefeito do município e seus secretários assumirem papel de vanguarda, o trabalho de construção do Plano envolve as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e também possui caráter democrático. Isso requer a participação ativa de diversas representações da sociedade nas Conferências e nos Fóruns Municipais de Educação. A intersectorialidade, inclusive, é importante para dar sentido ao Plano, pois ratifica o entendimento de que o projeto de educação no município não constitui tarefa apenas da Secretaria de Educação (BRASIL, 2014c).

O PNE (2014 – 2024), com suas 20 (vinte) Metas, é o primeiro plano na história da educação brasileira a ter esse alinhamento, em que todos os municípios brasileiros passam a atuar usando como referência essas metas para construir e

efetivar os seus PMEs. Nesse sentido, Fernandes (2021) defende que, para se avançar na educação, os PMEs precisam ser tratados pelos seus gestores como vetores de políticas educacionais. Segundo a autora,

O PME relaciona com todas as esferas: com a esfera federal, com a esfera estadual e, obvio, com a esfera municipal. Ele trabalha dentro da perspectiva pública, mas também da perspectiva privada, a rede privada também está dentro do PME. (...) É um diálogo que estabelece em rede: nós temos no Plano, não só a educação básica, mas também a educação superior. Essas 20 (vinte) Metas que o município acaba tendo como referência para construir os seus PMEs passa a contemplar todas essas esferas e todas essas etapas e modalidade da educação. (...) O gestor que considerar isso ele vai fazer esse diálogo. É um diálogo aberto, é um diálogo com toda a comunidade (FERNANDES, 2021, s.p.).

Não basta ter um plano, ainda que engendrado, se não forem dadas condições materiais para que ele se efetive. Valendo-se da proposta dos Planos para realização de um trabalho conjunto, cabe aos gestores demandar junto aos demais entes envolvidos a parceria para a implementação das políticas públicas para efetivação das propostas do PME.

Fernandes (2021) alerta, ainda, que os representantes sociais que participam das discussões dos planos de educação não o façam por mera obrigação e/ou promoção pessoal, nem ajam em nome próprio. É preciso cumprir-se o caráter democrático inerente à constituição do Plano, e, desse modo, as representações precisam levar a discussão para seus representados para que suas vozes possam chegar às conferências e fóruns de educação.

O PME de Caetité (2015 – 2025) é composto por 22 (vinte duas) Metas, portanto, 2 (duas) a mais que o PNE, as quais constituem-se as Metas de Desigualdades étnico-raciais e Avaliação do PME. O destaque neste estudo é para a Meta 04 (inclusão), a qual se configura uma das metas que almejam reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade. Observemos que a Meta 04 do PME, já citada, não apresenta diferença da Meta 04 do PNE:

Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo,

de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s.p.).

Suas estratégias, no entanto, trazem algumas particularidades: enquanto no PNE são apresentadas somente 19 (dezenove), no PME são apontadas 37 (trinta e sete). Estas implementações são importantes, pois mostram o quanto a realidade de cada município pode, ou não, apresentar um caminho mais longo. A depender de como está o andamento, é necessário o empreendimento de maior ou menor número de estratégias para o alcance da referida meta.

Na ocasião da Audiência Pública de Educação, realizada em 2021 pelo FME do município de Caetité-BA para avaliação do PME, Santos (2021) fez um balanço positivo a respeito do andamento da Meta 04. Para a professora, a Meta deu saltos importantes e vem caminhando bem nos últimos tempos. A autora apresentou as “estratégias realizadas” até a ocasião do encontro:

[O] financiamento da educação, no que tange a contabilização dos estudantes na escola comum desses estudantes, ainda que atendidos em outras instituições [*estratégia 4.1*]. Atendimento escolar às crianças de 0 a 3 anos [*estratégia 4.2*]; (...) e a regulamentação do intérprete de Libras que foi de fato alcançado (SANTOS, 2021, s.p.).

Também na mesma abordagem, Santos (2021) comentou sobre as estratégias identificadas como “não iniciadas”. Segundo a professora, estão nesse grupo as estratégias

(...) da avaliação e da intervenção precoce de possíveis obstáculos de aprendizagem dessas pessoas com deficiência, com TEA e com altas habilidades, superdotação [*estratégia 4.3*]; o plano de carreira para os professores atuantes na Educação Especial (...), [*estratégia 4.13*]; (...) alguns recursos humanos e equipamentos de acessibilidade da aprendizagem, sobretudo no que tange a deficiência visual [*estratégias 4.7, 4.8, 4.9, 4.10*]; a oferta da educação bilíngue [*estratégias 4.20*] e articulação intersetorial para a potencialização dessa Educação Inclusiva [*estratégia 4.28*] (SANTOS, 2021, s.p.).

Já sobre as estratégias classificados como “em andamento” aparecem em maior número e foram citadas do seguinte modo:

(...) a garantia de recursos humanos e materiais para potencialização da aprendizagem das pessoas PAEE [*estratégias 4.23*]; a Formação

do professor (...), [estratégias 4.12 e 4.21]; (...) o atendimento ao equacionamento de políticas públicas inclusivas (...), [estratégia 4.4 e 4.25]; ampliação da equipe multiprofissional. Já temos visto um quadro bastante significativo no cenário público, mas ainda falta algumas tantas outras profissões nesse quadro [estratégia 4.5]; (...) professor auxiliar e cuidador para acompanhamento sistemático na sala de aulas (...), [estratégia 4.6]; o aumento do quantitativo de SRMs e formação de professores, a oferta de AEE e SRMs [estratégias 4.11 e 4.14]; fortalecer (...) a parceria com o CEEEC [estratégia 4.15]; acessibilidade arquitetônica (...), [estratégia 4.18]; acompanhamento e monitoramento dos estudantes com deficiência ao ensino comum [estratégia 4.24]; (...) parcerias entre as instituições diversas que lidam com a educação especial, aqui, a APAE, Anjo Azul, o NTE e o poder público Municipal para inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho [estratégia 4.36]; parceria entre instituições diversas (SANTOS, 2021, s.p.).

A identificação da respectiva estratégia foi acrescentada após comparação da apresentação realizada com as estratégias da Meta 4 no PME (CAETITÉ, 2015). Com o intuito de facilitar a sua compreensão, os dados foram agrupados no Quadro 7, de modo que se tenha uma visão global sobre esse monitoramento.

Quadro 7 – Monitoramento das estratégias da Meta 4 do PME (2015-2025)

Estratégias Realizadas	Estratégias Não Iniciadas	Estratégias em Andamento
4.1	4.3	4.4
4.2	4.7	4.5
4.32	4.8	4.6
4.35	4.9	4.11
	4.10	4.12
	4.13	4.14
	4.20	4.15
	4.26	4.16
	4.27	4.17
	4.28	4.18
	4.37	4.19
		4.21
		4.22
		4.23
		4.24
		4.25
		4.29
		4.30
		4.33
		4.34
		4.36

FONTE: Elaborada pelo autor com base no Quadro Síntese da Conferência Municipal de Educação de Caetité (CAETITÉ, 2021, p.18-27).

Observemos que Santos (2021), responsável por apresentar o resultado do monitoramento do PME na CME, optou por agrupar algumas estratégias de modo a facilitar a compreensão dos participantes.

A metodologia utilizada por Santos possibilita percebermos que há similaridade entre várias estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias 4.12 e 4.21, que tratam da previsão de oferta de cursos de formação na área da Educação Especial, 4.17 e 4.18 em que ambas apresentam como finalidade da adequação arquitetônica.

Constata-se que, na ocasião da organização do PME, a organização das estratégias da Meta 04 do PME foi realizada de modo aleatório, conforme a necessidade local, não havendo diálogo entre a estruturação da Meta de Inclusão com o objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva inclusiva – PNEEPEI, que é o de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, s.p.).

Essa arrumação é importante, por um lado, para facilitar a compreensão de forma transparente de modo que qualquer membro da comunidade saiba o que se pretende dentro da Meta, e, por outro lado, para que facilite o próprio monitoramento de suas estratégias. Assim, uma maneira encontrada para facilitar sua apresentação neste levantamento foi aglutinar as estratégias da Meta 04 do PME por categorias. No âmbito da técnica de Análise Documental, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos (FRANCO, 2005).

Em vista do alcance de seu objetivo, a PNEEPEI apresenta um conjunto de orientações aos sistemas de ensino que aqui serão usadas como categorias para aglutinar as estratégias da Meta 04. São elas: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Essas categorias seguem os cuidados pontuados por Bardin (2007) para a construção de categorias, a saber: (i) Homogeneidade: cada esquema categorial equivale a um conceito ou aspecto da representação; (ii) Exclusão mútua: cada unidade de registro que não se enquadrar no esquema categorial será descartada; (iii) Pertinência: haver uma equivalência entre o conteúdo simbólico e o problema da pesquisa ou o seu quadro teórico; e (iv) Objetividade: assegurar a autenticidade da pesquisa, a partir da qual os achados são descritos e verificados por meio de vários instrumentos complementares ou contrastantes.

Em relação aos grupos de colaboradores da pesquisa, para fins didáticos, cada um será abreviado pela sigla GCP (Grupo de Colaborador da Pesquisa) seguido do algarismo 1, 2 ou 3. Como se trata de manifestações do grupo focal em que cada fala representa a posição do grupo, não serão citados os nomes de seus membros. No entanto, quando houver essa necessidade, o membro será abreviado pela letra m (membro), seguida por um número de dois algarismos para diferenciá-lo de outro, com a finalidade de manter preservada a identidade dos colaboradores.

É importante evidenciar que, nesse processo metodológico de analisar o fenômeno pesquisado de fazer o movimento histórico conforme suas determinações, bem como observar as conexões sociais desse fenômeno, estão presentes sete categorias basilares do MHD aqui compreendidas como modos de existências do ser material, quais sejam: trabalho, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução.

## 6.1 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A TRANSVERSALIDADE DA EE

Conforme visto, a LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 4º, afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública se efetiva com a garantia do AEE, que deve ocorrer de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A esse respeito, Welker (2016) destaca que a transversalidade na Educação Inclusiva reflete sobre o papel social das escolas na inclusão de estudantes PAEE. A autora destaca que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo transversalidade

Diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender sobre a realidade e as questões da vida real e de suas transformações, aprender na realidade e da realidade. Não se trata de trabalhar-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para as metodologias da área a perspectiva dos temas (WELKER, 2016, p. 31).

A transversalidade é o princípio básico da Educação Inclusiva como garantidora de que o PAEE estará nas salas comuns. Ou seja, a Educação Especial não se trata de uma modalidade paralela, e, por consequência, não se trata do ensino em modelo segregado das Escolas Especiais.

De acordo com a PNEEPEI, a Educação Especial, em sua perspectiva inclusiva, deve ocorrer de forma transversal nas salas comuns, desde a educação infantil até a educação superior. Nesse sentido, ao observar o PME vigente na educação do municipal de Caetité - BA, buscamos observar quais das 37 (trinta e sete) estratégias de sua Meta 04 se constituem elementos facilitadores para a promoção da Educação Inclusiva de modo transversal ao ensino.

O Quadro 8 apresenta a distribuição das estratégias dentro do que, neste estudo, se convencionou a chamar de categoria Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior.

Quadro 8 – Estratégias da Meta 4 do PME e a transversalidade da Educação Especial

<b>Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior</b>
4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública e privada que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
4.4. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino voltado para o equacionamento de políticas públicas de educação inclusiva, assegurando, a todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma escola regular que reconheça a singularidade, favorecendo seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia.
4.6. Garantir, durante a vigência deste plano, efetivação e/ou contratação de professor auxiliar de aprendizagem e cuidador, para fazer acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando a garantia de acesso e permanência à escola regular, observando e se fazendo cumprir a legislação vigente.
4.19. Revisar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o Projeto Político

Pedagógico - PPP, incluindo no aporte teórico os marcos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em todas as etapas e modalidades de Ensino.
4.20. Garantir, no prazo de vigência deste PME, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos, em escolas, classes bilíngues e/ou escolas inclusivas, dando suporte aos profissionais da educação, habilitando-os com cursos na área da Educação Bilíngue (Libras), conforme termos do art. 22 do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Artigos. 24 e 30 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.
4.23. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a oferta de Educação Inclusiva, para todos os estudantes público alvo da Educação Especial, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.
4.32. Criar, durante a vigência deste Plano, um sistema integrado de informações e/ou banco de dados, junto aos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, as informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.
4.33. Criar, no primeiro ano de vigência deste Plano, um sistema de monitoramento nas Instituições de Ensino, visando acompanhar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial.
4.35. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando o aumento das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PME e PNEEPEI, 2022.

De acordo com o monitoramento apresentado por Santos (2021), cujo resumo está apresentado no Quadro 7, das nove estratégias elencadas no Quadro 8, apenas duas se encontram como “realizadas” e outra aparece como “não iniciada”. Constatamos, ainda, que outras cinco encontram-se em andamento e que a estratégia 4.32 não possui *status* assinalado e não aparece no Quadro 7.

Podemos observar que uma das “estratégias realizadas” é a 4.1, a qual trata da garantia do financiamento através de repasse do Fundeb com a dupla matrícula: uma na rede regular e outra no atendimento educacional especializado. É uma estratégia facilitadora para inclusão, uma vez que o financiamento é a base de sustentação para se efetivar as políticas educacionais.

A estratégia de financiamento também se faz presente no PNE e está embasada nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a qual foi revogada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Essa estratégia não está presente no PEE da Bahia e se cumpre tacitamente, uma vez que se trata de repasse de esfera nacional.

Outra abordagem nas estratégias se refere à garantia de efetivação e/ou contratação de professor auxiliar de aprendizagem e cuidador (4.6), a qual foi manifestada no diálogo com o GCP3. Este grupo apontou que existe a necessidade de políticas públicas para que esses (as) profissionais sejam do quadro efetivo e cita como exemplo os (as) intérpretes de Libras e profissionais de apoio:

(...) Intérpretes de Libras, que são profissionais que precisam de uma formação específica, precisam de investimento, precisam de um conhecimento para atuar e todo ano é uma labuta para você conseguir contratar intérprete, porque chega o período de férias, contrato suspenso e no ano seguinte ele acha (...) outro emprego. Às vezes, adora a profissão, mas opta por uma coisa que dar mais segurança. Os profissionais de apoio à inclusão são todos contratados. Você trabalha com uma formação, a depender do olho do gestor ele continua porque analisa a pessoa, o profissional, ele continua, mas em muitos locais, em muitos municípios, eles são dispensados porque é contrato e tem outros critérios de contratação (m23, GCP3).

O GCP3 lembra que, na rede estadual, a exemplo do CEEEC, ocorrem problemas parecidos com contratos temporários de quatro anos, cuja continuidade do trabalho é interrompida quando o profissional começa a criar vínculos com o (a) estudante. Nesse sentido, questiona-se a ausência de concursos públicos específicos para professor do AEE e aponta-se que essa ausência tem potencializado a precarização do serviço prestado: “(...) não pelo profissional, mas por essa rotatividade de profissionais que atuam” (m23, GCP3).

Enquanto vetor de políticas públicas (FERNANDES, 2021), o PME deve estar imbricado também de maneira transversal dentro do PPP das unidades de ensino, haja vista que é este documento que orienta os trabalhos desenvolvidos pela Escola. O GCP1 lembrou que, se “quer saber se uma escola pensa em inclusão, conheça o PPP da escola, porque se lá não tem, não vai ter em lugar nenhum” (m01). Quem constrói o PPP é a comunidade escolar, através de seus representados e como participação ativa dos conselhos escolares. Ou seja, com a presença indispensável dos instrumentos de controle social.

É no PPP que aparece como a escola vai promover o AEE, como serão efetuadas as parcerias, como será a política de formação continuada de professores, como se dará a participação das famílias, a acessibilidade, entre outros.

Desse modo, a transversalidade, como bem lembra Welker (2016, p. 119), “consiste em relações entre a prática educativa, o aprender, da vida real, e as possibilidades de transformação da realidade (...)” também se colocam como elemento de mediação entre os instrumentos de inclusão e o público alvo da Educação Especial.

## 6.2 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E O AEE

Em relação ao AEE, conforme visto no Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), e na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), é “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, s.p.). A legislação também assegura que esse atendimento deve ocorrer em turno oposto ao da classe comum, nas SRMs ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Com vistas a isso, foi examinado, dentre as estratégias da Meta 04, e apresentado no Quadro 9, quais delas estão nessa categorização de AEE.

Quadro 9 – Estratégias da Meta 4 do PME e o AEE

<b>Atendimento Educacional Especializado - AEE</b>
4.5. Implementar, durante a vigência deste plano, a equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicopedagogo, dentre outros) para atuar exclusivamente no âmbito educacional, em colaboração com os entes federativos.
4.11. Ampliar, ao longo deste Plano, o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e realizar a formação continuada aos profissionais da educação, de apoio e monitores para o AEE, nas escolas urbanas e do campo da rede pública de ensino.
4.14. Garantir e dar continuidade, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública e privada de ensino, conforme necessidade identificada por meio de avaliação especializada.
4.15. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, parcerias com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, articulando-o com instituições acadêmicas e com profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social, Pedagogia e Psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
4.22. Oferecer, a partir do segundo ano de vigência do PME, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
4.24. Fortalecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola regular e ao AEE, dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir a permanência e o desenvolvimento escolar, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.26. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com Instituições de Ensino Superior e o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, para a realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

4.29. Elaborar e aprovar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do professor auxiliar e do intérprete de Libras.

4.30. Ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, em regime de colaboração com os entes federados, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a equipe dos profissionais da Educação: professores do AEE, profissionais de apoio, auxiliares de aprendizagem, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues

4.31. Definir, no segundo ano de vigência deste Plano, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PME e PNEEI, 2022.

Neste ponto, chamamos a atenção para estratégia 4.22, que trata do ensino de Libras, a qual, como citado no capítulo anterior, é parte da modalidade de Educação Bilíngue de surdos, implementada em 2021 no art. 60-A da LDB. Desse modo, a Libras é primeira língua e o português escrito, a segunda, com a disponibilização do AEE quando for necessário.

Também faz parte do Quadro 9 a estratégia 4.15, que realça a manutenção e o fortalecimento de parceria com o CEEEC no apoio ao trabalho dos professores da Educação Básica, bem como a 4.26, a qual destaca o estabelecimento de parcerias com as IES e CEEEC no desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva para atendimento do PAEE.

De acordo com o monitoramento do PME apresentado na Audiência Pública realizada pelo FME de Caetité - BA, em 2021, Santos (2021) apresenta que a estratégia 4.15 está “em andamento” e a 4.26 aparece como “não iniciada”.

Para cumprir a sua função de complementação e suplementação do ensino no município de Caetité, o AEE atua com a equipe de Educação Especial da

Secretaria Municipal de Educação, duas SRMs existentes em unidades escolares do município e o CEEEC, enquanto instituições mantidas pelo poder público.

Conforme diálogo com o GCP1, desde 2008 o município também fora contemplado com oito SRMs através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que em cada distrito do município teria uma unidade. Entretanto, apenas as duas foram implementadas.

Em 2008 de fato nós fomos contemplados com oito, cada distrito tem uma, inclusive com material recebido e não implementado. E aí eu vejo (...) aquilo que a gente chama de prioridade. Nós precisamos ser francos para dizer que, talvez, Educação Especial na perspectiva inclusiva não era, e talvez não tenha sido de forma efetiva, aquilo que é prioridade dentro da escola (m01, GCP1).

De acordo com os relatos do GCP2, pesou nessa não implementação a política de concentração do AEE apenas no CEEEC, que passou a atuar no ano de 2009: “Claro que entra também outros fatores: fatores econômicos. É melhor você colocar todo mundo num lugar só, mas o que eu vejo, essa não implantação, foi essa política de tá colocando tudo em um lugar só” (m16, GCP2).

Já para o GCP1, influenciou nessa concentração a resistência de gestores escolares em aceitar as SRMs:

Houve uma resistência da gestão em aceitar as salas Multifuncionais dentro da escola, porque falou assim ‘Ah vou pegar todos esses problemas para gente ter que gerir...’. Então, houve uma resistência muito grande (m06, GCP1).

Para o GCP1, faltou o poder de implementar o que está previsto na legislação. “Porque se um recurso vem para implementar uma SRM na escola e esse recurso é desviado para outra coisa isso é corrupção. Então faltou responsabilidade do poder público como um todo ” (m01, GCP1).

O GCP1 relatou, também, sobre uma impressora com etiqueta que a caracteriza como equipamento da SRM em funcionamento na diretoria de uma unidade de ensino. Situações como esta levaram o MEC a emitir, em 2015, a Nota Técnica 042 com orientações quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa de Implantação de SRMs.

A Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos (BRASIL, 2015. p.2).

Os materiais disponibilizados para as SRMs, através de seu programa de implantação, vão desde materiais didáticos a materiais pedagógicos como: *laptop*, mesa redonda, cadeiras, *software* para Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, teclado adaptado, impressora Braille, *scanner* com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel.

Para além disso, cabe refletir sobre política de expansão das SRMs que, ao mesmo tempo em que implementou Salas em boa parte dos municípios brasileiros, não estimulou mecanismos de controle social para as etapas de acompanhamento e avaliação do ciclo de políticas públicas. Se, de um lado, as SRMs buscam cumprir a finalidade da inclusão, de outro, buscam atender às demandas do capitalismo. Pansini e Matos (2018), ancoradas principalmente na concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico e Dialético (KOSIK, 1969; MARX, 2010), alertam que as SRMs dão suporte à reprodução do capital na medida em que fortalecem seu aspecto material de circulação de mercadorias. De acordo com as autoras, o pregão realizado em 2012 para a aquisição de equipamentos, mobiliários e materiais para destinação às SRM teve apenas nove empresas como vencedoras e somava mais de R\$172.000.000,00 (cento e setenta e dois milhões de reais), sendo que apenas três estados brasileiros da região Sul e Sudeste foram responsáveis pela venda dos materiais para atender às SRM em todo o território nacional.

Não buscamos, nessas ponderações, minimizar a necessidade de investimento na implantação das SRMs, mas, sim, questionar se os maiores beneficiados são realmente os seus usuários finais ou são quem monopoliza o comércio em todo território nacional, favorecendo desigualdades regionais, haja vista estarem no eixo Sul-Sudeste. “Basta mencionar que enquanto as nove empresas abocanharam a fatia mais gorda dos recursos, as escolas com SRM

receberam pouco menos de R\$ 10.000 (dez mil reais) para realização de adaptações” (PANSINI; MATOS, 2018, p. 12).

Dados do Relatório de Gestão Consolidado do MEC (BRASIL, 2016) apontam que, entre os anos de 2012 e 2014, foram instaladas 17.500 (dezesete mil e quinhentas) SRMs em 4.785 (quatro mil, setecentos e oitenta e cinco) municípios e 30.000 (trinta mil) salas, que já existiam e foram atualizadas, o que correspondeu ao investimento de cerca de R\$ 354.800.000,00 (trezentos e cinquenta e quatro milhões e oitocentos mil reais).

Tal como ocorre em outros setores, os recursos que compõem a SRM têm vida útil curta para que logo possam dar lugar a outros. Assim, a utilidade desses recursos é medida muito mais por sua capacidade de gerar lucro para o mercado por meio da circulação ininterrupta de mercadorias do que pelos resultados educacionais alcançados (*Ibidem*, p. 8).

Nesse liame, é possível afirmar que as políticas de implementação de SRMs que também chegaram ao município de Caetité - BA podem ter atendido aos interesses de mercado, mas não cumpriram a finalidade de atender ao PAEE.

Para o GCP1, “existe também um comodismo da rede, do professor, da gestão. Não existe uma política [cultura] de punição da escola que não faz seu papel, que não cumpre com a obrigação da Educação Inclusiva, não existe” (m06). Com isso, percebemos, também, a ineficiência de mecanismos de controle social que pudessem confrontar o problema.

Outrossim, a centralização do AEE com a disponibilização em forma de parceria pela Secretaria Municipal de Educação, através da equipe multiprofissional para atuar no CEEEC, revela-se como um impacto negativo para Educação Inclusiva sob a perspectiva do GPC1 e GPC2

Se o aluno fosse atendido no contraturno dentro de sua própria escola, onde os professores especializados na área tivessem fazendo o atendimento e fazendo as orientações junto aos professores, junto às famílias, eu acredito que seria muito mais fácil, por exemplo, se essas oito salas tivessem funcionando (m01, GCP1).

Quando se trata de estudantes do campo, o relato é que no dia em que se deslocavam para o AEE, era comum o não comparecimento às aulas da escola de ensino regular, haja vista que chegavam cansados (as) em suas comunidades. “Se

esse trabalho fosse feito dentro da escola seria totalmente diferente. Seria uma inclusão” (m12, GCP1). E quando esses (as) estudantes compareciam nas aulas do ensino regular, era notório o desgaste apresentado por eles (elas):

[As crianças] saíam de madrugada de sua comunidade para participar do processo educacional aqui na sede e quando voltava, à tarde, não conseguia produzir porque estava com sono, cansada. (...) Então a gente tem que ver as possibilidades de a gente levar esse atendimento até a criança e não fazer com que a criança venha buscar. O papel do Estado é proporcionar essa equidade a essas pessoas para que não tenha essa marginalidade que a gente vivência no município e as crianças, às vezes, na sala sem ter nenhum acompanhamento como deveria ser (m18, GCP2).

Com isso, o município passou a adotar uma nova formatação para o AEE com a presença de psicólogos e psicopedagogos, de forma itinerante, em cada unidade de ensino, o que não substitui os serviços que seriam disponibilizados em uma SRM. O GCP1 revela que estão sendo criados espaços em algumas escolas municipais para as equipes realizarem o acompanhamento de estudantes PAEE, inclusive em unidades escolares que, no passado, já haviam sido contempladas com a Sala de Recursos, mas que não foram instaladas.

Conforme ponderações do GGP3, o CEEEC também realiza atendimento de modo itinerante nas escolas comuns para orientar os (as) docentes e discutir qual a melhor estratégia e/ou adaptação necessária para cada estudante. Nesse sentido, o CEEEC também encontra dificuldades na realização de sua tarefa. Por um lado, pela política de governo que deixa a unidade escolar à mercê de parcerias com a Rede Municipal, iniciativas do setor privado, projetos sociais e algumas universidades, sem manter um sistema robusto o suficiente para que trabalhem de forma autossustentável. Por outro lado, encontra empecilhos dentro da escola comum e têm seu trabalho complementar e suplementar confundido com “aula de reforço”.

O AEE não é reforço escolar, mas ainda assim tem professor que tem essa dificuldade de compreender isso. E ainda tem a dificuldade de compreender qual a função, de como pode ser ajudado, e muitas vezes, que a orientação do AEE seja praticamente pegar na mão e ensinar o que fazer e não é isso. Você é o professor de sua disciplina você sabe, eu posso sentar com você e ver: “você tá trabalhando tal conteúdo? Sua aluna, ela compreende isso, isso e isso” (m21, GCP3).

De acordo com o GCP3, a estrutura de funcionamento do CEEEC se difere das SRMs por permitir o oferecimento de serviços com mais especificidades:

(...) por exemplo, que na área de surdez você tenha três professores que trabalha as questões específicas da área de surdez, cada um em uma linha. A área de deficiência visual também tem informática específica, coisa que, às vezes, nas Salas de Recursos, os atendimentos acontecem por um único professor, né? É ele que atende integralmente aquele aluno. O Centro nos dá essa possibilidade e que talvez também precise ser avaliado se isso é tão positivo ou não. Aí são reflexões que a gente faz constantemente na nossa prática (m23, GCP3).

Entretanto, nas SRMs ocorrem o AEE, os quais englobam o atendimento complementar e suplementar, com vultuosos investimentos através das políticas de implementação de SRMs, mas que não chegaram nas unidades de ensino. Nesse sentido, é nítido o conflito de narrativas evidenciadas entre os diferentes pontos de vistas. Em algumas passagens, o Trabalho do CEEEC é questionado, tanto em sua forma de atuação, como em seu trabalho de itinerância.

É uma cobrança muito grande do CEEEC essas adaptações. (...) solicitei uma formação com eles, como oficina, veio só com teoria e aí quer porque quer que o professor faça essas adaptações sem conhecimento nenhum (m15, GCP2).

O CEEEC quer também que façamos na classe regular como eles, mas a gente também não apropriou a discussão porque ficou parecendo que classe de Educação Especial é só com o CEEEC. E nós temos que apropriar e fazer nosso papel que é fomentar essas Salas de Recursos Multifuncionais, para puxar para nós a responsabilidade (m17, GCP2).

Já para o GCP3, é necessária a adoção de novas políticas, pois o que há são políticas isoladas, políticas de governo. Isso tem levado a uma relação que não é institucional, mas estabelecida por vínculo de proximidade entre os representantes dos poderes instituídos.

O relato aponta que a Rede Estadual de Ensino criou o CEEEC, mas não disponibilizou os profissionais de apoio, que são psicólogos, neurologistas, terapeutas, dentre outros necessários para o trabalho de AEE.

A gente não tem conseguido avançar muito nesse formato de política pública; às vezes uns professores conseguem ter contato com psicólogo, com o neuro (...) mas, às vezes, esporadicamente, não tem aquele *feedback* para gente, de fato, ter uma rotina naquilo. O diálogo vai e volta e a devolutiva não tem. Se tiver um ou dois que consigam isso com um ou dois alunos eu acho que é muito com essa consistência que deveria ser. (...) Então é um grande desafio que eu vejo nesse processo de inclusão a gente conseguir dialogar com essas redes de apoio, entre os assistentes sociais, os profissionais de saúde e outros. (...) O próprio PME fala sobre essa intersectorialidade, a importância disso. E os documentos oficiais também falam, mas ainda não conseguiu operacionalizar e ver como a gente avança nesse sentido (m23, GCP3).

Essas narrações mostram que o PAEE nem sempre foi tratado pelo poder público como parte da unidade de ensino, sendo-lhe negado o que é seu por direito: “É como se a invisibilidade da pessoa com deficiência ainda estivesse no nosso contexto de forma velada ou escancarada” (m11, GCP1).

Para o GCP1, a escola pública só passou a aceitar o PAEE quando descobriu que, para fins de repasse do FUNDEB, é garantida a dupla matrícula para o custeio do PAEE. “Vêm dinheiro a mais para escola então vamos colocar o aluno especial, quilombola etc. porque a merenda é dobrada, porque o recurso é dobrado, mas não quer investir esse recurso dobrado no aluno” (m06, GCP1). Essas barreiras encontradas na escola favorecem, de modo indireto, os discursos das iniciativas privadas que também abocanham parte dos recursos do FUNDEB, conforme visto nos Decreto 7.611/11 e na Nota Técnica 055, o que enfraquece a inclusão, uma vez que melhores ações poderiam ser pensadas enquanto políticas públicas de governo.

Ao refletir sobre a ótica neoliberal, Padilha (2009) fala sobre o recuo das políticas públicas e o desejo do governo em empurrar as responsabilidades e os destinos das desigualdades para o âmbito privado. Para a autora, o recuo aumenta as iniciativas filantrópicas e promove a imagem das empresas através do *marketing*, o que se torna profundamente despolitizador. Ou seja, se omite o papel das políticas públicas e se mantém a manipulação de quem se perpetua no poder.

Essa relação contraditória, que almeja a inclusão e gera exclusão, expõe que, ao longo dos anos, a Educação Especial se transformou em mercadoria para os monopólios de grandes empresas fornecedoras do governo, através financiamento público, e para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

### 6.3 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO

No que diz respeito à continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino do PAEE, de modo a dar condições para que esse público tenha acesso a cursos de graduação e pós-graduação, bem como a cursos de qualificação profissional, estão destacadas as seguintes estratégias no Quadro 10.

Quadro 10 – Estratégias da Meta 4 do PME e a continuidade da escolarização

<b>Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino</b>
4.34. Encaminhar às Universidades, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a necessidade da inclusão nos cursos de Licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da Educação, componentes curriculares com referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
4.37. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com o MEC (PRONATEC), a SEC (Superintendência da Educação Profissional) e as Organizações Não Governamentais para elaborar um programa de qualificação profissional para o público alvo da Educação Especial.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PME e PNEEI, 2021.

O PME busca atender esta necessidade, que também está presente no art. 28, inciso XIII da LBI, quando traz que é da responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “(...) [o] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s.p.).

O monitoramento do PME feito em função do FME apontou como “não iniciada” a estratégia 4.37, que trata das parcerias com o MEC, a Superintendência da Educação Profissional e Organizações Não Governamentais para a qualificação do PAEE. Em relação à estratégia 4.34, que trata da necessidade de inclusão nos cursos de licenciatura e demais cursos, foi citada, no referido monitoramento, como estratégia “em andamento”.

Durante os diálogos com os colaboradores da pesquisa, o GCP1, ao abordar as condições de continuidade da escolarização do PAEE no Ensino Superior, relatou que, no *Campus*, VI “um aluno Cego da UNEB deixou de cursar por falta de acessibilidade” (m06, GCP1). Este grupo destacou, ainda, que os demais *campi* da UNEB e outras universidades, de maneira geral, não ofertam um ensino com a

perspectiva inclusiva, com o agravante de que boa parte dos cursos oferecidos são de formação de professores. Ressaltaram, ainda, que a disciplina de Libras, que faz parte da grade dos cursos, não corresponde à importância que o ideário de Educação Inclusiva exige: “Por que que Libras não é componente curricular (...) para que toda população aprenda libras e que o surdo se sinta capaz de se comunicar com qualquer pessoa nesse país como eu e você?” (m06, GCP1).

As reflexões do Grupo acima citado também se manifestam a partir da comparação com outras componentes da linguagem, como Língua inglesa, que “tem aula, tem curso todo de inglês, tem professor, tem estágio e por que que Libras não tem” (m06, GCP1)? De acordo com os diálogos, o próprio currículo impõe barreiras de comunicação nos espaços escolares, o que, conseqüentemente, reflete na exclusão nos diferentes espaços sociais – inclusive nas condições de acesso aos serviços de saúde e cerimônias cívico-religiosas. Logo, entendemos que, para haver comunicação, não basta compreender outro: também é importante ser compreendido.

Ao fazer o levantamento bibliográfico para a realização do estado da arte neste estudo, foi consultado o acervo de TCCs dos discentes dos cursos de licenciatura do DCH-VI da UNEB, por meio dos descritores estabelecidos, e foi percebida a carência de estudos acerca da inclusão, o que demonstra pouco incentivo à atuação e pesquisas na área da Educação Especial Inclusiva. Considerando que a referida IES tem significativo papel na formação de professores da região do Sertão Produtivo, o baixo incentivo também é reverberado na atuação desses profissionais no que tange ao processo de Educação Inclusiva não só do município de Caetité, mas em toda a sua zona de influência.

Entretanto, essa é uma realidade também em outras regiões do país. Um estudo realizado por Brizolla e Martins (2016) nas Universidades Federais da região Sul do Brasil, em que investigavam as principais ações de atendimento pedagógico para acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, concluiu que existe uma evidente fragilidade do AEE na política dessas instituições, “o que se reflete na estrutura mínima dos núcleos, seja em ambiente/espço de trabalho; na composição das equipes multidisciplinares; e, por fim, nas limitações de atendimento à tríade ensino-pesquisa-extensão” (BRIZOLLA; MARTINS, 2016, p. 16). De acordo com este estudo, existe uma

tendência de atendimento para serviços e recursos pontuais conforme as demandas individuais do público. Para as autoras,

Há uma tendência da vinculação da concepção de atendimento educacional especializado na Educação Superior como mera disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, produção de material acessível e apoio ao professor quanto ao planejamento, porém, sem integração progressiva à concepção de “acesso universal” (*Idem*).

Deste modo, entende-se que a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, considerando que o nível universitário ainda não consegue acolher as diferenças e que o tema ressoa mais urgente quando se trata de cursos de formação de professores, que, além de atenderem ao PAEE, também formam profissionais que atuarão diretamente na educação em sua perspectiva inclusiva.

#### 6.4 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No tocante à formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a PNEEPEI, respaldada na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destaca que as instituições de ensino superior de formação de professores devem prever, em sua organização curricular, componentes voltados para a diversidade, além de definir que, para atuar no AEE, o profissional deve ter formação na área da educação, além de curso de formação específica na área (BRASIL, 2008a).

Conforme visto, vários documentos ressaltam a necessidade de formação para atuar no AEE, como a própria Resolução do CME, que estabelece as Diretrizes de Educação Inclusiva no Município de Caetité: “o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e conhecimentos específicos em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado - AEE” (CAETITÉ, 2018, s.p). Desse modo, o Quadro 11 apresenta as três estratégias associadas a essa formação.

Quadro 11 – Estratégias da Meta 4 do PME e a formação de professores

<p><b>Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar</b></p>
---

4.12. Promover, durante a vigência do PME, formações em serviços na área de Educação Especial, para os professores em exercício na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior.
4.13. Assegurar, durante a vigência deste Plano, através do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, a valorização do professor que possua formação específica e que esteja atuando nos diversos programas de educação especial.
4.21. Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, uma proposta de Formação Continuada para os profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação/NRE-13, na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de PME e PNEEI, 2021.

Nesse sentido, a formação de professores tanto para o AEE como para os demais profissionais do ensino regular, em sua perspectiva inclusiva, está disposta em três estratégias (4.12, 4.13 e 4.21). De acordo com os dados do monitoramento presentes no Quadro 7, as estratégias 4.12 e 4.21 encontram-se “em andamento”, porém, a 4.13, que trata da valorização do professor com formação específica que atua nos programas de educação especial, ainda é uma estratégia “não iniciada”.

Ao dialogar com os grupos, entretanto, foi possível perceber que a falta de formação do professor ainda é assinalada como um dos elementos que tem implicado no processo de inclusão no município de Caetité - BA. Não obstante, essa ausência de formação não se dá por falta de oferta de cursos de formação. De acordo com o GCP3, existem professores que demonstram resistência em adaptar suas atividades para o público da Educação Especial e é perceptível a falta de interesse dos professores do ensino regular pelas formações oferecidas a eles. “O professor da escola comum, (...) o professor que deveria se interessar mais porque é quem está lidando diretamente com este aluno na sala de aula, ele é o que menos procura essa formação” (m21, GCP3). Ainda de acordo com esse grupo,

O maior entrave que nós temos hoje, para que a inclusão ocorra de verdade, é a prática de sala de aula que tá dificultando isso, porque têm professores ainda bem resistentes com a questão da inclusão. Eles sempre alegam que não tem formação, que não foram formados para isso. Então, isso dificulta um pouco, mas o município tem realizado algumas ações, e eu acredito, do meu ponto de vista, bem louvável (m20, GCP3).

As resistências evidenciam a falta de conexão dos profissionais com o trabalho que necessita ser desenvolvido em conjunto. Essa carência também

acontece devido a déficits que ocorrem desde a sua formação inicial nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, o GCP2 argumenta que falta nas formações oferecidas uma fase dedicada à prática. Seria como um exercício de modelagem que fosse possível realizar as adaptações necessárias ao desenvolvimento dos (as) estudantes. O grupo compara o método de atendimento dos Centros ao papel do cotidiano de uma sala de ensino regular: “eles atendem um, no máximo dois alunos por hora (...) esquecem que na sala regular temos os típicos e os atípicos” (m15, GCP2). Entretanto o (a) mesmo (a) membro do GCP2 reconhece que, no ensino comum, existem profissionais que se dedicam mais que outros ao afirmar que “temos profissionais que abraçam a causa, que procuram de uma forma ou de outra adaptar as suas atividades, mas a gente sabe que tem outros professores que nem com ‘reza braba’ a gente vai conseguir essa adaptação” (m15, GCP2).

No entendimento do GCP1, também não há carência de formação; o que existe são barreiras atitudinais que dificultam o processo de inclusão, ou seja, o que falta é disposição por parte de alguns professores para aprender. “Se não estivermos enquanto pessoas, enquanto profissionais, dispostos a aprender vamos utilizar a válvula de escape que dizer: ‘eu não sei’” (m01, GCP1). Segundo o GCP1, existe a necessidade de a Educação Inclusiva estar presente dentro do PPP das unidades escolares e, a partir daí, cada profissional buscar a sua formação.

É preciso que esses que ainda não entendem, entendam que o seu lugar social é de respeitar o lugar social do outro. Então, assim, eu acredito muito que formação de conhecimento teórico metodológico, científico e de leis, tá aí pra quem quiser a todo tempo, disponível. Eu penso que quem assume, por exemplo, uma gestão escolar precisa analisar se o Projeto Político Pedagógico de sua escola ele é inclusivo, se ele é pra todos. Começa por aí. Quer saber se uma escola pensa em inclusão, conheça o PPP da escola, porque se lá não tem, não vai ter em lugar nenhum (m01, GCP1).

Existem profissionais que se esquivam da responsabilidade de fazer a educação para todos e todas. Para o GCP1, é necessário ter “humanidade”, a qual não é adquirida nos espaços formais de formação. É preciso ter aceitação e entendimento que a inclusão não é de responsabilidade apenas do professor do AEE.

Acho que a formação é necessária, óbvio, mas, antes da formação esses professores, esses gestores, eles precisam entender e compreender que a inclusão é da escola, não é da sala de recursos, não é da coordenação da educação especial, (...) mas a inclusão, ela é de todos. E isso falta muito, muito mesmo. A gente tem colegas afetivos, a gente tem vários colegas que abraçam, mas tem muitos que ainda não. Tem muitos que (...) quando chega um aluno na sua sala que precisa dessa adaptação, que precisa desse suporte, a gente percebe, né? Na forma de falar, no jeito de falar, como isso [resistência] ainda está enraizado (m11, GCP1).

Se, por um lado, o professor de AEE não pode ser considerado o único responsável pela inclusão, por outro lado, essa obrigação não deve ser imputada apenas aos professores de maneira geral, ainda que se inclua o professor da escola comum. Em outras palavras, a responsabilidade da inclusão não compete somente aos docentes, sejam eles do AEE ou do ensino comum. Essa responsabilidade é de toda a comunidade escolar, que inclui gestores, coordenadores, professores, auxiliares, estudantes, família e se estende por toda a comunidade.

Concordando com Sousa (2019), é possível reafirmar que, por meio do trabalho colaborativo, professores professoras terão melhores condições de identificar as necessidades educacionais dos alunos e alunas PAEE e de toda turma, além de terem suas práticas pedagógicas mais enriquecidas.

Nesse sentido, é prudente atentarmos-nos para atuação da gestão, haja vista que nessa relação entre professores, família, comunidade e redes de ensino, o papel da liderança, enquanto poder constituído, é o de garantir o acesso a direitos implementados como políticas públicas. Assim, é necessária a mediação pela Secretaria de Educação, Centro de Educação especial, coordenadores e gestores com os professores e professoras que atuam diretamente na sala de aula, a fim de superar as relações contraditórias existentes nessa conjuntura, que também é dialética.

## 6.5 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A FAMÍLIA / COMUNIDADE

Em relação à participação da família e da comunidade na Educação Especial Inclusiva, de acordo com o Quadro 12, o PME apresenta a estratégia 4.2. Os termos aparecem em duas outras estratégias, (4.24 e 4.28) mas apenas de forma passiva.

De acordo com o Quadro 7, que apresenta o monitoramento realizado no âmbito do FME, a estratégia 4.2 consta como “realizada”.

Quadro 12 – Estratégias da Meta 4 do PME e a família / comunidade

<b>Participação da família e da comunidade</b>
4.2. Promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PME e PNEEI, 2021.

Nesse ínterim, destacamos que o parágrafo 2º do art. 2º do Decreto 7611/211 traz que o AEE deve envolver a participação da família para garantir o pleno acesso e a participação do PAEE (BRASIL, 2011). Nas Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Caetité também está preconizada a participação da família na construção do PEI. O texto apresenta, no art. 38, a seguinte redação: “(...) o PEI (Plano Educacional Individualizado), construído pela escola com a participação de toda equipe que acompanha o estudante: professores, equipe multiprofissional, **família** e demais profissionais” (CAETITÉ, 2018, s.p., grifo nosso).

A participação da família e da comunidade no processo de universalização do atendimento escolar à luz dos grupos pesquisados também ocupa um importante lugar na práxis inclusiva, haja vista o costume hegemônico que permeia a sociedade ainda negar ao direito de matrícula do PAEE, o que exige a ação da família e/ou da comunidade.

É garantia de todos! Nenhum aluno que chegue em uma escola, seja ele com deficiência ou não, não pode se negar a sua matrícula porque a família pode acionar o poder público e a gestão escolar ser punida por isso. Mas aí eu abro parênteses para dizer que a essa garantia de matrícula não é garantia de inclusão. Existe também aquela negativa de matrícula velada num discurso de que ‘a minha escola não tá preparada, a minha escola já tem o número suficiente de alunos, já não comporta mais esse quantitativo’. Então, isso é um preconceito que a gente considera como preconceito velado, então, é algo que a gente precisa pensar, essa questão dá prioridade da inclusão dentro da escola (m01, GCP1).

Desse modo, de acordo com o GCP1, a falta de conhecimento da família também faz com que esse direito do (a) estudante PAEE seja negado, o que

representa um abuso contra quem desconhece o que está garantido enquanto política pública. “Fazer inclusão precisa de pessoas comprometidas com a causa da inclusão, para dizer o que precisa ser dito e para quem precisa ser dito, que tenha embasamento teórico, ter propriedade e também ter lugar de fala” (m06, GCP1).

Paradoxalmente, as famílias de estudantes da rede privada têm um nível mais elevado de instrução sobre os direitos que lhes são assegurados, o que não é garantia de direito a vagas, uma vez que, de acordo com o GCP1, algumas escolas, sabendo se tratar de estudantes PAEE, alegam a não existência de vagas disponíveis. Como artifício, é comum a família omitir essa informação no momento da matrícula:

A mãe, ela matricula o aluno calada. Muitas vezes, ela não fala que o aluno é atípico, que tem alguma especificidade. (...) Aí depois a gente chama a mãe para conversar ela fala: ‘(...) meu filho é autista, meu filho tem isso... tá investigando...’. (...) Mas a mãe chega na escola com a lei debaixo do braço. Eu quero um auxiliar de classe, eu que para o meu filho isso, eu quero um PEI, eu quero... eu quero... (m06, GCP1).

Isso evidencia as implicações do nível de instrução das famílias no processo de inclusão. A educação, que foi negada no passado, afeta a geração presente levando ao que pode ser chamado pelo MHD de reprodução, que ocorre justamente por se negar a existência das várias contradições existentes ao longo dos anos. Segundo Cury (1985), a reprodução se justifica pelo fato de a sociedade, em suas instituições, tender a se autoconservar de modo a reproduzir as condições de manutenção de suas relações básicas. Ou seja, em uma sociedade que chegou aos anos de 1980 com índices alarmantes de analfabetismo (NEUBAUER, 2018), é provável que ainda se encontre hodiernamente com dificuldades para promover uma educação capaz de transformar. Essa transformação precisa ocorrer na educação das crianças e, para além disso, também das suas famílias, de modo que apreendam seus direitos e exijam, através dos variados instrumentos de controle social, o seu cumprimento.

## 6.6 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A ACESSIBILIDADE

As estratégias para a acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos, dos transportes, da comunicação e informação presentes no PME estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Estratégias da Meta 4 do PME e a acessibilidade

<b>Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação</b>
4.8. Disponibilizar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, aos estudantes cegos e com baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos.
4.9. Garantir, a partir da vigência deste plano, a presença de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão) para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares, onde houver, estudante com cegueira.
4.10. Disponibilizar, a partir da vigência deste plano, computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades de ensino, onde exista estudante cego e com baixa visão.
4.16. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, Programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas e privadas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva.
4.17. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atender a diversidade humana, adaptando, gradativamente, os prédios escolares existentes e somente autorizar a construção e reformas, em conformidade com as normas técnicas da ABNT.
4.18. Orientar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, as Instituições de Ensino na execução de recursos financeiros para adequação do espaço físico, visando a acessibilidade arquitetônica, respeitando o que determina a legislação vigente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PME e PNEEI, 2021.

De acordo com o monitoramento do PME, representado no Quadro 7, constam como estratégias em andamento apenas a 4.18. Já a 4.17 é uma das estratégias que não foram identificadas no monitoramento apresentado na audiência Pública no âmbito do FME 2021. As demais estratégias constam como não realizadas.

Destaca-se que as estratégias 4.16, 4.17 e 4.18 seguem o que está previsto nos Art. 57 da LBI: “A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis (BRASIL, 2015a, s.p.) .

A LBI também aponta que a acessibilidade busca dar condições de equidade a todas as pessoas para que possam viver com autonomia nos diferentes espaços, oferecendo

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

No capítulo IV da mesma lei, que trata do direito à educação, os recursos de acessibilidade aparecem como instrumentos que eliminam as barreiras e promovem a inclusão plena. Em seu art. 28, inciso XVI, é de responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar acessibilidade aos (as) estudantes, bem como trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar nas edificações, nos ambientes e nas atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Percebe-se, com isso, que para construção de ambientes acessíveis, promovendo a acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, assim como nos transportes, na comunicação e informação, faz-se necessária a mediação entre o trabalho educativo e a intersectorialidade. Sobre isso, a prática no município de Caetité ainda não ocorre a contento. Uma das colaboradoras do GCP3 ressaltou, que na Audiência Pública no âmbito do FME de 2021,

Falou-se muito de acessibilidade, (...) de como promover essa Educação Inclusiva de forma intersectorial, mas de fato ainda não é algo que a gente consiga dizer: é isso! Mas compreende como uma discussão, como algo que está sendo planejado. Na verdade, discutido, para se chegar a um fim, mas não que fica nada certo: é a prefeitura, é o CEEEC... Assim é uma discussão que está dentro do Fórum (m22, GCP3).

A incerteza sobre as responsabilidades demonstra, por um lado, o fato de que a Educação Inclusiva não está articulada para o trabalho em conjunto e, por outro, expõe fragilidades que prejudicam os avanços para criação dos ambientes acessíveis. Cabe, porém, destacar que a referência a ambientes acessíveis não se limita a falar somente adequações nas estruturas físicas; para além disso, trata da necessidade de modificações significativas que, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), seriam capazes de promover o êxito das instituições

escolares inclusivas, como currículo, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares. Em outras palavras, a criação desses ambientes deve eliminar as diferentes barreiras que limitam a participação plena dessa população.

Nesse sentido, é sagaz pontuar que, no trabalho desenvolvido pelas unidades de ensino, a acessibilidade pode ganhar outro tratamento. Um estudo apresentado em 2019, que investigou como o CEEEC tem se inserido no trabalho com alunos cegos e com baixa visão, e a produção e uso de materiais didáticos relacionados à Geografia e à Cartografia Tátil, identificou que:

No que se refere à estrutura física, o CEEEC apresenta todos os equipamentos disponíveis e estabelecidos por lei para a acessibilidade de alunos cegos e com baixa visão, desde piso tátil que permite o acesso a todos os cômodos da escola, rampas, sinalização tátil, cores contrastantes nas portas e painéis, iluminação, até o mobiliário adequado, laboratórios e recursos didáticos especializados (AGUIAR; MATOS; ROCHA, 2019, p.1378-1379).

O estudo apresentado por Aguiar, Matos e Rocha (2019) aponta ainda que as demais escolas no município de Caetité - BA não apresentavam estruturas físicas adequadas, nem profissionais especializados para o atendimento de alunos com deficiência visual, além de carência de materiais táteis.

Isso evidencia que a acessibilidade tem relação dialética com o AEE, presente nas SRMs nos Centros de Educação Especial, e com os instrumentos que promovem a acessibilidade, a exemplo das impressoras em Braille e dos *softwares* de impressão. Essa relação expõe como a ausência de um desses elementos de AEE está diretamente associado a dificuldades para a promoção da acessibilidade, de modo recíproco, demonstrando o impacto negativo da não implantação das SRMs nas escolas do município, quando fora contemplado, ainda no ano de 2008. “Veio o recurso, (...) veio equipamentos, computadores com acesso a Braille, com tudo que precisava, material, mas assim, houve uma resistência (...)” (m06, GCP1), ressaltou um (a) membro do GCP1 ao abordar sobre este assunto.

## 6.7 ESTRATÉGIAS DA META 4 DO PME E A INTERSETORIALIDADE

A articulação intersetorial na implementação de políticas públicas de Educação Especial Inclusiva é tema de 6 (seis) estratégias do PME, conforme o Quadro 14, das quais, de acordo com o monitoramento presente no Quadro 7, duas estão “em andamento”, e outras quatro constam como estratégias “não iniciadas”.

Quadro 14 – Estratégias da Meta 4 do PME e a intersetorialidade

<b>Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas</b>
4.3. Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, um projeto bem estruturado entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil
4.7. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a quem necessitar.
4.25. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, convênios com os entes federados (União, Estado e Município), visando uma parceria efetiva em prol de ações da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.
4.27. Utilizar, durante a vigência deste Plano, os resultados das pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
4.28. Promover, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, entidades privadas (empresas) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.
4.36. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com as secretarias municipais de Educação, Desenvolvimento Social, o Núcleo Regional de Educação, ONGs, visando implementar um programa que viabilize a inserção das pessoas público alvo da educação especial, no mundo de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PME e PNEEI, 2021.

De modo geral, a dimensão da intersetorialidade nas políticas públicas setoriais tem a função de dar efetividade e eficácia esperada nas ações que visam a atender as demandas da população. Sobre isso, Nascimento (2010) defende que a intersetorialidade se tornou um dos requisitos para a implementação das políticas setoriais, cuja efetividade se dá através da articulação entre instituições governamentais e também entre essas instituições e a sociedade civil.

Na conjuntura das políticas públicas educacionais, a intersetorialidade é elemento fundamental para dar sentido ao PME, haja vista que o projeto de educação no município não é tarefa apenas da Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2014c). Nesse sentido, em se tratando de políticas de inclusão, é

necessária a sinergia entre os setores dos governos para que a inclusão saia do plano das ideias e se torne uma prática de gestão.

De acordo com os relatos do GCP1, quando se fala em inclusão, há um entendimento de que é assunto para a Secretaria Municipal de Educação.

Quando se fala de inclusão, tudo é voltado para educação... tudo está vinculado, associado à Secretaria de Educação e quando encaminhamentos são feitos eu não vejo, eu não sinto a tríade funcionar (Assistência e Desenvolvimento Social, Saúde e Educação), o que sobrecarrega muitas ações da Secretaria de Educação e torna o trabalho ineficiente e, por consequência, não garantia de direitos de inclusão (m01, GCP1).

Outrossim, a intersetorialidade trata de uma articulação prevista, inclusive, nas Diretrizes para a Educação Especial Inclusiva da Bahia (2017) e de Caetité (2018) ao tratarem da necessidade de compartilhamento das áreas da Saúde, da Assistência Social, do Trabalho, da Cultura, do Esporte e Lazer e outras. Nos trabalhos realizados no AEE, a intersetorialidade também tem papel fundamental no serviço complementar que pode ser desenvolvido em forma de parcerias. É assunto recorrente, ainda, na LBI (2015), ao tratar da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho, do direito à habilitação e reabilitação e, ainda, quando trata do direito à educação.

O GCP1 traz elementos escancarados pela suspensão das aulas em função da pandemia da Covid-19 ao tratar da impossibilidade de construção do trabalho de inclusão apenas na parte de suporte pedagógico, desconsiderando outras implicações sociais:

Não tem como eu dizer que eu vou construir inclusão apenas na parte de atividades e de suporte pedagógico, sabendo que meu aluno, por exemplo, está em vulnerabilidade social, sabendo que uma aluna minha está desempregada e passando necessidade financeiras, né? (...) Não dá pra gente trabalhar inclusão dentro da sala de aula com as portas fechadas, dentro das paredes, se a gente não perceber essas demandas que são urgentes e que tá, inclusive, atrás da parte pedagógica que só vai caminhar se essas outras partes irem juntas (m02, GCP1).

O GCP2 e o GCP3, na mesma linha de pensamento, entendem que o município de Caetité - BA necessita de uma rede de parceria intersetorial de modo

incisivo e que a Secretaria de Educação do município está atuando de maneira isolada.

A gente sabe que precisa desse apoio da saúde, das intervenções, das reabilitações para muitos alunos que necessitam, como nós também precisamos dessa área da assistência social. (...) A gente ver que estar tendo algumas medidas, mas ainda deixa a desejar em muitas coisas (m21, GCP3).

O GCP3 defende a implementação de uma política pública integrada por diversas secretarias, com divisão de responsabilidades através de articulações de gestão para se atingir o objetivo da inclusão plena.

Essa articulação não acontece. (...) Falta quem vai liderar, quem vai ser o ponto e como é que essa rede precisa se articular. (...) Não estou dizendo que o Desenvolvimento Social [Secretaria Municipal] não faça a parte deles, não estou trabalhando lá para saber o que eles fazem. A área da Saúde também. (...) Mas essa articulação que desenvolve, atenda este público, falta ainda. Ela deixa a desejar e talvez falta uma política mesmo, não sei exatamente se administrativa (m21, GCP3).

Para o GCP3, falta à Educação Especial ser tratada, de fato, como política de Estado, em que sua implementação e execução independam de quem sejam os agentes públicos à frente dos cargos de gestão. Entretanto, com as mudanças de governo municipal, “muda[m]-se as parcerias, mas essas pessoas [PAEE], elas estão aí, elas não podem ter esses atendimentos suspensos a qualquer momento, ou a depender que essas parcerias sejam estabelecidas” (m23, GCP3). Quando se rompe um convênio e/ou uma parceira, quem fica desassistido é o estudante.

Neste ponto, é pertinente remetermo-nos ao trecho das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia quando trata da possibilidade de convênios a serem celebrados:

O convênio da Secretaria de Educação com a Secretaria da Saúde pode maximizar o atendimento educacional especializado daqueles estudantes que precisam de um diagnóstico ou apoio paralelo com neurologistas, psicólogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, dentre outros profissionais do quadro da saúde (BAHIA, 2017, s.p.).

É importante notar que, ao mesmo tempo em que as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia defendem os convênios, os demais setores que compõem a própria administração direta do estado da Bahia, a exemplo da Secretaria de Saúde do Estado, não fazem esse trabalho intersetorial. Por outro lado, também não celebram institucionalmente convênios entre o CEEEC e o município. De acordo com o GCP3, essa parceria fica a cargo do gestor da Unidade de Ensino, o que passa a depender de sua afinidade com a gestão municipal.

Por muito tempo, a Secretaria de Educação do Estado ela não toma a frente para que se estabeleça relações mais efetivas institucionais, então fica muito a cargo do gestor do Centro. Então, o que que é uma parceria? É uma mão de via dupla, né? Você quer algo... É uma troca, podemos dizer assim (m23, GCP3).

Essa “via dupla” sugere que se o CEEEC, que é da rede estadual, recebe alunos oriundos da rede municipal, então, “em troca”, entende-se que a administração municipal deva disponibilizar as equipes multiprofissionais composta por psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, dentre outros. Se, por um lado, esse dizer revela um desprestígio com as ações inclusivas, por outro, reforça também o discurso do GCP1 e GCP2, que defende o fortalecimento das SRMs nas unidades escolares, haja vista que a gestão dessas SRMs é da própria unidade de ensino, ou seja, do próprio poder público municipal.

Dessa maneira, é nítido que no município de Caetitê inexistem, de maneira satisfatória, a intersetorialidade para inclusão. Essa realidade fica explícita primeiro quando, ao comparar o Quadro 7 com o Quadro 13, percebemos que existem mais estratégias “não cumpridas” do que estratégias “em andamento” e, ao dialogar com o campo de pesquisa, percebemos nos relatos as implicações dessa ausência na prática social.

De acordo com Ribas (2019), a articulação intersetorial, quando realizada de maneira adequada, diminui a sobrecarga que é depositada sobre a escola em construir de maneira isolada uma sociedade inclusiva. “Numa sociedade capitalista, as contradições sociais dificultam a construção de uma escola, cuja ação educacional promova a aprendizagem de todos, indistintamente” (RIBAS, 2019, p. 142). Ao mesmo tempo em que não se dá condições para que essa escola promova o grande feito de educar “sozinha”, também isenta os demais setores da sociedade de sua responsabilidade social. “Esse é o discurso ideológico proferido em diversos

momentos da história da educação. A escola vista como a redentora da sociedade, mascara a realidade e inverte a sua compreensão culminando na acentuação das desigualdades sociais” (CEREZUELA, 2016, p.197).

A intersetorialidade, enquanto elemento inerente ao paradigma da inclusão presente na PNEEPEI, nas Diretrizes para Educação da Bahia e de Caetité, na LBI, e demais legislações, além do PME inserido como parte estratégica para o cumprimento da Meta 04, faz parte de toda conjuntura social que está relacionada ao trabalho de interação humana, que é coletiva e possível por meio da linguagem em conjunto pela busca da inclusão plena. Esse trabalho está imbricado em uma conjuntura maior, que é a práxis, a busca por colocar em prática o que foi teorizado. Podemos perceber, nesse movimento, uma contradição entre o que se propõe e o que se executa na prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a implementação de políticas públicas para a Educação Inclusiva e sobre como ela é recebida no âmbito do município de Caetité - BA, em especial no PME, requereu abordagens mais amplas, como compreender o contexto sociopolítico que implica na construção de ambientes educacionais inclusivos. Para isto, este trabalho perpassou, para além do levantamento do histórico do público-alvo da Educação Especial, pela compreensão de como se dá a formatação das políticas públicas para atender às suas respectivas demandas.

Desde a introdução deste estudo, ao falar sobre os desafios enquanto profissional docente para prática inclusiva, foi pautado que, para além da formação necessária para uma prática consciente, é necessário desenvolver o exercício da pedagogia da boa vontade, ou seja, a disposição e o entusiasmo no exercício do magistério são fundamentais para que se estabeleça uma prática pedagógica inclusiva. É necessário o querer fazer, pois, do contrário, corre-se o risco de perpetuar os discursos segregatórios de buscar por um padrão de estudante, que é sempre lembrado e usado como parâmetro para mensurar estudantes.

Esse fazer pedagógico eivado de boa vontade e, portanto, alicerçado em entusiasmo e com disposição para superar paradigmas, não deve ser compreendido como uma liberdade de escolha entre querer ser inclusivo ou optar pelo estreitamento com a prática segregatória. É necessário ter consciência de que é inerente à função de ensinar a busca por garantir o direito à educação. Nessa conjuntura, os educadores e educadoras são o elo entre o que o Estado garante enquanto políticas públicas e o direito dos (as) estudantes de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, cercear o direito à inclusão é também estreitar as relações com o capacitismo, pois a sociedade que frequenta escolas excludentes tende a replicar socialmente as mesmas práticas, formando uma sociedade cada vez mais segregadora e que elege representantes com pautas sempre mais reacionárias para as posições de poder estrutural do Estado. Esse flerte vai na contra mão do ideário inclusivista, que espera da escola inclusiva ações que busquem promover a superação do capacitismo.

Ao esmiuçar o conceito de capacitismo, ficou evidente que o julgamento da pessoa pela sua deficiência tem origens medievais, associada ao misticismo de

serem pessoas amaldiçoadas e, mais recentemente, a segregação passou a vincular-se à ideia de imposição de poder, cujo desfecho mais impetuoso dessa manifestação se deu no genocídio de centenas de milhares de pessoas com deficiência por ordem do Estado Nazista (DIAS, 2013).

Embasado nos estudos de Gomes (2014), este trabalho mostrou que, no Brasil, a ausência do Estado na educação e principalmente a falta de um plano nacional de educação que orientasse a oferta de educação no país contribuíram para o baixo desenvolvimento social e tecnológico. Não por acaso, conforme a ponderação trazida por Nauber (2018), o Brasil chegou aos anos oitenta com índices alarmantes de analfabetismo e um parco desenvolvimento industrial. Esse cenário confirma a concepção trazida por Karl Marx (2008), de que o Estado funciona como um comitê de negócios da classe burguesa, cuja prioridade é a manutenção do capitalismo, de modo que o Estado brasileiro, abraçado com a agenda neoliberal, em pouco se preocupou com o investimento em educação. Afora isso, as estruturas de poder favoreceram o ensino privado, leigo e religioso, que historicamente abocanhou parte dos recursos públicos destinados à educação e teve papel relevante no baixo desenvolvimento educacional.

Foi nesse cenário que se envolveram os movimentos para a Educação Inclusiva, boa parte deles advindos de pressão internacional, que colocam na Constituição Federal brasileira de 1988 a Educação Inclusiva como direito e o reconhecimento da modalidade de Educação Especial enquanto perspectiva inclusiva nas salas comuns, não mais como modelo segregado em salas especiais.

Este estudo também evidenciou que foi a partir da garantia Constitucional da CF/88 e de pressões internacionais que se criaram os planos de educação PNE, PEEs e PMEs, nos quais foram estabelecidas as Metas e Estratégias dedicadas à inclusão. Esse movimento, no entanto, não significou uma ruptura total com a fase de exclusão e integração. Ao contrário, este estudo desvenda que o ideário de inclusão ainda representa um grande desafio para educação brasileira, em que coexistem os três paradigmas: o da exclusão, o da integração e o da inclusão.

Nessa dialética, do ponto de vista do mérito ambicionado pela Meta 04 do PME de Caetité - BA, a Educação Inclusiva podemos afirmar que ela tem cumprido, sim, o seu papel. A Meta não apresenta maiores ambições, senão a de colocar o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular do ensino, ou seja, não se trata de uma obrigação “deixando clara a relação dialética

entre o direito e o dever que implica aos interessados” (COSTA; LEME, 2015, p.3). Porém, do ponto de vista da equidade de direitos, principalmente do que está apresentado como estratégias, a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer.

Enquanto instrumentos normativos para inclusão, o município baiano de Caetité buscou, ao longo dos anos, manter-se atualizado e o PME tem sido estruturado para essa busca. Entretanto, quando se aprofunda, na prática, as políticas públicas que seriam capazes de mudar significativamente a realidade social, ainda repousam no plano das ideias.

A Meta 04, de inclusão, do PME de Caetité (2015-2025) traz parte das estratégias presentes no PEE do estado da Bahia e do PNE, além de apresentar estratégias novas relacionadas aos desafios locais. Durante o estudo, foi possível enxergar nessa Meta e em suas 37 (trinta e sete) estratégias os objetivos e as orientações apontadas pela Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) - Política essa que serviu de base para construção das Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia (2017) e também para elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Caetité (2018).

Com base nas estratégias da Meta 04 e sua relação com as orientações da PNEEPEI, foi possível dialogar com os grupos de colaboradores da pesquisa (GCP) e, a partir desse diálogo, obter constatações e, principalmente, identificar alguns desafios encontrados para fazer Educação Inclusiva.

Foi possível perceber que um dos desafios que a Educação Inclusiva ainda apresenta é o de superar a tentativa velada da escola comum em transferir a responsabilidade da educação escolar do PAEE para as Equipes de Educação Especial e ao Centro de Educação Especial, como se este (a) estudante não fosse de responsabilidade da escola comum. Esse movimento reflete diretamente nos interesses de professores e professoras do ensino comum em se envolver diretamente com as oportunidades de formação continuada para Educação Inclusiva.

Outro desafio refere-se à implantação das SRMs, pois, conforme apontado pelos GCPs, o município fora contemplado com 8 (oito) Salas no ano de 2008

através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, mas somente duas foram implementadas.

Também ficou evidente que algumas unidades de ensino apresentaram resistência em receber essas Salas ao não tratar o AEE como prioridade. Com isso, fortaleceu a política de concentração dessa modalidade no CEEEC, o que dificultou o acesso, principalmente de estudantes camponeses.

Nessa perspectiva, foi trazida a crítica de Pansini e Matos (2018) sobre a forma como a política de expansão das SRMs foi adotada como política nacional, cuja finalidade, para além de atender a inclusão, busca atender as demandas do capitalismo como monopólio de empresas fornecedoras do eixo Sul-Sudeste, favorecendo as desigualdades regionais e sem, de fato, cumprir a finalidade de atender ao PAEE, ao menos no município de Caetité - BA.

No âmbito da continuidade dos estudos do PAEE em níveis mais elevados do ensino, ficou aparente que, no que pese a responsabilidade do ensino universitário, os estudantes ainda não encontram nesses ambientes a acessibilidade necessária. Também as universidades, enquanto IES que ofertam cursos de formação de professores, as licenciaturas, também deixam a desejar quanto à formação pedagógica para o trabalho inclusivo.

Nesse viés, através das discussões com os GCPs, a formação de professores evidenciou que, apesar de existir profissionais que não encaram como obrigação de ofício a adoção de práticas inclusivas e, conseqüentemente, não se dediquem às formações oferecidas, é preciso reconhecer que a responsabilidade da inclusão não pode ser depositada toda sobre os (as) docentes. Trata-se de uma responsabilidade que é de toda comunidade escolar, que inclui os gestores, coordenadores, professores, auxiliares, estudantes, família e se estende por toda a comunidade.

O estudo mostrou também que no município de Caetité não existe intersetorialidade de forma satisfatória nem uma articulação capaz de atender às necessidades de sua população. A título de exemplo, de acordo com relatos do GCPs, a Pandemia da Covid-19 expôs que o suporte pedagógico por si só não era capaz de fazer o trabalho inclusivo, sendo que esses estudantes estavam em situação de vulnerabilidade social. Isso mostrou que, sem a atuação intersetorial não é possível chegar à inclusão plena e, para que haja ações de efeito, é necessário que as políticas de inclusão sejam tratadas como políticas de Estado.

Com isso, é possível perceber que a condição dada pelas legislações tanto de nível nacional quanto estadual e municipal, presentes do PME, ainda que deixe brechas para omissões do Estado, pode ser compreendida como avanço para inclusão. No entanto, os desafios apresentados aqui apontam que muito dessas políticas não chegam à prática social, dificultando o processo de superação dos paradigmas da exclusão e da integração, que são elementos que reforçam o que este estudo classifica como capacitismo estrutural.

Nesse sentido, este estudo evidencia a necessidade de novas pesquisas sobre a dimensão pedagógica da Educação Especial e Inclusiva no município de Caetité - BA a fim de ampliar discussões sobre o capacitismo no sentido de favorecer a superação dos paradigmas da exclusão e da integração, assim buscando o ideal de inclusão como prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABRASCO – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** 06 de outubro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3flehO8>. Acesso em: 27 nov. 2020.

AGUIAR, Larissa de Matos; MATOS, Andrevânia Santos; ROCHA, Gabriela Silveira. Inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas aulas de geografia no Município de Caetité-BA: abordagem sobre cartografia tátil. In: **XIII Colóquio Nacional, VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019, Vitória da Conquista. Anais do XIII Colóquio do Museu Pedagógico, 15 a 18 de outubro de 2019. Vitória da Conquista: UESB, 2019. p. 1376-1380.

ANDRADE, Patrícia. Ferreira. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: organização político-pedagógica na (re)orientação da modalidade educação especial no município de Itaguaí/RJ.** 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. (Visão histórica, v. 1).

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa.** Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado.** 29. ed. São Paulo: Globo, 1992.

BAHIA. Secretaria da Educação do estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia:** (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Salvador. 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia.** 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PAQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 5. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. p. 416.

BOECHAT, Andréia Moreira da Fonseca; ALVES, Yony Brugnolo. **Políticas Públicas e Educação.** Maringá-PR: UniCesumar, 2017.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 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 26 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 23 abr.2021

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. 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: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015.** Aprova o Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, 2015a. Disponível em <https://bit.ly/2C4JkEi>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações e Programas das Diretorias da SECADI**. 2018. Portal Institucional. Disponível em: <https://bityli.com/GCYBf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 09, de 09 de abril de 2010b**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB/Nº 9/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 42, de 16 de junho de 2015**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão Consolidado - Exercício 2015**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE) **O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

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

BRASIL. **Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A construção política do Estado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 81, p.117-146, 2010.

BRIZOLLA, Francieli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Experiências de atendimento educacional especializado para acadêmicos com deficiência nas universidades federais de ensino superior do sul do Brasil. *In: Anais da XI ANPED SUL, 2016*, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba/PR, Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_FRANC%C3%89LI-BRIZOLLA-CLAUDETE-DA-SILVA-LIMA-MARTINS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_FRANC%C3%89LI-BRIZOLLA-CLAUDETE-DA-SILVA-LIMA-MARTINS.pdf). Acesso em: 01/02/2022

BUCHOLZ, Luize Gomes; FERREIRA, Valéria Fernanda Silveira. Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico Dialético: Uma Síntese Das Três Correntes Metodológicas. *In: 2º Congresso Internacional de Educação. Saberes Docentes, diversidade e Inclusão na Escola, Práticas Pedagógicas, Inovação e Gestão Educacional*. 13 a 17 de maio de 2019. ISS 2318 – 759X.

CAETITÉ. **Lei municipal nº 789, de 22 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação de Caetité (PME 2015-2025). Secretaria Municipal de Educação (SME). Caetité, BA, 2015.

CAETITÉ. **Resolução CME nº 03/2018, de 30 de setembro de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Caetité, e dá outras providências. Caetité, BA, 2018.

CAETITÉ. **Lei nº 864, de 1º de abril de 2020**. Prefeitura Municipal de Caetité, Caetité, BA, 2020.

CAETITÉ. **Conferência municipal de educação 2021**: Os desafios na garantia do direito a Educação. Quadro com síntese das sugestões apresentadas na audiência pública do PME. Secretaria Municipal de Educação. Caetité, BA, 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Inciting legal fictions**: Disability date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 2001: 42—62

CARREIRA, Denise. Histórico. *In: DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI*. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/YGYxd>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CBEE, Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Histórico**. 2021. Disponível em: [https://cbee2021.faiufscar.com/pagina/5805-hist%C3%B3rico#](https://cbee2021.faiufscar.com/pagina/5805-hist%C3%B3rico#/). Acesso em 11 out. 2021.

CEREZUELA, Cristina. **Política nacional de Educação Inclusiva**: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 2016. 240F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3518.pdf> Acesso em: 12 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara da. (Orgs.) **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005, p. 3-30. (Coleção Memória da educação).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e Matemática. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DIAS, Adriana. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013**. Disponível em: [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Audiência Pública de Educação**. Publicado pelo canal TV Caetité Oficial no YouTube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cieSpzpaQd8&t=6670s>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FERRAZZO, Gedeli; FRUTUOSO, Claudineie; PATRICIA, Márcia Ângela; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 61, p. 237-254, mar. 2015.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n.102, 2016.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. *In*: **Ética, Sexualidade, Política**: Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed: São Paulo: Liber Livro Editora, 2005.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Autores Associados; 2005. (Série Pesquisa em Educação. V.10).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Candido Alberto; JESUS, Wellington Ferreira de; SOUSA, Carlos Ângelo Meneses de; CAPANEMA, Célia de Freitas. O presente e o passado dos planos: a necessidade de aprendizagem com o compasso da/na história. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 158-166, maio-ago., 2014.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: A Negação do direito à educação (Para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 16 jan. 2022.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANHOSO, Camila Americano. **Entendendo o capacitismo**. Portal SER-DH, 2021. Disponível em: <https://serdh.mg.gov.br/repositorio-artigos/artigo/entendendo-o-capacitismo>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LESSA, Renato. República/Republicanismo. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p.884-888.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A expansão e interiorização da pós-graduação *stricto sensu* no nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as Metas 13 e 14 do PNE. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, Inhumas-GO, v.12, p. 1-22, 2020. (Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 67p.

MASSON, Gisele. As contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul - RS, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.21, n.10, p. 3265 – 3276, 2016.

MOISÉS, José Alvaro. Democracia. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 236-239.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

NASCIMENTO, Sueli. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.101, p.95-120, jan./mar., 2010.

NEUBAUER, Rose. Políticas de Educação. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p.779-786.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Estado. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 324-332.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Ensino inclusivo: Uma expressão incorreta. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande – MS, v.15, n.30. 2009, p. 13-31.

PANSINI, Flávia; MATOS, Maria Almerinda de Souza. A mercantilização da educação especial: o exemplo das salas de recursos multifuncionais no Brasil. *In*: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2018. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-mercantilizacao-da-educacao-especial--o-exemplo-das-salas-de-recursos-multifuncionais-no-brasil>. Acesso em: 05 ago. 2021.

REIS, Tatiana Vera Pinheiro. **Análise e controle do absenteísmo funcional em uma fundação pública estadual hospitalar: proposta de inovação no processo de gestão de pessoas.** 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Serviço em Saúde) Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, Belém, 2017.

RIBAS, Geovania Fagundes. **A política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola.** 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2019.

SANTOS, Rosineide Costa Brito dos Santos. **Audiência Pública de Educação.** Publicado pelo canal TV Caetité Oficial no YouTube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cieSpzpAQd8&t=6670s>. Acesso em 23.01.2022.

SARAVIA, Enrique. Ciclo de Vida da Política Pública. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p.133-135.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr., 2016.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. *In*: **Anais 18º REDOR – UFRP**, Recife-PE, 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCRS. **Anais...** Porto Alegre, 26 a 29 de outubro de 2009. (p. 4554-4566).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; BRITO, Fernanda Regina Cinque. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência Física.** Maringá, PR.: UniCesumar, 2017.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos direitos humanos.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Manágua.** Seminário Internacional: Rumo a um novo modelo para o desenvolvimento de políticas sociais para crianças e jovens com deficiência e suas famílias. Manágua, Nicarágua, 03 de dezembro de 1993.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração De Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Montreal**. Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Federalismo. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 349-352.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: O Capacitismo. 2020. *In*: **III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, Campinas - SP, 2020, p.16-25. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 12 abr. 2021.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

WELKER, Gisele Michele. **Transversalidade nas ações da Educação Especial**: A realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.