



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JACIARA SENA BRANDÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA:
UM RASCUNHO DE INCLUSÃO?

Salvador
2020

JACIARA SENA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA:
UM RASCUNHO DE INCLUSÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sheila de Quadros Uzêda.

Salvador
2020

JACIARA SENA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA:
UM RASCUNHO DE INCLUSÃO?**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em: 09 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora



Sheila de Quadros Uzêda – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia



Regiane da Silva Barbosa

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos

Universidade Federal da Bahia



Félix Marcial Díaz Rodríguez

Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona (Cuba)

Universidade Federal da Bahia

Dedico essa monografia a todos que
lutam por uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Meus mais honestos e sinceros agradecimentos à minha querida orientadora, Profa. Dr^a Sheila de Quadros Uzêda, pelo acolhimento, incentivo e confiança que pautaram o desenvolver cotidiano desse trabalho, em momentos tão difíceis.

BRANDÃO, J.S. **Educação Especial/Inclusiva em um Colégio da Rede Estadual de Ensino de Salvador-BA: um rascunho de inclusão?** 2020. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar de estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Fundamental II de um colégio da rede estadual de Salvador-BA. Os objetivos específicos delineados consistiram em descrever as ações implementadas pela unidade escolar nos âmbitos administrativo, pedagógico e de gestão para efetivar a inclusão escolar, bem como identificar o tipo de suporte governamental recebido pelo colégio e elencar os principais avanços, entraves e desafios que caracterizam a experiência de inclusão neste espaço educacional. O caminho metodológico percorrido foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa. Para coleta dos dados utilizou-se como técnica de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, por meio virtual, respeitando as restrições sanitárias e de saúde decorrentes da pandemia do COVID-19. A amostra foi composta por seis professores, uma coordenadora pedagógica, a gestora escolar, quatro técnicas da equipe do AEE e uma secretária escolar responsável pela matrícula, totalizando treze entrevistados. Os relatos foram gravados e transcritos, sendo que os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tratamento dos dados optou-se pela Análise de Conteúdo e emergiram as seguintes categorias: Contexto Escolar e Perspectiva Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação de Professores; Suporte Governamental; Avanços, Entraves e Desafios. Os achados apontaram que o colégio tem acolhido o PAEE, assegurando a sua inserção no espaço escolar através da garantia de matrícula, contudo, não consegue atender adequadamente às suas necessidades educacionais. Há desconhecimento dos princípios e prerrogativas legais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva e segundo os dados coletados faltam: recursos, formação continuada para toda equipe escolar, estrutura adequada para que a inclusão de fato ocorra, além de suporte da instância governamental. A compreensão sobre Educação Especial pareceu reduzida às ações implementadas pelo Atendimento Educacional Especializado, que atua de forma desarticulada em relação aos outros integrantes da equipe. No entanto, os(as) participantes destacaram como aspecto positivo a convivência dos estudantes PAEE com os colegas e o reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula como fator que favorece a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Fundamental II.

BRANDÃO, J.S. **Special / Inclusive Education in a College of the State Education Network of Salvador-BA: a draft of inclusion?** 2020. Monograph - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Bahia, 2020.

ABSTRACT

The present study has the general objective of understanding the process of school inclusion of students, target audience of Special Education in Elementary School II of a school in the state of Salvador-BA. The specific objectives outlined were to describe the actions implemented by the school unit in the administrative, pedagogical and management spheres to effect school inclusion, as well as to identify the type of government support received by the school and to highlight the main advances, obstacles and challenges that characterize the school. inclusion experience in this educational space. The methodological path followed was the case study in a qualitative approach. For data collection, semi-structured interviews were used as a research technique, through virtual means, respecting the sanitary and health restrictions resulting from the COVID-19 pandemic. The sample consisted of six teachers, a pedagogical coordinator, the school manager, four technicians from the AEE team and a school secretary responsible for enrollment, totaling thirteen respondents. The reports were recorded and transcribed, and the participants signed the Free and Informed Consent Form (ICF). For data treatment, Content Analysis was chosen, and the following categories emerged: School Context and Inclusive Perspective; Specialized Educational Service (AEE); Teacher training; Government Support; Advances, obstacles and challenges. The findings showed that the school has welcomed the PAEE, ensuring its insertion in the school space through the guarantee of enrollment, however, it is unable to adequately meet its educational needs. There is a lack of knowledge of the principles and legal prerogatives that underlie Special Education in an inclusive perspective and, according to the data collected, there is a lack of resources, continuing education for the entire school team, an adequate structure for inclusion to occur, in addition to support from the government. The understanding of Special Education seemed reduced to the actions implemented by the Specialized Educational Service, which acts in a disjointed way in relation to the other members of the team. However, the participants highlighted as a positive aspect the coexistence of PAEE students with their colleagues and the recognition of heterogeneity in the classroom as a factor that favors learning.

Keywords: Special Education. School inclusion. Specialized Educational Service. Elementary School II.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SGE	Sistema de Gestão Escolar
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS	14
3. MÉTODO	22
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
4.1 CONTEXTO ESCOLAR E PERSPECTIVA INCLUSIVA	30
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	33
4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL E ESPECIALIZADO (AEE).....	37
4.4 SUPORTE GOVERNAMENTAL.....	43
4.5 AVANÇOS, ENTRAVES E DESAFIOS.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

É de fundamental importância para a sociedade brasileira pensar, compreender, escrever, analisar, retratar as experiências das escolas da rede pública de ensino nos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. As seguintes razões justificam o tratamento dessa temática, essencial na construção da cidadania dessa população: o desconhecimento da comunidade escolar e da sociedade em geral dos resultados das políticas públicas de inclusão no âmbito da educação e seus reflexos nas escolas; a relevância do tema para construção da cidadania brasileira; e a construção de conhecimento para subsidiar as ações educativas no mundo escolar, de modo que possam ressignificar o espaço escolar possibilitando a igualdade de direitos e as diferenças dos seus sujeitos.

Torna-se ainda mais significativo na medida em que vivenciamos a perspectiva de uma sociedade em que educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão, dentro e fora da escola.

O estudo dessa temática torna-se ainda mais relevante, considerando o histórico de invisibilidade e exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil. Como pontua Zanfelici (2008, p. 254):

Há quase 400 anos, quando a sociedade era predominantemente agrícola e rudimentar, numa época quando apenas 2% da população eram escolarizados, e mesmo o ensino regular era tímido, a educação do deficiente praticamente nem existia, sendo pouco a pouco desenvolvida com o apoio de pessoas interessadas, mas respaldadas por um governo de segundas intenções. A educação do deficiente se concentrava basicamente no ensino de trabalhos manuais aos mesmos, na tentativa de garantir-lhes meios de subsistência e assim isentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos. A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência naquele momento era o modelo médico, que perdurou até meados de 1930, quando foi gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia.

O público alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é constituído por estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). A concepção de deficiência vem se transformando ao longo da história e neste trabalho adota-se a compreensão apresentada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na Organização das Nações Unidas (ONU), que propõe:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em

igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a referida Convenção e um conjunto de leis que visam à inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência apontam para a construção de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar, para a transformação do espaço educativo em um ambiente capaz de convivência das diversas pessoas, considerando as premissas referenciadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA, 1990) de que toda pessoa tem o direito de acesso à educação; que toda pessoa aprende; que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos. Isto porque as pessoas com deficiência, TEA e AH/SD são atores de uma trama que necessita de visibilidade, são agentes de uma cidadania historicamente negada, por serem vistos como pessoas diferentes, que deveriam ser separadas dos ditos “normais”.

Entende-se todavia, que os alunos público alvo da educação especial (PAEE) têm direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola onde estejam matriculados, podendo ainda acontecer em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando-se que o AEE não possui caráter substitutivo à classe regular de ensino (BRASIL, 2010).

Neste contexto de transformação social, pautado nos pilares da sociedade contemporânea sustentada na perspectiva dos Direitos Humanos, busca-se investigar e relatar os caminhos percorridos no processo de inclusão de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) no Fundamental II, em um colégio da rede estadual de ensino regular, na cidade de Salvador/Ba.

A escolha deste objeto de investigação se justifica pela atualidade do debate sobre inclusão, tema bastante discutido entre os diversos segmentos da sociedade. No campo educacional, a inclusão vem provocando um significativo movimento de transformação de olhares e práticas pedagógicas com o propósito de atender ao que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Frente a esse contexto, compreender como se configuram a educação inclusiva a partir da experiência prática de um colégio da rede pública de ensino pode ser um farol, mesmo que incipiente, capaz de iluminar os caminhos, corrigir os rumos, fortalecer a luta pela efetivação e ampliação desse direito historicamente negado e atualmente em processo de construção. Neste

sentido, este trabalho contribui com o debate sobre esta modalidade transversal de educação, considerando as significativas lutas, conflitos e conquistas retratadas pelos avanços nas políticas públicas e na legislação e explicitando na prática, a realidade e as contradições desse complexo mundo educativo.

Cabe também ressaltar o necessário diálogo entre a produção do conhecimento científico e os saberes e práticas construídos na escola. Desta forma, adentrar o muro da escola pública, que atende a população socialmente vulnerável, que expressa em suas realidades a grande desigualdade social característica da cidade de Salvador, é também uma possibilidade de diálogo que aproxima a Universidade Federal da Bahia (UFBA), à realidade do ensino, subsidiando o debate, apontando caminhos possíveis na construção de saberes tão necessários à sociedade baiana e brasileira. É neste lugar que me situo, enquanto pesquisadora. Vivenciando a universidade na condição de licenciada em Pedagogia na UFBA, ao mesmo tempo em que atuo como professora da rede estadual de ensino, no colégio escolhido como *lócus* da pesquisa. Trata-se do exercício constante de articular o conhecimento acadêmico e a realidade prática que se evidencia no cotidiano escolar.

Descrever as relações estabelecidas, os desafios, conflitos, ações e políticas desenvolvidas no mundo escolar para atender ao público alvo da educação especial, constitui a problemática desta pesquisa. Tendo como foco da investigação compreender como ocorrem os processos de inclusão escolar, as interações possíveis entre os estudantes e a comunidade escolar, as contradições sistêmicas, a modificação da cultura escolar com esses sujeitos adentrando o contexto complexo de uma escola pública, situada em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Diante disso, delineou-se o seguinte problema de investigação: Como ocorrem os processos de aprendizagem e as interações dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE) no contexto do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública regular de ensino de Salvador/BA?

Esse problema requer investigação, clama para ser problematizado, divulgado, descortinado. Espera-se problematizar se o Colégio conseguiu atender ao que preconiza a legislação a respeito da inclusão escolar, ou se apenas garante o acesso, ou seja, disponibiliza a matrícula. Para responder a estes questionamentos, propõem-se os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Compreender de que modo tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Fundamental II de um colégio da rede estadual de ensino regular em Salvador/BA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as ações implementadas pela unidade escolar nos âmbitos pedagógicos, administrativo e de gestão, para efetivar o processo de inclusão escolar.
- Identificar através do relato da equipe escolar o tipo de suporte recebido pelo colégio por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- Elencar os principais avanços, entraves e desafios que caracterizam a experiência da inclusão escolar neste espaço educacional.

O caminho metodológico percorrido foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa. Para coleta dos dados utilizou-se como técnica de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, por meio virtual em decorrência das restrições sanitárias e de saúde decorrentes do contexto epidêmico do COVID-19. Recorreu-se a vídeo chamadas, utilizando a plataforma google meet. A mostra selecionada é composta por seis professores, uma coordenadora pedagógica, a gestora escolar, quatro técnicas da equipe do AEE e uma secretária escolar responsável pela matrícula, totalizando treze entrevistados. Representando significativamente a comunidade escolar nos seus segmentos: professores regentes da sala de aula comum, equipe técnica de AEE, coordenação pedagógica, gestão e administração responsável pela matrícula. Segundo Deslauries (1991), o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande. O que importa é que ela seja capaz de suscitar novas informações. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para tratamento dos dados coletados optou-se pela Análise de Conteúdo.

Essa monografia está dividida em cinco seções, sendo esta a primeira introdutória, contendo um resumo ampliado do que foi realizado na referida pesquisa com o problema geral a ser investigado e os argumentos sobre a relevância do tema, bem como seus objetivos.

O segundo capítulo trata do referencial teórico e conceitual que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, abordando a trajetória histórica dessa modalidade de ensino no Brasil, a legislação e as políticas públicas com vistas a viabilizar uma educação inclusiva, a

discussão conceitual a respeito da inclusão escolar e as concepções sobre o público alvo da Educação Especial.

O percurso metodológico é descrito no terceiro capítulo, com a explanação do campo empírico, os participantes, procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo quatro denominado Resultados e Discussão, exploro e descrevo os dados coletados a partir das cinco categorias de análise emergentes: Contexto Escolar e Perspectiva Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Formação de Professores, Suporte Governamental e Avanços, Entraves e Desafios.

Nas Considerações Finais consta uma síntese do percurso caminhado, propondo questões para futuras investigações e os limites desse estudo.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS

Conceituar Educação Especial é situar historicamente de acordo com as transformações sociais, econômicas e políticas de cada época. A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, alterando o lugar social, a visão e o lugar do deficiente ao longo da história.

A chamada Educação Especial surge, num primeiro momento, como ações de caridade voltadas para as “almas que habitam o corpo defeituoso e disforme”. Nessa abordagem, o assistencialismo era o alicerce para as práticas educacionais dispensadas às pessoas consideradas anormais. Esse paradigma concebeu o chamado modelo caritativo, que, tendo sido inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, considerava que a deficiência é “um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade” (BRASIL, 2010, p.14). Esse modelo perdurou até o século XVIII quando o pensamento da época começou a sofrer as influências do Iluminismo e do conhecimento científico, os quais contribuíram na composição epistemológica da área médica, que formula um conjunto de ideias sobre as enfermidades e a sua cura, associando este paradigma ao modo de se perceber a deficiência (CARVALHO, 2010, p. 27).

No século XIX, o denominado modelo médico ganha força e determina as representações sobre o corpo com lesões, sustentando o entendimento de que o sujeito que apresenta alguma limitação sensorial, física ou mental está fadado à restrição e desvantagem social devido à sua condição de incapacidade, gerada pela doença, necessitando, então, se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou práticas educacionais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 101). De acordo com Capellini e Mendes (2013) nesse período foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado.

O conceito de Educação Especial foi engendrando um arcabouço de ideias e crenças que compreende a prática educacional que intenta normalizar o sujeito patológico através de técnicas e estratégias que visam à cura ou à reabilitação da pessoa com deficiência, concentrando toda a ação pedagógica no déficit e não no potencial do sujeito. Essa concepção se transforma de acordo com os paradigmas vigentes no momento histórico social. De acordo com Aranha (2001), a transição do paradigma de institucionalização (segregação), passando pelo paradigma do serviço (integração) até o paradigma do suporte (inclusão) caracterizam a

evolução das ideias e da forma como foram e são tratadas as pessoas com deficiência na sociedade.

Para Capellini e Mendes (2013) as discussões no âmbito internacional com repercussões no Brasil, a partir dos anos setenta, a exemplo do Movimento de Vida Independente, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (RIO DE JANEIRO, 1981), o Programa de Ação das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 1982), a campanha Ano Internacional das Pessoas Deficientes “Participação Plena e Igualdade” (ONU,1981), foram importantes para mudança da concepção da sociedade quanto ao lugar e o papel das pessoas com deficiência. Fato que corroborou internacionalmente com a ideia de junção do ensino especial com o regular. Segundo (JONSSON, 1994, *apud* CAPELLINI e MENDES, 2013) estes fatos citados acima deram início nos Estados Unidos e na Europa, seguidos por outros países, a uma nova caminhada em direção à conquista do direito à vida digna e integral, favorecendo o surgimento do conceito de inclusão no final da década de oitenta.

No Brasil em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial que organiza o processo de integração instrucional permitindo o acesso dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação às salas de aula comum. Muito influenciado pelo fortalecimento das lutas pelos Direitos Humanos, tal política assenta-se no direito de que todos os estudantes têm de frequentar a sala de aula comum, aprendendo, participando, sem nenhum tipo de discriminação. Essa concepção ressalta a importância do tratamento, da capacitação, do ensino e de qualquer intervenção com objetivos educacionais, terapêuticos, de habilitação de pessoas com deficiência. No entanto, o referido documento reafirma padrões construídos em torno da normalização e homogeneização da aprendizagem, portanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais para acolher os estudantes PAEE, ou seja, não propõe a efetiva inclusão escolar.

Assim, pontuam Souza e Góes (1999) no que se refere a forma como a escola tem tratado a inclusão do PAEE “o caminho da educação inclusiva tem sido a “mera contiguidade física dos diferentes com os ditos normais (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica)”. Neste sentido, a necessidade de construção de uma “nova” cultura escolar capaz de promover e ressignificar as diferenças com abertura para as singularidades dos sujeitos.

A educação inclusiva é uma conquista incondicional, fruto de lutas históricas ainda em percurso para efetivação com o imenso desafio de formar uma cultura escolar capaz de incluir todos sem discriminação, e a cada um com suas diferenças, independentemente de sexo, idade,

religião, origem étnica, raça, deficiência. Oportunidades iguais para todos de modo que todos possam desenvolver seu potencial. Conquistas expressas pelo conjunto de leis que fundamentam e abrem espaços para efetivar o direito dos alunos PAEE a uma vida escolar em junção com todos as crianças sem discriminação e preconceito:

O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58). Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL 2014, p. 24)

A Inclusão também esta expressa no Plano Nacional de Educação (PNE). Documento que tem como objetivo central melhorar a educação no país em dez anos, estabelecidos a partir de vinte metas. A Meta 4 trata da inclusão, assim descrita:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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, p.24)

Nesta perspectiva não é mais aceitável que a escola ignore, descumpra a legislação, e continue com seu currículo homogeneizante, desconsiderando as especificidades e diretrizes das políticas públicas da Educação Especial e seu marco legal que garante tais direitos. Razão pela qual se faz necessário mudar a forma como a escola constrói seu currículo, pensa o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), adequa sua ambiência. É urgente romper com a prática comum da “escola matricular os sujeitos que apresentam diferenças, mantendo-se os mesmos currículos, a baixa qualidade de ensino, as instalações inadequadas e, principalmente, a mesma concepção homogeneizante da educação”. (Souza e Góes, 1999, p.163)

Por essa razão, se faz necessário conhecer e analisar como as escolas têm se organizado no seu espaço e tempo, currículo, metodologia, avaliação, ou seja, suas práticas pedagógicas a partir da presença dos alunos PAEE em salas regulares como preconiza a legislação na perspectiva da educação inclusiva.

A LDB de 1996, no capítulo V – Da Educação Especial, sinaliza a organização, estrutura e funcionamento dessa modalidade de ensino e suas especificidades no atendimento aos alunos PAEE:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p.14-15).

Analisar as diretrizes da educação inclusiva compreendida enquanto concepção contemporânea capaz de promover e garantir o direito de todos à educação, com oportunidade iguais para todos, valorizando as diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero são os faróis que iluminam a concepção de educação inclusiva ao longo deste trabalho de conclusão de curso, buscando identificar os caminhos percorridos nos sistemas de ensino e na escola a garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção.

Ciente dos desafios impostos ao direito à aprendizagem significativa do público alvo da educação especial, que tem por lei garantido, a Secretaria de Educação da Bahia reconhece através das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] Na era em que a luta pelos direitos humanísticos é maior prerrogativa da sociedade contemporânea, não cabe mais negar, a qualquer grupo que seja, o que já está posto como universal, efetivo, inviolável, inalienável, imprescritível e irrenunciável. Por isso, construir escolas acessíveis, com o poder de atrair, abrigar e promover a aprendizagem de seus sujeitos, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento deve ser uma meta perseguida pelos sistemas de ensino e pelos seus atores sociais. (BAHIA, 2019, p.21)

Neste sentido, é fundamental abrir os muros da escola em um processo dialógico que contemple as diversidades dos sujeitos e suas especificidades de aprendizagem, como afirma Skliar (2006) “ou se entende a educação como experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo outro nos termos do “nós” e do “eu” educativo, um “nós” e um “eu” tanto improváveis como fictícios” (p. 29). Um processo de escolarização que possibilite a convivência dos diversos sujeitos com suas idiossincrasias, respeitando seu tempo e espaço de aprendizagem.

Isso significa dizer que viabilizar a inclusão dos ditos diversos não é ignorar as suas diferenças apagadas pelo processo educativo, mas é agregar o arcabouço legislativo que defende os direitos do cidadão a uma prática político-pedagógica emancipatória, capaz de desenvolver o potencial cognitivo e cultural de todos os que habitam ou ainda se localizam na periferia da instituição escolar.

O conceito de inclusão que norteia esse trabalho parte da mudança na compreensão do significado e do lugar da deficiência, que não apenas situa-se no viés biomédico, considerada incapacitante ou limitante do ponto de vista físico e biológico, mas que leva em conta também as condições sociais impeditivas, as barreiras impostas pelo ambiente, pelo contexto social, ou seja, a concepção social de deficiência, como pontua Omote (1999),

Nesse contexto, a ideia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. Na nossa análise do dimensionamento da deficiência, apontamos a necessidade de que, além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é, as condições que “restringem a participação ativa e oportunidades iguais do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais” (OMOTE, 1999, p. 09).

Mudar o foco do debate, o olhar sobre a deficiência, deslocando do campo médico patológico para as implicações limitantes, as barreiras do ambiente, do meio e do contexto. Essa perspectiva possibilita ampliar o conceito de inclusão, desconstruir preconceito e estereótipos tão presentes na história de vida dos alunos PAEE:

Em vez de centralizar a atenção predominante ou exclusivamente no deficiente, como sempre ocorreu na nossa Educação Especial, é necessário direcionar a atenção também sobre os fatores do meio que contribuem para a definição, identificação e tratamento de deficiências, fatores esses que acentuam as condições de desvantagem de pessoas alvos desse processo. Isso não implica ignorar as condições médicas incapacitadoras de que o deficiente pode ser portador, nem subestimar os efeitos destas sobre a capacidade e desempenho do deficiente. Implica remover, mediante as intervenções próprias, as condições sociais incapacitadoras ou reduzir os efeitos destas sobre o deficiente, além de capacitá-lo a enfrentar as demandas legítimas do meio. (OMOTE, 1999, p.10).

Contudo, Omote (1999) esclarece quanto ao aspecto da concepção social da deficiência considerar o ambiente, o meio social como construtor de sentido que qualifica o sujeito:

A concepção social de deficiência não nega as limitações efetivamente apresentadas por deficientes, determinadas por condições médicas incapacitadoras ou por condições sociais incapacitadoras, nem subestima os efeitos dessas limitações sobre o funcionamento efetivo do deficiente. Portanto, qualquer programa inclusivo precisa intervir tanto no meio, no sentido de que este se ajuste às necessidades particulares de cada beneficiário, como também junto ao deficiente, para capacitá-lo a enfrentar as exigências do meio. (1999, p.12).

Então, abordar a deficiência na perspectiva social amplia a possibilidade de desconstrução do estigma do aluno com deficiência, o qual carrega em si a histórica concepção de portador de uma patologia, que classifica, caracteriza o indivíduo a partir dos seus limites corporais, que o diferencia negativamente ao longo da vida. Neste sentido Omote (1996) apud Piccolo, Moscardini e Costa (2009, p. 78) esclarece, “Aqui, a definição de deficiência perde seu caráter universal e passa a ser conceituada de forma contingencial, posto que alguém só é tido por

deficiente em determinado contexto temporal, espacial e atitudinal”. Essa concepção conceitual permite ressignificar a deficiência, rompe com uma visão focada em aspectos fisiológicos e anatômicos que tanto limita os alunos PAEE.

Para Omote (1995) o cerne da discussão do conceito de deficiência não concerne em segregar ou integrar a pessoa com deficiência, mas em como a sociedade enxerga, constrói esses sujeitos a partir do seu foco naquilo que é desviante, anormal:

A questão não é segregar ou integrar o deficiente, mas é a criação e a administração de uma categoria de desvio na qual o deficiente é incluído. Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1995, p.60).

Sendo assim, abordar a inclusão considerando a deficiência em uma perspectiva social traz para a cena a influência do meio, as relações e a sociedade como agente produtora desse sentido. Sem, no entanto, desconsiderar as condições biológicas incapacitadoras. Como ressalta Piccolo, Moscardini e Costa (2009, p.80), o paradigma da inclusão centrado na concepção social da deficiência “possibilita-nos a visualização da deficiência não apenas como uma característica pertencente a determinado indivíduo, mas, sim, como um complexo constituído pelo sujeito, meio social e audiência”. Concepção que carrega em si possibilidade de mudança, transformação da visão de mundo, cultura, políticas públicas, relações sociais, instituições, mercado trabalho. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental enquanto lócus formativo do pensamento, da cultura e das relações sociais. Essencial na construção de uma sociedade igualitária que respeita as diferenças, pautada nos Direitos Humanos.

Complementa a esse conceito de deficiência na concepção moderna a sua relação com a questão da eficiência, da produção e utilidade dos indivíduos no contexto de uma sociedade produtiva e eficiente. Neste sentido esclarece Puppim (1999, p.256):

A deficiência se apresenta como conceito eminentemente moderno, diretamente relacionado com a concepção de vida e de humanidade enfatizadas a partir do século 19. Na raiz do conceito temos outro termo datado e assumido como uma das pedras-de-toque da organização social ocidental desde o século 18: a eficiência. Deficiência só surge como conceito quando a eficiência passa a ser a marca do que se pretendeu extrair da vida. Deficiência já surge como um conceito-julgamento-de-valor: designa o improdutivo, o negativo. Deficiência e diferença têm, então, um parentesco. A diferença pode ser pensada como o outro da identidade.

Portanto, o conceito de deficiência é relacional, social e histórico. Transformado de acordo com as concepções, paradigmas e valores vigentes. Nesse sentido, na perspectiva atual da educação inclusiva de alunos PAEE em salas de aula comum constitui um momento de

ressignificação do conceito e de transformação social do lugar desses estudantes no processo educacional e na sociedade. Abertura para outras possibilidades. A escola é protagonista principal nesse cenário.

Outro instrumento de reflexão teórico utilizado ao longo dessa pesquisa como recurso para ler e decifrar a realidade e a forma como se apresenta no contexto escolar, é a Teoria Histórico Cultural de Vigotski com seus conceitos baseados na natureza social da aprendizagem, nas interações sociais como meio de desenvolvimento psicológico da criança. Especificamente as contribuições nos estudos sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de pessoas com deficiência, principalmente sua investigação das leis da diversidade, contribuição significativa para o avanço da defectologia:

Interessava-lhe, portanto, a investigação destas leis da diversidade, no estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. Isso representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Vigotski aborda também os aspectos do desenvolvimento das pessoas com deficiência e as restrições educacionais

Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõe. (NUERNBERG, 2008, p.309).

Neste sentido, as investigações que se fundamentam na psicologia histórico cultural de Vigotsky pode nos oferecer caminhos concretos para implementação de experiências educacionais que ampliem a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Superando a concepção de enxergar as pessoas com deficiência a partir da sua falta, da sua limitação biológica. Situado a questão considerando o contexto histórico e cultural que vivenciam.

Nessa perspectiva, a inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação em escolas inclusivas de ensino regular possibilita a construção de um espaço educativo plural, heterogêneo e diverso, no qual a aprendizagem se constitui também a partir da interação social, da mediação, enfim, das relações com o meio

cultural e social. É o mundo complexo da escola e aberto para todos os sujeitos com suas especificidades e peculiaridades.

A democratização da sociedade brasileira passa pela construção de efetivo respeito a essa parcela da população que com muita luta procura conquistar um espaço ao qual, por lei, tem direito. E o sistema de ensino, a escola, deve ser a porta de entrada principal.

3. MÉTODO

A presente investigação consiste em um estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, em que se recorreu à entrevista semiestruturada para coleta de dados e optou-se pela análise de conteúdo, com enfoque na descrição dos fenômenos educativos relacionados a temática da pesquisa. Nesse sentido, Sellitz, Jahoda e Detsch (1974) classificam as pesquisas sociais em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais, também denominada pesquisa explicativa por Gil (2007).

Nesta mesma linha, Godoy (1995, p. 63) apresenta argumentos:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar. (GODOY, 1995, p. 63)

A escolha da abordagem de pesquisa qualitativa como caminho metodológico se dá por ser uma técnica de investigação que permite, segundo Minayo (2001), descrever o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e de fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Aspectos que se enquadram aos objetivos deste estudo de caso no ambiente escolar.

Quanto a definição do estudo de caso como a modalidade de pesquisa norteadora desta investigação ocorre por suscitar o que Gil (2007, p. 54) pontua como sendo amplamente utilizado nas ciências sociais, por possibilitar compreender o mundo, neste caso o âmbito escolar institucional, do ponto de vista dos participantes. Em consonância com esta prerrogativa, Fonseca (2002) também assinala:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Cabe também ressaltar ainda, a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa por permitir explicitar caminhos e procedimentos confiáveis de acordo com o objetivo a ser investigado, conforme descreve Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006),

As características principais de um estudo de caso são: o caso deve ser completo, atribuindo importância na diferença entre o fenômeno pesquisado e o seu contexto, o estudo é planejado de forma que os dados obtidos produzam fortes evidências para sustentar as conclusões, além de aceitar perspectivas ou hipóteses que vão contra às adotadas no estudo; e, por fim, destaca que o relato deve ser atraente e objetivo, despertando a atenção do leitor. (p. 645).

Para Yin (2005), o estudo de caso possibilita ao pesquisador compreender o fenômeno a partir do seu contexto real. Neste sentido, para conhecer o campo empírico dessa pesquisa foi mapeando o complexo mundo escolar nos seus aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão no processo de inclusão do PAEE num contexto de uma escola pública de ensino regular em turmas comuns, usando como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, com professores, equipe técnica do AEE, gestores e o setor administrativo responsável pela matrícula.

Nesse trabalho de conclusão de curso (TCC) não existe neutralidade, ciente do papel atuante do olhar do pesquisador, norteado pelo método de pesquisa aqui escolhido, a pesquisa qualitativa, e as referências teóricas que dão fundamentos ao itinerário percorrido em busca de respostas para o problema pesquisado. Com critérios científicos rígidos e profundos serão confrontados dados, evidências e informações coletadas sobre o assunto com o referencial teórico adotado neste estudo.

Como pontuado por Gatti (2003) no que se refere ao princípio do uso do método qualitativo e os cuidados metodológicos necessários para o rigor de uma investigação séria e de qualidade, assim ressalta:

Aderindo-se às novas perspectivas "qualitativas" não parece haver consciência clara de que observações cursivas, perguntas abertas, depoimentos, histórias de vida, anotações livres de campo, tanto quanto as escalas, os instrumentos fechados e os testes, estão sujeitos a toda sorte de percalços pela associação ou submissão a valores e atitudes do pesquisador e do próprio pesquisado (porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, escolhas e preferências, que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa). Impera a afirmação genérica de que nada é neutro, o que pode nos levar a admitir, no limite, que tudo na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização, ou dos confrontos de valores pesquisador-pesquisado, pesquisador-pesquisador, pesquisador-grupos de referência. (GATTI, 2003, p. 3).

Bogdan e Blikem (1994, apud TEIXEIRA, 2015) apresentam a investigação qualitativa na pesquisa em educação com características básicas que serão utilizadas metodologicamente ao longo deste trabalho, a saber: a fonte direta dos dados no qual o pesquisador encontra-se imerso no ambiente natural a ser investigado, neste caso a escola objeto de estudo, com a finalidade de compreender as questões educativas intervenientes no objeto pesquisado; os dados recolhidos são descritivos na sua complexidade, importantes questões são explicitadas no decorrer da investigação. Considerando o ponto de vista do entrevistado.

A escolha do método qualitativo se justifica também, além dos elementos já aqui abordados, a respeito da pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010 apud MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10), pela necessidade de buscar “questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”. Soma se ao fato que ela atua com base em significados, razões, desejos, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do ser humano que ultrapassam as variáveis numéricas do método quantitativo.

A análise de conteúdo é outro instrumento metodológico utilizado como procedimento de interpretação dos dados por permitir a descrição, interpretação dos sentidos contidos nas respostas, nas falas dos sujeitos entrevistados para esse estudo de caso. Assim pontuam Oliveira, Ens, Andrade e Mussi (2003, p.5) quanto a importância do uso desse método na área da educação:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Bardin (1977) nos clássicos estudos sobre Análise de Conteúdo define esse método como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Possibilitando, desta forma a análise das mensagens contidas nas entrevistas, levando em consideração os significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados de acordo ao contexto social e histórico vivenciados. De forma que os resultados dessa análise reflitam os objetivos da pesquisa, baseados nas pistas deixadas no conteúdo da comunicação manifestadas nas respostas as questões propostas no roteiro da entrevista.

Ludke e André (1996, apud TEIXEIRA, 2015) e Martins e Ramos (2013, apud TEIXEIRA, 2015) abordam a escolha do paradigma científico utilizado como elemento importante na condução dos processos de investigação, a escolha do paradigma que norteará os estudos, reafirmando dessa forma a impossibilidade da neutralidade na produção do conhecimento na área da educação, perseguindo a rigidez do método que qualifica o trabalho científico:

Contrariando alguns estudos, não há separação entre o sujeito de pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo, pois é o paradigma que norteará os estudos do pesquisador, são seus questionamentos baseados em toda a teoria acumulada a respeito que vai construir seu conhecimento sobre o fato pesquisado. Seu papel é justamente o de mediador inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas descobertas decorrentes da pesquisa. (TEIXEIRA, 2015, p. 8-9).

Essa pesquisa não se propõe a solucionar os impasses do cotidiano escolar no que se refere aos processos de inclusão de alunos da Educação Especial em escola de ensino regular num contexto da educação inclusiva, assim como também não dá conta da totalidade do objeto estudado.

No aspecto teórico metodológico se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, categorizada pelo método materialista histórico e dialético, por conceber a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando um fim, o desenvolvimento humano no que tange o social e o individual. Compreendendo a educação escolar como atividade particular de mediação da cultura elaborada sócio historicamente, a pesquisa referencia-se na perspectiva de Lev Vygotsky e na concepção social de deficiência, discutida no capítulo anterior.

No contexto da sociedade contemporânea regida por princípios educacionais de cunho meritocrático, classificatório e seletivo se faz necessário pensar a educação enquanto atividade humana geral, cuja função consiste em mediar elementos da cultura, entendida como conjunto da produção humana material e não material, que se objetiva em cada sujeito o potencial próprio do gênero humano, desenvolvido historicamente. (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016, p. 14).

Esse estudo de caso é realizado em um colégio da rede pública estadual da Bahia, localizado no município de Salvador, em um bairro de grande vulnerabilidade social para crianças e jovens por estar situado na região administrativa do Cabula/Tancredo Neves, listado entre os mais violentos da capital baiana. O Colégio oferece Educação Básica, etapa de ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino. Com Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 4.4 (2019), abaixo da média projetada (INEP/MEC), possui um total de 707 alunos (último censo 2019), e oferta Educação Profissionalizante no turno noturno e Educação Especial, a partir de 2018, no turno diurno. Na Educação Especial, foco desse estudo, estão matriculados 36 alunos com apresentação de laudo médico, neste ano de 2020.

Quanto a infraestrutura física, o Colégio dispõe de alimentação para os alunos, acesso à internet, 17 salas de aulas, laboratório de informática, laboratório ciências, sala professores, sala de recursos multifuncionais (SRM) para atendimento AEE, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio, quadra de esporte descoberto. O AEE oferece acompanhamento nos períodos da manhã e da tarde, organizados por grupos, turmas e individualmente, de acordo com o perfil do estudante. Os estudantes do Colégio são residentes majoritariamente dos bairros do entorno (Narandiba, Doron, Cabula, Tancredo Neves e Pernambués), se deslocam para escola a pé, com renda familiar de até dois salários mínimos. (Observatório Bairros Salvador/UFBA, 2010).

Importante ressaltar o perfil étnico racial que caracteriza o seu público e a especificidade do local em que está situado. Trata-se de um colégio que oferece a modalidade de ensino da Educação Básica Quilombola por estar localizada em área de descendentes, remanescentes de comunidades de escravos. Tem como objetivo desenvolver uma educação voltada para resgate dos saberes locais da comunidade negra brasileira e africana, além do fortalecimento e resistência do seu povo. Segundo a SEC (2010), a educação quilombola segue um currículo diferenciado, baseado na Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas com os segmentos escolar de professores, gestores, administrativo e equipe do AEE, totalizando uma amostra de 13 entrevistados no período de um mês, por meio virtual, em função das restrições recorrentes do Covid 19, seguindo os protocolos das autoridades de saúde locais. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo preservado e garantido o absoluto sigilo da identidade dos participantes.

Partindo para a fase seguinte da análise de conteúdo, foi realizada a sistematização dos dados coletados, inferência das mensagens, temas e conceitos emergentes no processo comunicativo exposto pelos sujeitos da pesquisa no que se refere ao objeto investigado. Como pontuado por Oliveira, Ens, Andrade e Mussi (2003, p.06), o “objetivo de toda análise de

conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaíam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades.” Desta forma, embasado no arcabouço teórico e metodológico descrito no corpo desse trabalho, é percorrido o itinerário científico em busca de responder de que modo tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes PAEE no Ensino Fundamental II em um colégio da rede estadual de ensino da capital baiana.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve como objetivo principal compreender de que modo tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes PAEE no Ensino Fundamental II de um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Salvador. Para tanto, buscou-se através de relatos da equipe escolar, descrever as ações implementadas nos âmbitos pedagógicos, administrativos e de gestão, além de identificar, o tipo de suporte recebido da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), os avanços, entraves e desafios no processo de efetivação da inclusão escolar de estudantes PAEE.

Conforme explicitado na seção anterior, o método, utilizado foi a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados 13 profissionais da comunidade escolar: 6 professores das turmas com alunos PAEE, do 6º ao 9ºano, 4 profissionais da equipe do AEE, sendo 2 técnicas e 2 cuidadoras; a gestora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar responsável pela matrícula, conforme disposto no quadro 1, disponibilizado a seguir.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES

INDET.	FUNÇÃO NA ESCOLA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
G	Gestora/diretora	Pedagogia, Especialização Educação Inclusiva e Gestão Escolar	4 anos
CP	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia	3 anos
S	Secretária	Técnica Administração	6 anos
TAEE 1	Técnica AEE ¹	Pedagogia Especial, Especialização Educação Especial	2 anos
TAEE2	Técnica AEE ¹	Licenciatura em Geografia, Especialização Educação Especial	2 anos
CAEE1	Cuidadora Educacional AEE	Pedagogia, Especialização Educação Especial	2 anos
CAEE2	Cuidadora Educacional AEE	Biblioteconomia, Pedagogia	2 anos
P1	Professora de Matemática	Licenciatura Matemática, mestrado	5 anos
P2	Professora de Artes	Licenciatura Educação Artística	6 anos

¹ Nomenclatura adotada no edital de contratação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia N° 002/2017

P3	Professora de Ciências	Licenciatura Ciências Biológicas	2 anos
P4	Professor de Língua Portuguesa	Letras Vernáculas	14 anos
P5	Professora de Língua Portuguesa	Letras com Inglês	26 anos
P6	Professora de Inglês	Jornalismo, Letras vernáculas, Mestrado	3 anos

Fonte: Elaboração própria

Importante situar o lócus pesquisado, a escola aqui retratada e suas especificidades. Trata-se de uma instituição pública de ensino da rede estadual de Salvador – BA. É um colégio de grande porte, com 741 alunos matriculados no ano letivo de 2020, que atende crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano. Na Educação Especial, foco desse estudo, estão matriculados 36 alunos com apresentação de laudo médico para atendimento e desenvolvimento nas atividades complementares no AEE, no turno oposto a classe comum. Quanto a infraestrutura física dispõe de alimentação para os alunos, acesso à internet, 17 salas de aulas, laboratório de informática, laboratório ciências, sala professores, sala de recursos multifuncionais (SRM) para atendimento AEE, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio, quadra de esporte descoberto. O AEE oferece acompanhamento nos períodos manhã e tarde, 2 turmas, média de 9 alunos por turma. Classificada como escola quilombola (BRASIL,2003) situada em uma região popular da cidade de Salvador, funciona no turno diurno, atendendo a um público em situação de vulnerabilidade social, residentes em comunidades consideradas invasões, próxima a região do Cabula.

As entrevistas realizadas permitiram conhecer e retratar um conjunto de experiências de vida dedicadas ao ensino, ao fazer profissional de docentes, gestores, equipe técnica especializada, enfim, de parte da comunidade escolar. Atores em cena, vivenciando o complexo processo ensino aprendizagem no contexto das políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir dos dados coletados emergiram as seguintes categorias de análise: A) Contexto Escolar e Perspectiva Inclusiva; B) Formação de Professores; C) Atendimento Educacional Especializado (AEE); D) Suporte Governamental; E) Avanços, Entraves e Desafios. Cada uma delas será descrita e discutida a seguir.

4.1 CONTEXTO ESCOLAR E PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com significativo aumento na demanda por matrícula de alunos PAEE, segundo declaração da secretária responsável pela matrícula no colégio objeto desse estudo, só existem estudantes identificados como apresentado deficiências e transtorno globais do desenvolvimento, principalmente do espectro autista (TEA). Não foi relatada a existência de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Novos sujeitos em cena, adentrando um contexto sem estrutura para tanto, e pertencente a um território marcado por múltiplas carências, desigualdades sociais e violência. Como revela os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica que mede a proficiência dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2015) “O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado”, é nesse contexto de defasagens e precariedade educacional que se insere esses novos estudantes. Marques, Pelicioni e Pereira (2007), em pesquisa sobre o papel do poder público na qualidade da educação ofertada à população, afirmam:

No eixo de investigação aqui discutido, "o poder público e a escola pública", constatou-se que o assistencialismo, a ineficiência de políticas públicas e o desconhecimento da escola pelos gestores públicos são evidências do descaso do Estado para o desenvolvimento de uma escola de qualidade, sendo esses alguns dos determinantes do descumprimento do papel da instituição escola. O professor tem se sentido cada vez mais impotente, desvalorizado e desinteressado pela educação pública (p.8).

Essa realidade de descaso, ineficiência e falta de atenção dos poderes públicos com o ensino gratuito, é ilustrada no relato da coordenadora pedagógica do colégio objeto desta pesquisa:

A gente vê que muitas políticas públicas são pensadas, são boas, mas as condições objetivas para ela acontecer, são pensadas para não dar certo, não dar condições para a política se concretizar fica a frustração, esse sentimento de falta que nossos professores têm. (CP).

As consequências, as repercussões destes descasos com o ensino público deixam marcas nas falas, nas ações, na prática escolar, na estrutura física, no fazer pedagógico de um conjunto de atores educacionais, protagonistas de uma escola esperando por ser vista, transformada, priorizada no exercício fundamental de construção de uma sociedade menos desigual, democrática, fundamentada nos Direitos Humanos. Essas lacunas refletem no modo como a coordenadora pedagógica avalia a viabilidade da inclusão escolar: “É uma questão difícil a escola pública atender essa modalidade de ensino. Porque ela [a escola] nem tem cumprido a sua função, a gente trabalha para isso acontecer, mas não foi feito tudo para isso acontecer” (CP).

Considerando o conjunto de leis que regulamentam a Educação Especial no Brasil, incluindo a Constituição Brasileira de 1988, a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, MEC, 1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), pode-se afirmar que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), houve um aumento considerável do número de matrículas dos estudantes PAEE na educação básica, principalmente nas classes comuns de escolas públicas. Os dispositivos legais que sucederam a referida Política contribuíram para a ampliação do acesso à rede regular de ensino, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Consoante Rabelo, apud Lima e Pletsch (2019):

no período de 2007 a 2014, o número de matrículas em classes e escolas especiais decresceu 46,0% e aumentou 128,3% em classes comuns. As matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) também aumentaram 136,50%. De acordo com a autora, o maior número de matrículas, assim como em outras épocas históricas, é de pessoas com deficiência intelectual, seguidas pela deficiência física, baixa visão, auditiva, surdez e cegueira. Esses dados estão em acordo com os microdados analisados por Mendes et al (2016), nos quais os alunos com deficiência intelectual também concentram o maior número de matrículas, e somam ao todo cerca de 70% de todo o contingente de alunos público-alvo da Educação Especial. (p. 39).

Esse fenômeno é observado e relatado pelos sujeitos entrevistados ao longo deste estudo. O aumento da procura dos pais para matricular seus filhos com deficiência, transtornos do espectro autista no colégio, é descrito pela gestão escolar:

A implantação da Educação Especial aqui na escola aconteceu porque, nós percebendo a grande quantidade de matrícula em 2018, nós corremos atrás. Os professores vendo a quantidade de alunos, um grande aumento no número de alunos matriculados, fizemos ofício, encaminhamos a secretaria, verificamos em outras unidades como funcionava, e fizemos a solicitação, corremos ao MEC, recebemos uma verba especial para o acesso, depois veio a merenda, a sala do AEE e por último vieram os técnicos do AEE, por que eles identificaram uma quantidade muito grande de alunos. (G).

A partir deste relato pode-se depreender que existiu um movimento da equipe escolar no sentido de conseguir acionar as instâncias públicas competentes em busca de profissionais especializados e recursos materiais para ofertar o atendimento educacional especializado na própria escola. Neste sentido, cabe destacar que a presença dos estudantes PAEE na escola foi decisiva para que mudanças estruturais e atitudinais fossem alcançadas. É a entrada da pessoa com deficiência que emerge como elemento disparador de mudança social neste contexto, corroborando a literatura a respeito, na qual se afirma que em geral as escolas não dispõem de condições adequadas para garantir um ensino de qualidade a todos, conforme se comprova no discurso de Leonardo, Bray e Rossato (2009):

O que se percebe é que, na maioria das vezes, não há um planejamento, um projeto para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, mas à medida que tais alunos são "incluídos" vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis, e não necessariamente conforme as necessidades. Desta forma, deparamo-nos com práticas destoantes da demanda que se tem e de uma escola inclusiva com qualidade. (p. 296).

A inclusão se constrói nas relações cotidianas, nos incômodos e demandas que surgem da quebra da suposta homogeneidade em sala de aula.

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Diretoria de Ensino e suas Modalidades e da Coordenação de Educação Especial, publica as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia: pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BAHIA, 2019). O documento oficial foi concebido para servir como instrumento norteador das práticas pedagógicas de professores da rede estadual de ensino. Neste documento, cabe ressaltar o destaque dado ao aspecto da operacionalização, no âmbito da SEC e das escolas, de transpor para prática as diretrizes para uma Educação Especial realmente inclusiva:

Documento implica em mudanças de atitudes no interior da SEC e das escolas, em relação a muitos procedimentos ainda não adotados na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Estamos escrevendo uma nova história e os desdobramentos acontecem a partir da socialização das informações para a sociedade com a publicação das Diretrizes. De agora em diante, TODOS os envolvidos com a causa da educação e luta para que ela seja de fato inclusiva, assumem o papel de cobrar, a quem compete, a operacionalização de ações para que o que está posto se concretize. (DIRETRIZES/SEC, 2019).

É revelador identificar através das entrevistas realizadas o desconhecimento e/ou conhecimento superficial de por parte do conjunto dos educadores, gestores e administração escolar da legislação e/ou Políticas de Educação Especial, inclusive as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2019), documento sobre o qual a secretária do colégio discorre:

não tenho de cabeça. A SEC também não mandou nada. Se mandasse a diretora me passa. Só sei as coisas por que amo meu trabalho, aprendo na prática. Também antes não tinha alunos especiais, não procuravam. Só a partir de 2018 que começou (S).

A educação especial na perspectiva inclusiva nessa instituição educacional parece pautada pelo desconhecimento da legislação, princípios, organização e estrutura. Vista com desconfiança e indignação por professores da classe comum, que delegam a responsabilidade do ensino para a equipe técnica do AEE:

confesso que não conheço (a legislação), mas o fato de ter as especialistas em sala de aula ajuda muito, dar tranquilidade, acho que é a lei. Eles avançam com elas. Dar um suporte maravilhoso, essa pessoa (técnica AEE) é fundamental, força uma prática, faz o meu papel porque não tenho tempo. Nessa sala com a técnica percebi resultados excelentes (P5).

Outra professora deixa claro a falta de organização e preparo da escola para inclusão escolar

ainda muito preliminar, o que vivemos na escola é inicial, difícil. A inclusão aconteceu por uma obrigatoriedade, não por uma necessidade deles e nossa. Não temos estrutura, inicial, muito faz de conta, infelizmente. Temos muito, muito o que andar. Incluir num grupo que já é excluído (P6).

Os relatos denotam a invisibilidade dos estudantes PAEE em salas de aulas lotadas, como citado por P6 “muito faz de conta”, com materiais pedagógicos inadequados às suas necessidades educacionais, desarticuladas do planejamento e excluída das reuniões pedagógicas, conforme relatos colhidos nas entrevistas. Seria um rascunho de inclusão?

Todavia, cabe destacar que os achados da pesquisa sugerem que o acesso dos estudantes PAEE tem sido assegurado neste contexto escolar, conforme aponta a seguinte afirmação: “Aqui não nega matrícula. Aqui é a única escola dessa região que não nega matrícula para aluno especial” (S). Ou seja, reafirma a garantia do acesso, da matrícula. No entanto, o mesmo não ocorre quando se trata da permanência, da qualidade do processo educacional necessário para que ocorra a efetiva aprendizagem. Nesse aspecto esclarecem Leonardo, Bray e Rossato (2009, p.305), “[...] as pessoas com algum tipo de deficiência, até o momento, conseguiram apenas o direito de acesso à escola regular, pois a sua permanência está distante de se concretizar numa escola com ensino adequado e de qualidade”. Percebe-se com isso, que a realidade desvelada pelas entrevistas é a vivenciada em grande parte dos contextos escolares de Educação Especial. Se faz necessário avançar, garantir a aprendizagem e não apenas o acesso. Como ressalta Moantoan (2003, p.08), “é a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!”

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreender os processos pedagógicos percorridos pelo Colégio no caminho da inclusão dos alunos PAEE passa por ouvir os professores nas suas práticas, concepções e reflexões sobre o fazer pedagógico no cotidiano. Neste processo de escuta, através das entrevistas, emergiu de modo contundente a falta de formação adequada para o ensino de alunos com deficiência e transtornos do espectro autista. Além da inexistência de recursos pedagógicos e da desarticulação entre o trabalho pedagógico efetivado na sala de aula comum e no AEE, sinalizadas na seção anterior, o que configuram barreiras ao processo de aprendizagem numa perspectiva inclusiva, outro aspecto que teve destaque nas falas coletadas foi a formação docente. Segundo Septimio, Mendes, Costa (2019, p. 153), “A educação inclusiva sempre foi

um desafio. O reconhecimento de que a deficiência traz consigo muitos questionamentos para os quais os professores não encontram as respostas revela que ainda há muito por saber, há muito a duvidar.”

Desconhecimento, incerteza, insegurança e a convicção de que o PAEE não evolui no processo de letramento, na aquisição da leitura e da escrita são aspectos ressaltados por uma educadora da sala de aula comum

Desafio grande, difícil! Em 2018 tinha uma (aluna) que não era alfabetizada, tinha uma pessoa que acompanhava em sala de aula (ADI), mas mesmo assim não avançava, ela não aprendia mesmo, chama de retardo mental, atualmente não pode chamar mais assim. Não evoluiu na aprendizagem, mais na linguagem, expressão verbal, comunicação, sim, evoluiu. Eu não podia dar muita atenção, sala muito cheia, 35 alunos, ela ficava muito excluída das atividades, mesmo com jogos que eu adaptava, ela não aprendia. Teve um período sem a ADI (a moça que acompanhava na sala) e ela regrediu muito. Nível de escrita garatuja. Ela estava ali mais para socializar, mesmo em grupo era excluída, alguns professores excluía também, por falta de estrutura. Ela tinha atendimento especializado duas vezes por semana, as vezes mesmo levando material adaptado, ela não conseguiu. Também tive um aluno com deficiência mental, não faz nada, só o nome com dificuldade, aula teórica para ele não faz sentido. Com vídeo é melhor para ele, mas não temos recursos. Precisa de planejamento, recursos... (P1).

Nenhum dos docentes ouvidos pela pesquisa considerou que teve uma formação adequada para ensinar estudantes PAEE, nem durante a formação inicial, nem de maneira continuada ao longo da atuação profissional. Os entrevistados elegeram esse o maior impeditivo para atuar de acordo com a política pública dessa modalidade de ensino. Quando questionados sobre formação e participação em cursos na área de Educação Especial, os educadores relatam: “Nunca tive nenhuma formação pelo Estado, nada” (P1); “Infelizmente não tomei” (P5); “Não, intuição, boa vontade” (P2); “Não. Só informalmente por conversas” (P3). A este respeito Michels (2011) afirma que a formação de professores para Educação Especial está centrada na formação continuada. No entanto, o que foi verificado junto ao corpo docente é que nem a formação continuada eles tiveram, mesmo possuindo um número expressivo de estudantes PAEE neste Colégio. Os docentes estão atuando sem qualquer qualificação específica para o ensino de alunos PAEE, em desacordo com o que prevê a LBI (2015), no capítulo IV, em seu artigo X, o qual preconiza a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (p. 33).

Nesta realidade, se faz necessário pensar a questão da formação dos docentes e sua preparação para que tenham maiores subsídios e promovam a inclusão com qualidade, visto que o êxito do processo inclusivo perpassa pela qualidade de formação dos profissionais para

que desenvolvam ou adquiram condições de acolher a diversidade em sala de aula. Mittler (2003) considera que

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão. (p.16).

A presença do estudante PAEE pode despertar no professor sentimentos de angústia, inquietação, frustração por não saber como lidar diante da complexidade do cenário da sala de aula, conhecimentos técnico científicos específicos adequados ao tamanho do desafio, ao que pode reagir com descaso e resistência em relação ao seu importante papel de mediador dos processos de ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 2008). Neste sentido, o conhecimento didático-pedagógico, o domínio dos professores acerca dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, sobre como os alunos aprendem, são fundamentais para o exercício da sua profissão. Como determina a legislação, faz-se necessária a garantia da formação continuada como requisito na implantação da educação inclusiva.

No chão da escola essa problemática é assim descrita pela responsável por coordenar as ações pedagógicas e pela organização do ensino na unidade:

O que mais se coloca tanto na gestão, quanto na coordenação é a questão da formação. Formação específica e também da estrutura. Coisas que vão além da escola, essas questões a escola não podem resolver. A escola não consegue resolver a questão da matrícula, do número de estudantes por sala. Os professores reclamam muito. Quando eu fiz o curso de pedagogia só tive uma disciplina sobre educação especial e no apagar das luzes, no final, para concluir. Praticamente não tive aula, imagine para os professores das licenciaturas, se o de pedagogia é assim? Formação inicial existe falhas, formação continuada também, a formação que a rede estadual tem oferecido para os professores nessa última década, eu tenho uma década na rede estadual, o curso que participamos não aborda, que tem alguma coisa foi porque buscou fora, outros caminhos. O que a rede estadual tem oferecido para esses professores é uma coisa irrisória. Praticamente nula. Quando eles reclamam da formação para tal, a gente não pode ignorar isso né? É uma demanda real. O estado terceirizou isso (CP).

Ressalta nessa fala a impossibilidade de sozinha, a escola dar conta da demanda por formação continuada, pela estrutura e pelo excesso de alunos por sala, visto as carências de apoio. Nesse sentido apontam Greguol, Gobbi e Carraro (2013):

Ainda que a legislação brasileira apresente uma série de garantias no que concerne à inclusão de jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001), a aplicação prática de tais medidas ainda esbarra na falta de recursos e na dificuldade do professor em lidar com estes alunos em sala de aula. Referindo-se especificamente à capacitação de professores, alguns avanços podem ser observados, como a iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de implementar políticas nacionais de apoio à formação continuada de docentes, sobretudo na modalidade à distância (MEC, 2012). Embora tais medidas sejam de grande importância, no entanto, não conseguem sanar o déficit formativo dos professores. Além disso, poucas medidas

têm sido de fato tomadas para amenizar o descompasso entre a formação inicial de docentes e as questões de ordem prática desencadeadas com a inclusão escolar. (p. 308).

Trabalhos de revisão da literatura sobre formação de professores na perspectiva inclusiva descrevem os sentimentos de desafio, frustração e impotência dos docentes a respeito da sua atuação em sala de aula (MAZZOTTA, 1993; MANTOAN, 2003). São aspectos também pontuados pelos educadores entrevistados para essa pesquisa monográfica, como descreve P6:

É difícil! Porque não tive formação para ser professora de alunos especiais, turmas grandes; fico dividida para dar atenção. Tenho que ter controle de sala. Não consigo fazer uma transposição didática, confesso. Não sei fazer o material didático, cada um é um.

Mesmo sentimento foi compartilhado pelos colegas: “desafio grande, difícil!” (P1), “Fico angustiada em perceber que eles não aprendiam (P5). Silveira, Enumo e Rosa (2012) explicam os sentimentos compartilhados por professores diante do desafio da inclusão

Diante das dificuldades apresentadas, os professores parecem não possuir, em suas falas, uma postura positiva de enfrentamento dos desafios ligados ao ensino dos alunos com deficiência (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). É possível citar o medo e a angústia, que podem comprometer a qualidade de ensino-aprendizagem (MELO; FERREIRA, 2009), sentimentos esses relacionados à falta de capacitação (RIOS; NOVAES, 2009) e as possibilidades de problemas comportamentais dos alunos (MONTEIRO; MANZINI, 2008). Outro sentimento vivenciado foi o de impotência diante das próprias limitações e limitações sociais, frustrações sofridas, que geram um sentimento de não-realização profissional (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 700).

A implementação das políticas de Educação Especial no Colégio está permeada por tensões e conflitos presentes no sistema de ensino público e na estrutura da educação pública brasileira, em suas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão. E os professores reverberam nas suas falas e ações sentimentos de incapacidade e falta de perspectiva de investimento na carreira profissional, na capacitação para melhor atender as demandas de sala de aula. Aspectos também constatados por estudos realizados por Alves (2014), Pereira (2010) e Martins (2014) sobre o processo de implementação da PNEEPEI e as consequências dessa política para a Educação Especial:

Das contribuições advindas das análises, percebe-se que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e AEE; todavia, influenciada ainda no modelo médico psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o AEE e a classe comum. (MARTINS, 2014).

A importância da melhoria da formação do professor como condição necessária para a efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência no espaço da escola comum é evidenciada em diversas pesquisas, Bueno (1999), Glat e Nogueira (2002), Pletsch et al. (2006), Pletsch (2009), Mendes (2008), Michels (2009), nas quais os autores sinalizam que os

professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com estes alunos, suas necessidades em sala de aula. Fato que se constitui em um desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira:

O trabalho em educação inclusiva tem sido visto como desafio, diante do pouco conhecimento sobre métodos de estimulação em meio às necessidades educativas apresentadas e à falta de recursos aos professores e alunos [...], sendo verificada uma lacuna entre as crenças, atitudes e práticas pedagógicas [...]. Os autores da área sugerem mais investimentos no ensino universitário e na produção de práticas inclusivas mais adaptadas ao contexto brasileiro (MENDES, 2006).

Neste sentido, conclui-se que as pesquisas sobre formação docente retratam o que também constatamos na realidade do colégio aqui em análise. O sistema educacional não está sendo capaz de formar profissionais com qualificação adequada e necessária a uma escola verdadeiramente inclusiva, como preconiza a legislação vigente. Essa afirmação encontra respaldo nos estudos sistematizados por Gatti (2003):

As pesquisas sobre formação docente têm trazido contribuições que merecem reflexão. De modo sintético e, em grandes traços, as pesquisas sobre professores mostram que, com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, nas últimas décadas, o sistema de formação de professores não logrou prover o ensino com profissionais com qualificação adequada, muitas vezes nem suficiente. Por outro lado, e como componente fundamental do quadro de carências existentes, verifica-se que, os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades locais ou regionais. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento social. Portanto, há problemas de gestão implicados nos processos formativos e no exercício da profissão (p. 389).

Em termos formacionais, verifica-se um longo caminho a ser percorrido no processo de melhoria da qualificação docente e, conseqüentemente, da escolarização dos alunos PAEE. As considerações aqui apontadas sobre qualidade da formação de professores dizem respeito também ao papel dos órgãos públicos na gestão do ensino, como sinaliza a referida autora. Este aspecto será mais bem discutido na categoria Suporte Governamental.

4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL E ESPECIALIZADO (AEE)

Com o aumento da demanda, das matrículas de alunos PAEE em escolas regulares, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia realizou processo seletivo simplificado para contratação, em caráter temporário, de profissionais para atuarem nas unidades escolares estaduais nas funções de apoio administrativo e técnico-pedagógico (BAHIA, 2017). Ação que permitiu o encaminhamento em 2018 da equipe técnica de atendimento educacional especializado (AEE) para a unidade de ensino objeto dessa pesquisa.

A equipe técnica era composta de duas cuidadoras educacionais, com formação em Pedagogia, experiência em cuidados de pessoas de mobilidade reduzida, com carga horária de trabalho de 30 horas semanais e duas técnicas de atendimento educacional especializado, uma licenciada em Geografia e a outra em Pedagogia, ambas com especialização em Educação Especial. Com carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Sem estrutura e local adequado para atender aos estudantes, após dois anos conseguiram remanejamento para uma sala reformada denominada de sala do AEE, mas a gestão classifica como SRM. Inadequada as necessidades do PAEE, como descreve CAEE1

É só uma sala. Não é uma sala de recursos. Muito pequena, falta muita coisa para uma sala do AEE/SRM. Por exemplo, não dá para juntar todos os alunos, fazer reunião, os cadeirantes não entram, a localização não é boa, tem a barreira da grade. Não foi respeitada as normas na reforma. O acesso ao banheiro também não é boa.

No aspecto pedagógico em classe comum, os alunos PAEE são atendidos parcialmente em sala de aula por cuidadoras educacionais, uma no turno matutino e outra no vespertino. Número de profissionais insuficientes, visto que o colégio tem 36 alunos matriculados para atendimento no AEE, aspecto ressaltado pela técnica “o ideal é um cuidador para cada aluno especial, depende do tipo da deficiência, da autonomia do aluno. Atua na sala de aula. Uma em cada turno. O número de aluno é superior ao número de funcionários”. (TAEE1). Contudo, nem todo estudante PAEE necessita de acompanhante.

Esse acompanhamento acontece apenas em uma turma, em cada turno, com um aluno que necessita de maior cuidado e atenção, descrição do atendimento CAEE2

Função de cuidadora educacional: fico na sala de aula comum, oriento nas atividades, na higienização. Tem a sala do AEE junto com as técnicas mandam as atividades de desenho. Na sala de aula faço praticamente tudo: escrevo, copio, leio, conto história, praticamente faço tudo. Alimentação na hora do lanche. Tem o professor. Eu fico ao lado do aluno. Na sala do AEE elaboro atividades, aulas recreativas, tudo que acontece registro no diário e passo para a diretora, agora passo para a coordenadora. No final do ano entrego tudo que eu faço para a direção.

O atendimento do AEE é estruturado da seguinte forma, sem acompanhamento da gestão, da coordenação pedagógica, sem participação dos professores

Depois do teste de avaliação diagnóstica, criamos um planejamento individualizado. Organizar para saber o número de atendimento. As coisas vão surgindo de acordo como o desenvolvimento. No turno oposto, no contra turno. Atendimento de uma hora para cada aluno. Varia também por aluno, as vezes é melhor em grupo. Os professores não participam das informações do Plano (Plano de Atendimento Individual), muito pouco os professores com interesse. O retorno é dado mais para a família. Para reforçar em casa. Não tem articulação entre as informações do AEE e os professores. Deveria ter, mas não tem. (TAEE2).

Sendo a Educação Especial uma modalidade transversal de ensino, o AEE tem caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, logo o estudante deve ter dupla matrícula, conforme destacam Sotero, Cunha e Garcia (2019):

Essa perspectiva de o AEE não substituir a escolarização na classe comum é ratificada pela forma de financiamento da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, que no Decreto Federal nº 7.611/11 define que, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE, que implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no AEE. (p. 241).

O funcionamento, organização e atendimento do AEE são regulamentados pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

No Colégio esse processo de organização e atendimento ocorre sem planejamento, comunicação e preparação da comunidade escolar para implementação das ações do AEE. A própria chegada das profissionais especializadas ao Colégio não foi formalmente comunicada ou estruturada, conforme relatos da técnica que compõe a equipe:

Quando chegamos, a direção escolar não foi informada. Não sabia como era o trabalho. Não foi comunicada do encaminhamento para a escola. A ida para escola foi uma escolha por ser de fácil acesso, próximo a minha casa. Não teve contato entre SEC e a Escola informando o trabalho. Eu que expliquei para a diretora qual era minha função. Total desconhecimento do trabalho. (TAEE2).

Contudo, a partir dos dados coletados, pode-se perceber que além da implantação do AEE no referido Colégio ter sido um processo conturbado, o papel e a função do serviço especializado não eram de conhecimento da equipe escolar. Somado a isso, os processos de identificação e matrícula dos alunos PAEE ocorria de modo equivocado, como é descrito pela funcionária responsável pela secretaria escolar:

Eu procuro saber dos pais. Procuro se tem relatório, as vezes os pais não querem falar, tem resistência. Eles dizem o que tem. No ato da matrícula exijo o relatório. Sem o relatório faz a matrícula. A mãe diz o que tem, depois fico cobrando o relatório médico. Eu pergunto quando eu vejo algo diferente, eu pergunto. Vejo algo e vou conversando. [...] Ele é matriculado como aluno normal, quando faz o censo é que faz a descrição do CID. Quando não tem o CID, o funcionário que é capacitado na informática pesquisa na internet, olha o relatório e pesquisa no google. O número do CID, a especialidade da doença. Faz uma relação já com aquele CID. No ato da matrícula pode fazer isso. No caso de ter o relatório, tendo o CID é só jogar no SGE. (S).

A identificação da condição apresentada pelo estudante é feita a partir do relato da família ou do relatório, caso exista. Na ausência dessas duas fontes, e a secretária tendo percebido “algo diferente” recorre a um funcionário da escola que faz uma pesquisa pela internet e registra o diagnóstico. Vale ressaltar a arbitrariedade deste processo e destacar que a expertise do funcionário é na área de informática, não tendo nenhuma formação que lhe habilite a fazer essa identificação.

A LBI (BRASIL, 2015) indica os procedimentos para avaliação da deficiência:

§ 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

Portanto, o registro, os procedimentos adotados pelo Colégio incorrem em erros na própria definição e identificação do público alvo da Educação Especial. Fato que torna imprecisa a quantidade de alunos nessa modalidade de ensino, e compromete o processo de inclusão escolar. Na LBI (2015) a pessoa com deficiência é assim concebida

Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo Mendonça (2019) *apud* Farias; Cunha e Pinto (2016), a avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência deve observar aspectos sociais da vida da pessoa com deficiência, mas também deve estar amparada por uma análise médica, havendo assim uma reunião de especialidades, para além de uma perspectiva estritamente biomédica. Desta forma, verifica-se a necessidade de revisão da maneira como a escola tem feito o processo de identificação do aluno PAEE, visto que ultrapassa sua competência institucional para tal serviço.

Os equívocos na forma de identificação do PAEE neste colégio excedem a esfera da secretaria, estando presente também na forma como os professores da sala de aula comum identificam estes alunos. Sobre isso P4 refere: “na própria atividade, na sala de aula, vou de carteira em carteira, percebo pelas respostas sem pé nem cabeça”. Outra professora também explica de que modo identifica os estudantes PAEE, corroborando a informação sobre o papel da secretaria neste processo: “Alguns pela própria dificuldade física, pelo comportamento quietinho, ou pela secretaria anotar na caderneta” (P2).

Já a professora de Língua Portuguesa identifica esse aluno com deficiência pelo “próprio jeito deles, comportamento. Não fui informada [sobre] as especificidades da doença deles. A presença deles. Também há troca de informações entre os próprios colegas” (P5). Essas falas evidenciam o preconceito, o estigma e a falta de organização no processo de identificação dos alunos do PAEE, completamente em desacordo com a legislação e as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por outro lado, o AEE nesta unidade escolar é visto como de fundamental importância para o atendimento dos alunos PAEE. Pontuado pelos diversos segmentos entrevistados como o que caracteriza a Educação Especial, atribuindo a equipe técnica todos os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Sendo vistas como atores externos, representa a secretaria da educação na unidade escolar. A estrutura física, os recursos pedagógicos e o planejamento articulado ao ensino regular são relatados como precários, avançam a passos lentos e a equipe especializada queixa-se da estrutura inadequada e insuficiente para o atendimento, como descreve a educadora:

Infelizmente não temos nenhuma estrutura para atendimento desses alunos, sala muito pequena, 1 mesa com 3 cadeiras, tem que ser 1 por vez. Não tem material pedagógico voltado para educação especial, nenhum jogo, sem livros adequados, não tem material para adequação pedagógica, realidade difícil. Material comprado pelas técnicas para uso dos alunos, como não tem, compramos. Não tem sala de recurso funcional. Não tem material para alunos com baixa visão. Compramos material com nossos recursos. A sala atual foi reformada, um pedaço da sala de informática, após dois anos de trabalho que conseguimos uma sala. Não chamo de sala do AEE, é adaptada. Nos dois primeiros anos ficamos numa sala de coordenação sem nenhuma condição de trabalho: calor, barulho, péssimas condições para atendimento aos alunos. (TAEE1).

No que se refere ao aspecto pedagógico, o AEE é desarticulado do ensino comum. Sem planejamento integrado às atividades do ensino regular, a equipe técnica atua de forma isolada, com procedimentos teóricos metodológicos elaborados individualmente. Sua estrutura, funcionamento e organização não consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, fato ilustrado pelo relato da coordenação pedagógica:

no planejamento do professor não tem. Não tem esse planejamento com a presença da equipe. Por que também não tem nenhum documento norteador que isso aconteça assim. O fato da gente não ter nenhum regimento, as coisas acontecem de forma mais espontânea, não existe uma formalização da atuação desses profissionais na participação no planejamento. Não existe essa orientação para ser assim. O planejamento do professor não é integrado. (CP).

Sem participação e envolvimento sistemático nas reuniões semanais para planejamento pedagógico, o serviço prestado para o aluno PAEE é precário e ineficiente considerando os objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Realidade bem distinta

da descrita nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009):

[...] a oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (p. 1).

Uma professora da sala de aula regular descreve o que acontece nas reuniões pedagógicas, denominadas Atividades Complementares (AC), no que se refere ao planejamento e elaboração das atividades adaptadas às necessidades dos alunos PAEE “nos ACs se comenta, é solto, na teoria sabe que os professores têm que elaborar, mais na prática não acontece. Muitas séries, pegamos muitas disciplinas e não temos tempo de planejar” (P2). Já a educadora do AEE ressalta a exclusão da Educação Especial na prática escolar:

Na verdade, vou dizer, há uma segregação da parte pedagógica. Nessa parte o que eu vejo que os professores da escola, alguns não vê a Educação Especial. Não enxergam o aluno como um aluno regular. Vê a Educação Especial na escola como apoio, banca, reforço. Portanto não envolve a Educação Especial no processo de construção do fazer pedagógico. Não participamos dos ACs, não somos convocadas, somos excluídas da prática diária da educação da escola. (TAE1).

As descrições acima, tanto da professora da sala de aula regular, quanto da técnica do AEE denotam o quanto necessita avançar no âmbito da escola, a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva. Na opinião de Patto (2008),

a educação inclusiva propagada pelas políticas educativas e modificada por elas em âmbitos nacionais, ainda não se mostra capaz de alterar significativamente a prática pedagógica das escolas de ensino comum, quando se trata da escolarização de alunos específicos com deficiência. Consequentemente, a inclusão escolar tem se ampliado muito mais pelo próprio discurso disseminado pelas políticas do que em mudanças concretas que alteram a cultura escolar no contexto das práticas curriculares. (p.17).

Com isso, constata-se que o suporte educacional especializado, neste contexto escolar, encontrou barreiras desde o momento de sua implantação, perdurando a marca da desarticulação e incompreensão de seu papel institucional e resultando, consequentemente, na falta de estrutura física, de recursos materiais e de possibilidades de atuação conjunta, conforme preconizam os dispositivos legais que fundamentam essa modalidade de ensino. Existe um

longo, complexo e desafiante caminho a ser percorrido na construção de uma escola capaz de ressignificar sua prática pedagógica no processo de inclusão dos alunos PAEE.

4.4 SUPORTE GOVERNAMENTAL

O governo brasileiro se comprometeu a construir um sistema educacional inclusivo, com um conjunto de políticas e programas de formação de professores, atendimento educacional especializado (AEE), escola acessível, acompanhamento pedagógico. Assim descreve Kassir (2011):

A política de "Educação Inclusiva" vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: "Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das escolas; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir". Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de "sistemas educacionais inclusivos", formando educadores num sistema de multiplicadores. (p. 72-73).

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das SRM, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo aos critérios do Programa, a saber:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); [...] A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I; A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2012, p.6).

No que tange especificamente a Educação Especial, a LBI (2015) no capítulo IV, Direito à Educação, assegura no seu Art. 28. que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” as políticas de inclusão educacional no Brasil. Partindo dessa perspectiva normativa foi investigada a participação, apoio, parceria ou qualquer outro tipo de acompanhamento por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC) nas ações implementadas nos âmbitos pedagógicos,

administrativos e de gestão para efetivar o processo de inclusão escolar do PAEE no Colégio objeto desta pesquisa.

Constatado a partir das análises dos dados, a contundente ausência da SEC no processo de implementação, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e de gestão nos processos de inclusão escolar dos estudantes. Os educadores ouvidos reconhecem a presença da Secretaria Governamental no processo de encaminhamento da equipe técnica e da reforma da sala do AEE. Ressaltam o abandono nas ações de acompanhamento pedagógico e principalmente na formação continuada, não oportunizando cursos, capacitação específica para atuarem com alunos PAEE. Seguem relatos:

Olha o grande ganho nessa relação para nós é eles terem disponibilizados para nós a demanda (técnicos do AEE) e eles vem mantendo. [...] Mas é insuficiente frente do que a escola necessita. As coisas têm sido atendidas aos poucos. O avanço existe, a relação com a SEC é boa, o diálogo flui, a gente liga, envia os relatórios, os ofícios conforme eles solicitam para formalização do processo, mas o tempo daquela demanda. Pede num ano para chegar no outro. Só que o tempo pedagógico... há uma disparidade nos tempos. Porque o tempo da política pública não é o tempo da demanda específica, você tá com o estudante aqui, é preciso que você tenha suporte, isso na maioria das vezes não acontece. Você perde tempo. Precisa mais recurso, mais profissional, fonoaudiólogo, a família e nem a gente tem condições de acompanhar. O ideal que a escola tivesse uma equipe multidisciplinar. Um suporte médico, psiquiatria, temos caso de aluno com esquizofrenia que a família não tava acompanhando direito. (CP).

Analisando a legislação Estadual, as políticas de Educação Especial da SEC no âmbito da implementação nas escolas, percebe-se o descompasso entre o que está formalizado na legislação, através dos seus documentos oficiais que propagam o compromisso com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009) e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2019), documentos norteadores das ações de inclusão escolar do PAEE na Bahia e a realidade prática do suporte que oferta no sentido de desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a implementação da referida política aqui em análise.

A presença de profissionais de saúde dentro da escola é apontada como uma solução ideal para alguns dos problemas relativos à falta de suporte, o que remete à persistência do modelo biomédico na compreensão da deficiência.

Quanto ao apoio, participação ou parceria com a Secretaria, a professora do AEE afirma “nenhuma participação. Só se for para direção, mas também não foi passado para nós. Acredito que não” (TAEEL); A mesma ausência de suporte é percebida pela secretária do Colégio, quanto ao acompanhamento e supervisão da matrícula dos alunos PAEE pela SEC, conforme comprova

o seguinte relato: “não. Não tem nem mais supervisor, antigamente até tinha (supervisor da SEC no processo de acompanhamento da matrícula) agora não tem mais” (S).

No aspecto pedagógico do acompanhamento da equipe do AEE, da organização da SRM, da formação continuada dos professores do ensino regular ao acompanhamento do ensino aprendizagem dos alunos PAEE não é relatado participação, presença ou qualquer tipo de diálogo institucional. Quando indagadas sobre a participação da SEC no acompanhamento e implementação da Educação Especial no Colégio, assim como também a disponibilidade de curso para a equipe, as profissionais do AEE são taxativas em afirmar a ausência de suporte:

Não! O que eu tenho é a minha experiência pessoal, o que adquiri na universidade e no curso atual de especialização em EE. A SEC não ofereceu nenhuma. Deveria ter. Já fui a SEC vê isso, procurei a coordenação e fui informada que não tinha nada. Somos jogadas na escola. (CAEE1).

Nenhum. No edital consta, mas nesses dois anos nunca foi ofertado, para ninguém da escola. Fazemos cursos por fora, por interesse pessoal. Se eles fiscalizassem talvez a coisa andasse melhor. Nesses anos todos nunca tivemos nenhum contato. Procuramos no início do trabalho contato para informar a situação, mas não tivemos nenhum atendimento. Tem um setor de educação especial, mas não faz qualquer tipo de contato. Nada de acompanhamento por parte da SEC. (TAAE 2).

Os relatos contundentes desvelam a condição de desassistência institucional e o descompasso entre as prerrogativas legais sobre formação de professores e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Reconhecendo a necessidade de formação e mesmo tendo a iniciativa de buscar o órgão responsável, as educadoras não recebem o apoio necessário durante todo o período em que estão atuando neste Colégio, recaindo solitariamente sobre as mesmas a responsabilidade de buscar cursos que complementem a formação inicial insuficiente. Elas destacam a importância do suporte governamental, até então ausente e apontam inclusive a falta de fiscalização, por parte da SEC, do trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

Outro aspecto mencionado nas entrevistas foi a falta de divulgação prévia das atividades de formação pedagógica, oportunidade de formação no período de preparação do ano letivo, chamado de Pré Jornada Pedagógica (BAHIA, 2020), conforme relata a responsável pela organização do ano letivo no Colégio:

Esse ano até participei da pré jornada pedagógica na SEC. Escolhi ficar na sala que estava discutindo a educação especial, eu fiquei sabendo daquele lugar, lá que fiquei sabendo. Não chega para o gestor da escola essa informação, não tem informação, eles nem divulgam por que não tem capacidade de atendimento, uma quantidade de vaga muito pequena para uma rede imensa. Quantas escolas temos só aqui na região de salvador e região metropolitana? Rede imensa para poucas vagas. (CP).

A partir desse relato é possível depreender que além das atividades formativas que a SEC oferta serem escassas, esbarra-se em outro obstáculo que é a insuficiência de vagas nestas formações para atender a demanda do Estado.

Convergindo com este mesmo discurso de falta de suporte governamental, a gestão pontua:

assistência muito falha, haja vista que a Secretaria tem um setor de Educação Especial e desde quando implementamos a sala multifuncional não tivemos acompanhamento nenhum. A Secretaria deveria ter um acompanhamento mais sistemático, a falha toda é essa, só joga o assistencialismo, mas não acontece. (G).

Apesar de a legislação e as políticas públicas afirmarem o direito dos alunos de estarem nas escolas regulares, muitos são os enfrentamentos para que as condições se efetivem, devidos a várias questões: o governo não garante todos os recursos necessários, como também não cumpre seu papel de acompanhar e avaliar a escolarização dos estudantes PAEE; os professores estão em processo de adaptação ao paradigma da inclusão e não estão recebendo a formação adequada; a escola não apresenta experiência prévia com a inclusão e os estudantes estão vivenciando na prática experiência de exclusão. Esses foram alguns dos aspectos pontuados pelos participantes nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que o sistema de ensino, o governo por meio da matrícula tem conhecimento das demandas do PAEE para organizar a implantação do AEE e da SRM, como também a necessária formação adequada da comunidade escolar para atendimento desse público. São demandas articuladas entre o Censo, MEC e o INEP. No entanto, é de fundamental importância destacar a responsabilidade da gestão escolar em viabilizar não apenas o espaço adequado e o cadastramento da SRM no MEC, mas também providenciar e gerir a verba escolar, os recursos comuns como materiais de papelaria, jogos didáticos, adaptação de materiais pedagógicos, integração das ações do AEE na organização do ensino escolar, entre outras, visando oferecer uma educação inclusiva adequada a seu público. A Educação Especial Inclusiva deve ser um compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, em todos os âmbitos e esferas da educação.

4.5 AVANÇOS, ENTRAVES E DESAFIOS

Essa seção foi pensada para explicitar os avanços, entraves e desafios dos sujeitos protagonistas das ações no chão da escola: professores, equipe técnica do AEE, coordenadores e gestores, atores na difícil tarefa de educar nas condições mais diversas e adversas. Suas esperanças, dificuldades e desafios a partir das experiências vividas e do seu lugar de fala. Pois, o trabalho educativo inclusivo deve ser também um compromisso social dos atores que movem o dia a dia da escola. Muitas barreiras precisam ser enfrentadas para que a realidade de uma escola para todos, com garantia de aprendizagem, torne-se possível. Considera-se que incluir

vai além da presença dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades em sala de aula de ensino regular, como afirmam Pedreira, Mendes e Pacheco (2019):

[...] cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum da educação básica não se caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas curriculares e possibilitam a todos, o acesso aos conhecimentos escolares. (p. 18) .

Neste sentido, os avanços conquistados pelo Colégio no atendimento ao PAEE na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos olhares avaliativos dos educadores, foram explicitados do seguinte modo:

O fato deles estarem lá matriculados, já é um avanço. O fato de saber que tem que planejar, isso incomoda, é um avanço, saber que tem que fazer adequadamente. O AEE é um avanço também. (P1).

O mais importante foi a vinda dessas pessoas para aqui, as técnicas do AEE. Por que sala, banheiro adaptado, tudo isso é consequência de um trabalho que vem sendo realizado. Então as técnicas para atendimento foi o maior avanço. E a boa vontade dos professores, por que é uma clientela grande, não vou negar. Mas os professores se sentem bem à vontade no atendimento ao aluno. Sabemos que tem alguns que tem dificuldade, mas a maioria acolhe bem. Bem na questão afetiva, do recebimento, do tratamento, de toda a equipe do porteiro, merendeira, do portão até a sala de aula. (G).

Eles (os alunos) se sentem pertencentes a escola. Lá eles se sentem empoderados, são acolhidos, incluídos na escola. Não acompanha a parte acadêmica, mas o social eles são importantes, acolhidos. São acolhidos pelos colegas também. (P2).

A totalidade dos entrevistados avaliam a presença da equipe do AEE como sendo o maior avanço no processo de inclusão escolar no Colégio. Fato que merece atenção na medida em que pode haver transferência de responsabilidade e funções, visto que, na perspectiva inclusiva, o trabalho dos professores do AEE não se apresenta, em momento algum como substituto ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Foi destacado também que a equipe escolar, de um modo geral, acolhe bem os estudantes PAEE, no entanto o relato da professora deixa claro que a inclusão social acontece, mas a efetiva participação nas atividades pedagógicas fica comprometida, o que implica em prejuízo para o desempenho acadêmico para estes estudantes.

Essa realidade descrita pelas entrevistadas escancaram a necessária continuidade das lutas por uma escola capaz de garantir além do acesso, mas também a aprendizagem com qualidade, significativa a vida dos estudantes. Para tanto, é fundamental a participação, envolvimento e capacitação da comunidade escolar, principalmente, os professores nesse processo. Silveira, Enumo e Rosa (2012), em um trabalho de revisão da literatura sobre essa questão, explicam:

O trabalho em educação inclusiva tem sido visto como desafio, diante do pouco conhecimento sobre métodos de estimulação em meio às necessidades educativas apresentadas e à falta de recursos aos professores e alunos (SILVA, 2007), sendo verificada uma lacuna entre as crenças, atitudes e práticas pedagógicas (HASSAMO,

2009). Os autores da área sugerem mais investimentos no ensino universitário e na produção de práticas inclusivas mais adaptadas ao contexto brasileiro.

As entrevistadas do Colégio citam como principais desafios para atuarem nessa modalidade de ensino “o trabalho integrado, o planejamento integrado é o principal desafio, a formação docente é outro aspecto” (CP); “aproximar cada vez mais os meninos, melhorar a metodologia” (P6). Nessa mesma linha afirma Gatti (2003):

A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio em todos os níveis formativos e de gestão e as pesquisas não deixam dúvidas quanto a isso. O cenário das condições de formação dos professores não é, pois, animador pelos dados obtidos em inúmeras investigações. (p. 390).

Além dos fatores já citados, a gestão acrescenta ainda o desafio em relação à evasão escolar, à permanência e frequência do aluno na instituição:

O maior desafio é manter esse aluno na unidade escolar. Quando eu fui na SEC solicitar, eles me avisaram que teria esse número de aluno mas não seria efetivo. Por que logo eles evadem. Vai ter muito de início mais não chega até o final do ano devido às dificuldades. Porque a mãe não tem tempo de levar todos os dias para escola, a frequência dele vai ser relativa. Mas isso aqui só aconteceu com 10% dos alunos. Um ou dois que não ficaram, mudaram. Nosso desafio é conquistar esse aluno e fazer com que ele frequente todos os dias a escola. (G).

São relatos de situações desafiantes que envolvem toda a comunidade escolar. O fazer pedagógico se constrói a cada dia, teorias e práticas se somam na busca pelo acolhimento à diversidade, mesmo que cause desconforto, estranhamento e tensões. São diálogos que necessitam ser construídos de forma coletiva:

O diálogo interno pode melhorar, da minha parte estou totalmente aberta: reunir, conversar, entender o processo, fazer essa ponte. Mas vejo que precisa melhorar, não está muito fluido não, tem alguns entraves, na questão da comunicação, da questão do ser educador, do ser de cada um. Alguns são abertos ao diálogo, precisamos quebrar a barreira da comunicação. A questão da comunicação da escola é fundamental, esse processo não sendo feito cria barreiras até na relação entre colegas, as vezes passa pela questão da interpretação. (CP).

A dificuldade de comunicação e articulação relatada pelos educadores na seção anterior, vivenciada de modo interinstitucional, entre a equipe escolar e a secretaria de educação, aparece aqui no âmbito institucional. A necessidade de melhorar o diálogo e a colaboração também existe quando se trata da própria equipe escolar, conforme apontado pela coordenação pedagógica.

O professor do AEE não é o único responsável por todas as ações que promovem o aprendizado dos alunos PAEE. O professor regente, a coordenadora pedagógica, a gestão escolar e os demais componentes da escola estão envolvidos e igualmente responsabilizados pelo processo de inclusão educacional desses alunos. Esse entendimento é explicitado pela professora que atua no AEE:

Compreensão de inclusão por parte dos educadores da rede. Fato real, legal. Toda a unidade escolar desde o porteiro até a direção. Todos da unidade devem se envolver com o processo de inclusão. É uma questão humanitária. Não adianta só a lei. Depende também da mudança da cultura escolar voltada para inclusão. (TAEE1).

Essa fala remonta ao conceito de barreira atitudinal, que consiste em “atitudes e comportamentos que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, são as barreiras de convivência com a pessoa com deficiência.” (BRASIL, 2015). Esse tipo de barreira é uma das que mais dificulta o processo de inclusão escolar.

Diversos são os entraves citados como impeditivos para a realização do trabalho em educação inclusiva. Entraves sistêmicos, da política educacional, da desigualdade social brasileira até questões situadas no campo da organização escolar, das relações institucionais, questões culturais e visão sobre o que é a deficiência. Das entrevistas realizadas, emergiram como principais entraves no processo de inclusão de alunos PAEE os seguintes fatores: falta de recursos disponíveis a professores e alunos; despreparo dos profissionais envolvidos; participação das famílias; falta de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, problemas organizacionais nos âmbitos pedagógicos, administrativos e de gestão, barreiras atitudinais, entre outros. Neste sentido, destaco quatro falas ilustrativas dos profissionais entrevistados:

O nosso entrave é fazer que a educação seja prioridade nesse país. E não estar sendo. A Educação inclusiva precisa melhorar, mas de modo geral a educação no Brasil precisa sair do chão. As universidades precisam ajudar. (G).

A começar pelo professor, nem todos compram a ideia, o professor não consegue se adaptar, é mais um problema, já tem os problemas dos alunos regulares e agora os do deficiente, tem professor que não quer. O outro entrave são os pais que não acompanham, não aceitam que o filho tem uma deficiência. Ele acha que não tem e não procura um especialista. Não tem um documento, em casa sofre as consequências. E o problema do transporte que eles não conseguem se deslocar para a escola. (P5).

Preconceito é a pior parte, da sociedade, dos colegas, dos professores. O estigma. Porque mesmo tendo dificuldades, eles aprendem, mas tem o preconceito. (P3).

Falta de apoio à causa da Educação Especial. Matricular e ter capacidade do suporte que ele precisa. Atividade adequada, suporte físico. O Estado não cumpre sua parte, não fiscaliza, a gestão também não. Não tem importância. Não há acompanhamento no processo de inclusão. Os professores são resistentes ao trabalho, a parcela dos professores interessados é mínima. A maioria nem aceita nenhuma intervenção. Dá as desculpas que não teve formação. Não são abertos a novas aprendizagens, não querem fazer diferente. Não enxergam a inclusão. Os professores excluem. Não dão visibilidade aos alunos. Os alunos percebem, sentem o desdém, desmerece os alunos. Acontece do professor verbalizar, desvalorizar as atividades dos alunos. Mexe com a autoestima. Também tem a atitude do gesto, da falta de importância. Já passei para a direção, mas não senti resultado. Quando tenho abertura com o professor, eu sinalizo. Tenho esperança que melhore. Mas depende do apoio para dar visibilidade. Precisa de suporte, não só matricular. (TAEE2).

Esses depoimentos denotam o campo de conflitos e tensões presentes no processo de inclusão escolar do PAEE no ensino regular. Situação que exige enfrentamento democrático,

gestão participativa e fortalecimento da cultura escolar capaz de inaugurar novas práticas. Como ressalta Omote (1999):

Os benefícios da inclusão precisam ser para todos: os alunos deficientes e os alunos não deficientes. Uma decisão precipitada e descuidada pode ser desastrosa; pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade e podem desenvolver baixa autoestima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes. (p. 10).

Em suma, são muitos os desafios apontados, o que requer o envolvimento das diferentes instâncias: representantes públicos, profissionais da educação, familiares etc. O que requer o contínuo e permanente envolvimento de todos com a temática proposta nesse estudo. Pois, tem avançado, mesmo que lenta e gradualmente o processo de inclusão. Sentimento expresso por P4:

Avanços existem tem crescido, técnicos no colégio. Isso tem mudado a forma de tratamento até de funcionários. Mas os desafios são enormes, a carência é grande para os próprios alunos do regular, imagine para esses meninos aí. O colégio não tem material disponível, bibliotecário, mais falta muito. Avançou muito, mais ainda não supriu as carências.

Os discursos desses profissionais trazem à tona os avanços, entraves e desafios do mundo escolar, do chão da escola, da realidade como ela se apresenta e precisa ser questionada, estudada, ampliada para a construção de um diálogo capaz de ecoar nas diferentes instâncias em busca de uma Educação Especial realmente inclusiva e de uma educação de qualidade para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões teóricas-metodológicas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e seu marco legal de referência, apresenta-se as considerações finais desse Trabalho de Conclusão do Curso, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas ciente de ter descortinado, parcialmente, as experiências vivenciadas por educadores de um Colégio da rede estadual de ensino, diante do complexo processo de implantação das ações de inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Muito precisa ser aprofundado e compreendido para ampliação dessa temática tão importante para nossa sociedade.

Neste trabalho monográfico, procurou-se descrever os processos de implementação de ações e de suporte especializado na inclusão escolar de alunos PAEE, em um colégio da rede estadual de ensino regular em Salvador-BA. Para tanto, inicialmente foi traçado um panorama histórico da Educação Especial no Brasil, o conceito e o lugar do PAEE na sociedade e o marco legal das políticas públicas inclusivas. A partir de um contexto de universalização do acesso à educação para todos.

A democratização do acesso à escola possibilitou o aumento do número de alunos, trouxe para o cenário escolar novos sujeitos com suas especificidades e realidades. São muitos os marcos legais que defendem que a escolarização dos alunos PAEE deve ocorrer nas classes comuns do sistema regular ensino, em articulação com o AEE.

A partir dos dados emergiram cinco categorias de análise que retrataram as condições de ensino e do atendimento educacional especializado ofertados no colégio pesquisado, a saber: Contexto Escolar e Perspectiva Inclusiva, Formação de Professores, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Suporte Governamental e Avanços, Entraves e Desafios.

A análise dos dados permitiu verificar que a inclusão escolar é vista com ressalvas, descrita como desafiante e não possuindo estrutura adequada para acontecer a contento. Os entrevistados desconhecem a legislação, a forma de organização e funcionamento. Contudo, afirmam que a convivência dos alunos PAEE com os colegas é o ponto positivo da presença deles no colégio, ou seja, a classe heterogênea possibilita que eles possam aprender uns com os outros, criando um ambiente educativo mais rico para todos.

As ações de inclusão escolar nesse colégio não acontecem de forma planejada, articuladas com os setores administrativo, pedagógico e gestão. Falta de comunicação, desconhecimento do funcionamento e organização do AEE, ausência de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva são aspectos que comprometem significativamente o processo de

inclusão dos estudantes, fatos relatados por diversos entrevistados. Além da incapacidade de articulação interna demonstrada na morosidade em disponibilizar local adequado para o trabalho da equipe técnica do AEE, só após dois anos conseguiram remanejamento para uma sala reformada como sala do AEE, mas considerada pela gestão como sala de recurso multifuncional. Inadequada as necessidades do PAEE e em desacordo com a PNEEPEI.

O isolamento da equipe do AEE em relação ao funcionamento, organização e planejamento das atividades escolares se manifestam nos diversos seguimentos administrativo: a falta de diálogo no processo da matrícula, relatórios e documentação dos estudantes; no aspecto pedagógico: o desconhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, a ausência nas reuniões de planejamentos com os professores e coordenação pedagógica; com gestão centralizada não permite integrar as ações inclusiva de forma integradas e participativa.

Ao AEE é atribuído toda a referência da Educação Especial no colégio. Sem local adequado para funcionamento, a equipe técnica trabalha de forma isolada, sem articulação com os outros setores da unidade escolar, não participa das reuniões de planejamento pedagógico, não dispõe de recursos pedagógicos adaptados e apropriados, não tem SRM. Ou seja, o colégio não apresenta estrutura física e pedagógica para o atendimento educativo necessário para a educação inclusiva, assim como também não prevê no PPP.

A falta de formação dos professores é a principal justificativa atribuída as dificuldades dessa modalidade de ensino no colégio. Responsabiliza o governo pela ausência de incentivo e formação adequado para atender a esse público. Como descrito na seção Suporte Governamental, havia um completo abandono da Secretaria de Educação do Estado no processo de acompanhamento, na estruturação, organização e avaliação dos processos de implantação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entre o formalismo da legislação e a realidade de uma prática pedagógica de sala de aula constatou-se um abismo que discrimina os estudantes com deficiência e TEA, relegados à equipe técnica do AEE, sem qualquer tipo de diálogo possível para efetivar sua inclusão na sala de aula comum. Situações de aprendizagem, conhecimentos científicos e desenvolvimento do processo de alfabetização são experiências negadas por parte significativa dos docentes, visto relatos que mencionam a incapacidade de os alunos aprenderem as habilidades e competências da leitura e da escrita.

Contudo, mesmo em um cenário de tensões, disputas e conquistas a presença dos estudantes PAEE no colégio é descrita como um avanço, por significar a possibilidade de interação entre os estudantes, o convívio social como forma de crescimento e aprendizagem

para a vida. Neste sentido, se faz importante neste contexto problematizar a suposta homogeneidade da escola regular e a importância da convivência dos diferentes sujeitos que a política da inclusão desencadeia no chão da escola.

O maior entrave para a implantação da Educação Especial consistiu na falta de formação dos professores, equipe administrativa e gestores para atuar com o PAEE e a falta de apoio da SEC no atendimento às demandas em seus vários aspectos: pedagógicos, estrutura física, quantidade insuficiente de técnicos do AEE, insuficiência de cursos de formação continuada, a falta dos recursos que compõem a SRM, de material adaptado, entre outros.

Problematizar se o colégio consegue atender ao que preconiza a legislação a respeito da inclusão escolar ou apenas disponibiliza a matrícula garantindo o acesso, é o ponto de partida dessa pesquisa, que parcialmente sinaliza, que o colégio tem acolhido o PAEE garantido a sua inserção no espaço escolar. Contudo, não consegue atender adequadamente, garantir a sua efetiva aprendizagem, visto que não disponibiliza um ensino apropriado às necessidades específicas dos alunos PAEE, na perspectiva da educação inclusiva.

Essa pesquisa não esgota a temática, ao contrário, necessita ser aprofundada, ampliada para problematização e compreensão da realidade da educação especial inclusiva no contexto da escola pública, contudo, tratou-se de um estudo comprometido em dar voz aos protagonistas que diariamente fazem acontecer a educação pública na rede estadual da Bahia.

Tão logo seja possível, os resultados desse trabalho serão apresentados através de encontros formativos e oficinas para a comunidade escolar. Visando contribuir para reflexão sobre atitudes e práticas relativas ao processo de inclusão escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial neste Colégio.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 out. 2020.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das Diferenças em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 9ª edição, 2008
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. nº 21, p. 160-73, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000127&pid=S0100-8587201200010000200002&lng=pt>. Acesso em 30 set. 2020.
- ARAÚJO, Sheila Correia de. O jogo simbólico da criança cega. In: MIRANDA, Theresinha G; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 169-198.
- ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 20 out 2019.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BAHIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. 2019. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BAHIA. Secretaria de Educação **Colégio Estadual Governador Otávio Mangabeira**. [S. l.], 2019. Disponível em: <<https://www.escol.as/121974-ee-colegio-estadual-governador-otavio-mangabeira>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BAHIA. Secretaria de Educação. **Editais N° 002/2017**. 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:So8gcW7niRkJ:educadores.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2017/ibraeeditalbaapoioadm.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 de nov 2020
- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 220 p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf>. Acesso 10 out. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 01. Brasília, 2003

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4**, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 66.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.html – Acesso em 30 set. 2020.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.18, n.1 Jan./Mar. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 30 set. 2020.

BUTTENBENDER, Marilene Faria. **O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?** Disponível em: [file:///C:/Users/Jaciara/Downloads/LUNARDI%202019%20ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Jaciara/Downloads/LUNARDI%202019%20ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica%20(4).pdf) acesso em 01 nov. 2020

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (Orgs.). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010, p. 97-116.

FONSECA, João José Saraiva da **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos**. Contrapontos. Univali. Itajaí. v. 3, n. 3, p. 381-392., set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/734>>. Acesso em: 29 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GREGUOL, Márcia. GOBBI, Erica. CARRARO, Attilio. **Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set.,2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 31 out. 2020.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. [S. l.], 2019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista. UFPR. Curitiba. n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2020.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de Ensino Básico**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.15, n.2, p.289-306, mai.-ago., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf> Acesso 16 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C. F; PEREIRA, Isabel M. T. B. **Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo. vol.17, n.3, p. 8-20. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300003>. Acesso em 24 out. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1993.

MENDONÇA, Lucimara L. Keuffer. **A Avaliação Biopsicossocial das “Deficiências”**: uma análise crítica interdisciplinar em um procedimento genealógico. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Ouro Preto. 2019. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12619>>. Acesso em: 30 out. 2020.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a Educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 05 de out. 2020.

OBSERVATÓRIO DE BAIROS SALVADOR. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros>. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>>. Acesso em 24 out. 2020

OMOTE, Sadao. **Normatização, Integração, Inclusão....** Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos. UFSC. v. 1, n. 1 jul/dez 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em 29 set. 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins; MOSCARDINI, Saulo Fantato; COSTA, Vanderlei Balbino da. **Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMS. Campo Grande. v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2457>>. Acesso em 29 set. 2020.

PUPPIN, Andrea Brandão. **Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/341842/mod_resource/content/2/Puppin%20-%20Estigma%20e%20deficiencia%20fisica.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. **Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 18, n. 4, p. 695-708, Out-Dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 20 out. 2020.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e Adequações.** Caderno pedagógico. Univates. Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955>>. Acesso em 09 out. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-

869, Dec. 2011 Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 out. 2020.

ZANFELICI, T. O. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Educar em Revista. UFPR. Curitiba, n. 32, p. 253-256, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200017>. Acesso em 30 set. 202

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SEGUIMENTO: PROFESSOR

TÍTULO TCC: EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: UM RASCUNHO DE INCUSÃO?

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado/a:

1. Data e local da entrevista:
2. Sexo: feminino ou masculino
3. Formação acadêmica:
4. Disciplina/s que ministra na escola:
5. Tempo de trabalho na escola:

QUESTÕES DE PESQUISA

6. É importante a escola ser inclusiva?
7. Conhece a Política da Educação Especial?
8. Como é ensinar alunos com deficiência em conjunto com os outros estudantes numa mesma sala?
9. Como identifica o aluno com deficiência?
10. Fez algum curso, obteve formação adequada, algum tipo de preparação para ensinar alunos com deficiência?
11. Nas reuniões, encontros pedagógicos, são analisados, discutidos ações para atendimento ao PAEE?
12. As atividades do AEE são integradas as suas aulas? Tem algum alinhamento? Participação na elaboração de materiais pedagógicos, recursos etc?

13. Os materiais pedagógicos (atividades, recursos, avaliações...) são iguais para todos os alunos?
14. Os alunos com deficiência participam das atividades extra curriculares: oficinas, passeios, palestras em conjunto com toda a turma?
15. Qual é o papel e a importância da equipe do AEE no desenvolvimento, elaboração e acompanhamento dos alunos PAEE nas suas aulas?
16. Tem contato com a família do aluno PAEE para conhecer, acompanhar o desenvolvimento do estudante?
17. Como você avalia o ensino de alunos com deficiência inseridos no mesmo ambiente escolar, quanto aos:
 - avanços
 - entraves
 - desafios
18. Tem conhecimento de algum apoio, parceria, participação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia nas ações da Educação Especial no Colégio?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SEGUIMENTO: ADMINISTRATIVO

**TÍTULO TCC: EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: UM RASCUNHO DE INCUSÃO?**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado/a:

1. Data e local da entrevista:
2. Sexo: feminino ou masculino
3. Formação acadêmica:
4. Quantos anos atua na secretaria dessa escola:
5. Função atual na escola:

QUESTÕES DE PESQUISA

6. O que você entende por Educação Inclusiva?
7. No processo de matrícula, como o estudante com deficiência, autismo e altas habilidades é identificado?
8. Quais os critérios para a matrícula do PAEE?
9. Como é feito o registro da matrícula do PAEE?
10. Como ocorre o contato e acompanhamento da família no que diz respeito a documentação (o laudo) e a frequência?
13. Acontece alguma comunicação entre a equipe da secretaria escolar e a equipe do AEE no processo de organização das turmas com alunos PAEE?
14. Fez algum curso, formação, algum tipo de preparação para matrícula do PAEE?

15. Em sua opinião, quais os avanços, entraves e desafios no processo de inclusão escolar?
16. Você tem conhecimento de algum apoio, parceria, participação da Secretaria da Educação nas ações administrativas, na matrícula dos alunos PAEE no Colégio? Qual?
17. Você tem conhecimento das leis e Diretrizes da Educação Especial que determinam a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos nas escolas da rede pública e privada?

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SEGUIMENTO: EQUIPE AEE

TÍTULO TCC: EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: UM RASCUNHO DE INCUSÃO?

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado/a:

1. Data e local da entrevista:
2. Sexo: feminino ou masculino
3. Formação acadêmica:
4. Função atual na escola:
5. Tempo que trabalha na escola:

QUESTÕES DE PESQUISA

6. É importante a escola ser inclusiva?
7. Conhece a Política da Educação Especial?
8. Descreva suas atividades (rotina) de trabalho no AEE.
9. Como está organizado o funcionamento do AEE?
10. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consta no Projeto Pedagógico do Colégio?
11. Como identifica o aluno com deficiência?
12. A Secretaria de Educação oportunizou algum curso, formação, preparação para atuar no AEE?

13. Tem acesso, conhece o Projeto Político da Escola?
14. Foi elaborado o Plano do AEE?
15. Nas reuniões, encontros pedagógicos, são analisados, discutidos ações para atendimento ao PAEE? (articulação entre os professores do AEE e do ensino comum).
16. Tem articulação entre a equipe do AEE, a organização da matrícula e o Projeto Pedagógico, Plano do AEE. Ou seja, participação do AEE na organização, estrutura e acompanhamento das ações educativas voltadas para Educação Especial?
17. As atividades do AEE são integradas as atividades da escola? Tem algum alinhamento? Participação na elaboração de materiais pedagógicos, recursos etc? (Plano do AEE)
18. Os materiais pedagógicos (atividades, recursos, avaliações...) são iguais para todos?
19. Os alunos com deficiência participam das atividades extra curriculares, oficinas, passeios, palestras em conjunto com toda a turma?
20. Qual é o papel e a importância da equipe do AEE no desenvolvimento, elaboração e acompanhamento dos alunos PAEE integradas a comunidade escolar?
21. Tem contato com a família do aluno PAEE para conhecer, acompanhar o desenvolvimento do estudante?
22. Como você avalia o ensino de alunos com deficiência inseridos no mesmo ambiente escolar, quanto aos:
 - avanços
 - entraves
 - desafios
23. Tem conhecimento de algum apoio, parceria, participação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia nas ações da Educação Especial no Colégio?
24. Tem conhecimento da legislação referente a implementação da Política de Educação Especial?
25. Como foi o processo de implementação do AEE no colégio: equipe técnica, sala de recursos pedagógicos, integração da equipe do AEE e a comunidade escolar?
26. Recebeu algum recurso do PDE para acessibilidade, formação docente, sala de recursos pedagógicos etc?

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SEGUIMENTO: GESTÃO (Diretor e Coordenador Pedagógico)

TÍTULO TCC: EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SALVADOR-BA: UM RASCUNHO DE INCUSÃO?

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado/a:

1. Data e local da entrevista:
2. Sexo: feminino ou masculino
3. Formação acadêmica:
4. Quantos anos na gestão dessa escola:
5. Função atual na escola:
6. Quanto tempo trabalha na escola:

QUESTÕES DE PESQUISA

7. É importante a escola ser inclusiva?
8. Conhece a Política da Educação Especial?
9. Tem alguma especificidade na gestão de uma escola que atende ao PAEE na perspectiva da Educação Inclusiva?
10. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consta no Projeto Pedagógico do Colégio?
11. Como identifica o aluno com deficiência?
12. Fez algum curso, formação, algum tipo de preparação para gestão de uma escola de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar?

13. Nas reuniões, encontros pedagógicos, são analisados, discutidos ações para atendimento ao PAEE? (articulação entre os professores do AEE e do ensino comum).
14. As atividades do AEE são integradas as atividades da escola? Tem algum alinhamento? Participação na elaboração de materiais pedagógicos, recursos etc? (Plano do AEE)
15. Os materiais pedagógicos (atividades, recursos, avaliações...) são iguais para todos?
16. Os alunos com deficiência participam das atividades extra curriculares, oficinas, passeios, palestras em conjunto com toda a turma?
17. Qual é o papel e a importância da equipe do AEE no desenvolvimento, elaboração e acompanhamento dos alunos PAEE integradas a comunidade escolar?
18. Tem contato com a família do aluno PAEE para conhecer, acompanhar o desenvolvimento do estudante?
19. Como você avalia o ensino de alunos com deficiência inseridos no mesmo ambiente escolar, quanto aos:
 - avanços
 - entraves
 - desafios
20. Tem conhecimento de algum apoio, parceria, participação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia nas ações da Educação Especial no Colégio?
21. Tem conhecimento da legislação referente a implementação da Política de Educação Especial?
22. Como foi o processo de implementação do AEE no colégio: equipe técnica, sala de recursos pedagógicos, integração da equipe do AEE e a comunidade escolar?
23. Recebeu algum recurso do PDE para acessibilidade, formação docente, sala de recursos pedagógicos etc?