



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO
SOCIAL**

NEEMIAS FRAGA CUNHA ARAUJO

**UM MODELO DE GESTÃO PARA O CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NOS PRINCÍPIOS DA
GESTÃO SOCIAL**

**Salvador
2024**

NEEMIAS FRAGA CUNHA ARAUJO

**UM MODELO DE GESTÃO PARA O PARA O CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NOS PRINCÍPIOS DA
GESTÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social, na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social.

Orientadora: Prof.a Dr.a Luiza Reis Teixeira

**Salvador
2024**

Escola de Administração - UFBA

A663 Araújo, Neemias Fraga Cunha.

Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado com ênfase nos princípios da gestão social / Neemias Fraga Cunha Araújo. – 2024.

96 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Reis Teixeira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2024.

1. Modelos em administração. 2. Gestão social. 3. Educação inclusiva. 4. Integração social. 5. Deficiência intelectual. 6. Necessidades educacionais especiais – Assistência em instituições. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 361.61



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL (PPGDGS), realizada em 18/07/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL no. 52, área de concentração Desenvolvimento e Gestão Social, do(a) candidato(a) NEEMIAS FRAGA CUNHA ARAÚJO, de matrícula 2022119394, intitulada UM MODELO DE GESTÃO PARA O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO SOCIAL. Às 08:30 do citado dia, Escola de Administração, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^a. Dra. LUIZA REIS TEIXEIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. GUILHERME MARBACK NETO, Prof^a. Dra. JOSEFA SÔNIA PEREIRA DA FONSECA e Prof. MSc. SIDENISE ESTRELADO SOUSA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora APROVADO COM DISTINÇÃO E LOUVOR o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. JOSEFA SÔNIA PEREIRA DA FONSECA, UESC-BA

Examinadora Externa à Instituição

MSc. SIDENISE ESTRELADO SOUSA

Examinador Externo à Instituição

Dr. GUILHERME MARBACK NETO, UFBA

Examinador Interno

Dra. LUIZA REIS TEIXEIRA, UFBA

Presidente

NEEMIAS FRAGA CUNHA ARAÚJO

Mestrando(a)

Dedico esta dissertação...
... a Heitor Lima Brito Fraga, meu filho,
... a Rozilda Fraga Cunha, minha mãe,
... a Edelzuita Fraga, minha vó.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação de mestrado representa a realização de um sonho e, ao mesmo tempo, o início de uma nova etapa em minha vida acadêmica e profissional. Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de diversas pessoas às quais gostaria de expressar minha gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e sabedoria que me proporcionou ao longo desta jornada. Ao meu filho Heitor, aos meus pais e a minha vó, que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram a seguir meus sonhos, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio em todas as horas e pelos valores que me transmitiram, que são a base de tudo o que conquistei até aqui.

À minha orientadora, Luiza, meus sinceros agradecimentos pela paciência, dedicação e orientação ao longo deste processo. Sua experiência, sugestões e incentivos foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos, que compartilharam comigo momentos de estudo, dúvidas e descobertas, e que estiveram sempre dispostos a ajudar. A amizade e o companheirismo de vocês foram essenciais para tornar esta jornada mais leve e enriquecedora.

Aos professores do Programa, pelo ensino de excelência e pelo conhecimento compartilhado, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e para a realização desta dissertação. Agradeço também aos participantes da pesquisa, que gentilmente cederam seu tempo e compartilharam suas experiências, tornando possível a realização deste estudo.

Por fim, à minha família e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais profundo agradecimento. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

A todos, meu muito obrigado!

“Meu propósito não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem
conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo me esforcei por conduzir a
minha”
(Descartes)

ARAUJO, N. F. C. **Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado com ênfase nos princípios da Gestão Social**. Orientadora: Prof.a Dr.a Luiza Reis Teixeira. 2023. XX f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2024.

RESUMO

Este estudo, realizado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social, da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo geral a criação de um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado do estado da Bahia (CAPE) com ênfase nos princípios da Gestão Social. A pergunta principal dessa pesquisa é “o modelo de gestão que potencialize a ação dos/para os CAPE se reflete na oferta dos serviços dessas instituições educacionais?”. O lócus inicial da investigação foi o Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, instituição educacional para estudantes com deficiência intelectual e múltipla, através do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE, localizado em Salvador-Bahia, e mais 6 (seis) instituições com características similares da mesma rede estadual de ensino, dos quais três no município de Salvador, dois em Feira de Santana e um em Nazaré. Metodologicamente, este estudo tem abordagens empírica e qualitativa e sua estrutura está distribuída em três artigos que respondem aos seus objetivos específicos, os quais tiveram metodologias individualizadas como o *Design Science Research* – DSR. Nesses artigos foram utilizados questionários através do Google Forms e entrevista semiestruturada. A pesquisa utiliza, também, a metodologia denominada Caso para Ensino, realizada durante Residência Social em uma organização da sociedade civil no âmbito da Educação Inclusiva. A partir da análise das informações obtidas, desenhou-se o modelo de gestão para os CAPE, desenvolvendo uma Tecnologia de Gestão Social, instrumento orientador para os CAPE da rede estadual de ensino da Bahia.

Palavras-chave: Centro de Apoio Pedagógico Especializado, Gestão Social, Educação Inclusiva.

ARAUJO, N. F. C. **Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado com ênfase nos princípios da Gestão Social**. Orientadora: Prof.a Dr.a Luiza Reis Teixeira. 2023. XX f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2023.

ABSTRACT

This study, conducted within the Postgraduate Program in Development and Social Management at the School of Administration of the Federal University of Bahia, has the general objective of creating a management model for the Specialized Pedagogical Support Center of the state of Bahia (CAPE) with an emphasis on the principles of Social Management. The main question of this research is "Does the management model that enhances the action of/for CAPE reflect in the provision of services of these educational institutions?" The initial locus of the investigation was the Center for Special Education of Bahia – CEEBA, an educational institution for students with intellectual and multiple disabilities, through Specialized Educational Services – AEE, located in Salvador-Bahia, and six other institutions with similar characteristics from the same state education network, three of which are in the city of Salvador, two in Feira de Santana, and one in Nazaré. Methodologically, this study has empirical and qualitative approaches, and its structure is divided into three articles that respond to its specific objectives, each employing individualized methodologies such as Design Science Research – DSR. In these articles, questionnaires through Google Forms and semi-structured interviews were used. The research also employs the Case for Teaching methodology, conducted during a Social Residency in a civil society organization within the scope of Inclusive Education. Based on the analysis of the obtained information, a management model for CAPE was designed, developing a Social Management Technology, a guiding instrument for CAPE in the state education network of Bahia.

Keywords: Specialized Pedagogical Support Center, Social Management, Inclusive Education

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Localização dos CEE por Território de Identidade	33
Figura 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas Bahia – 2020	34
Figura 3 – Tempo de experiência como gestor no CEE	36
Figura 4 – Nível de Formação do Gestor do CEE	36
Figura 5 – Público atendido no CEE	37
Figura 6 – Estrutura funcional da APAE/FS	60
Figura 7 – Informativo sobre a oferta de serviços do Ambulatório da Sede	61
Figura 8 – Informativo sobre oferta do AEE	62
Figura 9 – Informativo sobre o NEPEA	62
Figura 10 – Proposta de estrutura do Setor Educacional da APAE/FS	69
Figura 11 – Modelo de gestão para o CAPE	78
Quadro 1 – Processo de construção da TGS	20
Quadro 2 – Atos normativos das políticas sobre inclusão	23
Quadro 3 – Quadro funcional do CAE/2023	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
- APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
- APAE/FS – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana
- AVD – Atividade de Vida Diária
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAE – Centro de Apoio Especializado
- CAPE – Centro(s) de Apoio Pedagógico Especializado
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE – Centro(s) de Educação Especial
- CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia
- CFB1988 – Constituição Federal Brasileira de 1988
- CIDPD – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAPAES-BA – Congresso Estadual das APAES da Bahia
- EC – Escola Comum
- ENGEMA – Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente
- FENAPAES – Federação Nacional das APAES
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GS – Gestão Social
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisas
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NAAHS – Núcleo(s) de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- OSC – Organização da Sociedade Civil
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGDGS – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social SEB
– Sistema de Ensino Brasileiro
- SEC/BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 ESTRUTURA DA PESQUISA	19
2.2 DESENHO METODOLÓGICO	20
3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEE (ARTIGO I)	22
3.1 INTRODUÇÃO	22
3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.4 PANORAMA ATUAL DA GESTÃO DOS CEE	31
3.5 TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE E OS CEE DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA	32
3.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	35
3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
3.8 REFERÊNCIAS	37
4 UM MODELO DE GESTÃO PARA O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO FUNDAMENTADO NOS PRINCÍPIOS DE GESTÃO SOCIAL (ARTIGO II)	40
4.1 INTRODUÇÃO	40
4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
4.3 OS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO	44
4.4 GESTÃO SOCIAL E SEUS PRINCÍPIOS	46
4.5 MÉTODO DE PESQUISA	48
4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
4.6.1 Modelo de Gestão para os Centros de Apoio Pedagógico Especializado	49
4.6.2 A estrutura organizacional do Centro de Apoio Pedagógico Especializado	51
4.7 CONCLUSÕES	54
4.8 REFERÊNCIAS	55
5 CASO PARA ENSINO: O CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DA APAE-FEIRA DE SANTANA-BA (ARTIGO III)	58
5.1 RESUMO	58
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO	58
5.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E GESTÃO	60
5.4 O DILEMA DA INCLUSÃO ESCOLAR	63

5.4.1 Estrutura do CAE da APAE/FS	64
5.5 QUESTÃO A SER RESOLVIDA	68
5.6 REFERÊNCIAS	69
6 DISCUSSÃO FINAL	71
6.1 A IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO	75
6.2 A TECNOLOGIA DE GESTÃO SOCIAL – TGS: UM INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA OS CAPE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
8 REFERÊNCIAS	84
9 APÊNDICES	87
9.1 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
9.2 APÊNDICE B – IDENTIFICAÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE GESTÃO DOS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CAPE	89
9.3 APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	93
10 ANEXOS	94
10.1 NORMAS OU MARCOS REGULATÓRIOS	94

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado – AEE reafirmam através de suas práticas educacionais, a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais, mais especificamente, no espaço educacional. A educação inclusiva faz parte do movimento maior de inclusão social de todas as pessoas com deficiência¹ que, ao longo da história, no panorama internacional e nacional, sofreram e sofrem violação de direitos, preconceito e discriminação.

A preocupação com a participação e a escolaridade de estudantes com deficiência na educação básica, é relativamente recente, sobretudo, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), que se tornou um marco para esse público ampliando o acesso, a presença e a trajetória acadêmica dessas pessoas à Educação Básica e progressivamente no Ensino Superior. No que diz respeito à política de inclusão, as ações realizadas pelos Centros de Apoio Pedagógico – CAP afirmam que seu papel social seja de ordem estrutural ou cultural, de forma compartilhada entre a rede que compõem esses espaços.

Considerando que o percentual de estudantes com deficiência, autismo ou altas habilidades² matriculados em classes comuns tem aumentado progressivamente, os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas – INEP, realizado em 2010, apontam que 54 milhões de pessoas têm matrícula em escolas. Em 2018, o Censo Escolar revelou avanços no número de matrículas desse público em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas, evidenciando 1,2 milhão representando 33,2% em relação à coleta anterior realizada em 2014. Em 2022, dados indicam que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão, um aumento bem significativo em relação a 2018 na Educação Básica (Brasil, 2022).

No Brasil, há mais pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola que em sala de aula comum. A cada 10 (dez) crianças ou adolescentes em idade

¹ Segundo Brasil (2009), “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”.

² Trata-se de público-alvo da Educação Especial, modalidade de educação escolar brasileira (Brasil, 2013).

escolar, apenas 4 (quatro) delas têm aquilo que lhes é direito previsto nas leis nacionais. Nesse sentido, os dados do censo escolar revelam que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns também vem aumentando efetivamente ao longo dos anos, portanto é necessário desenvolver um modelo de gestão unificado em espaços como os Centros que ofereçam o AEE para o enfrentamento de barreiras que são configuradas como um grande desafio a ser superado para a escolarização de estudantes com deficiência.

Esta pesquisa aborda o tema da Educação Inclusiva, partindo da perspectiva de que todas as escolas são destinadas à participação de todos os estudantes. Assim, tem como pressuposto os debates educacionais inclusivos, com foco no público de estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação, além daqueles com autismo, trata principalmente do modelo de gestão de um Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, traz um breve histórico da educação das pessoas com deficiência e da própria instituição, além de trazer, também, explicações a respeito de conceitos sobre gestão e gestão social.

A inclusão social configura-se num fator importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, revelada pelas demandas de cidadãos, individualmente ou em grupos, e manifestada na luta dos movimentos sociais pelos direitos à igualdade e por melhores condições de vida. Portanto, estes movimentos sociais surgiram no território brasileiro, na década de 1980, construído pelas inúmeras e variadas formas de ações coletivas, sobretudo, reivindicações acerca dos direitos sociais sobre igualdade, liberdade e a construção de um estado democrático.

De modo geral, a sociedade ou estrutura social evidencia historicidades, tensões e conflitos entre classes e as relações sociais. A partir deste panorama, conforme Sousa (2014, p. 40) “foram estabelecidas as relações entre os estudos acerca dos movimentos sociais, da deficiência e do tema educação”. Dessa forma, afirma-se que os movimentos sociais fazem ecoar contradições e divergências já colocadas pela estrutura social, traduzindo perspectivas para a gestão social que emergem de tempos e espaços territoriais promovendo ações que ressignifiquem a estrutura que se quer combater. Nesse sentido, Tenório (1998) afirma:

[...] No processo de gestão social, acorde com o agir comunicativo – dialógico, a verdade só existe se todos os participantes da ação social admitem sua validade, isto é, verdade é a promessa de consenso racional ou, a verdade não é uma relação entre o indivíduo e a sua percepção do mundo, mas sim um acordo alcançado por meio da discussão crítica, da apreciação intersubjetiva (Tenório, 1998, p. 9).

A gestão social é entendida como um processo que envolve ampla participação dos sujeitos através de debates e discussões de forma autônoma e democrática sobre questões essenciais, salvaguardando o direito de expressão. Assim, com base nas leituras e análise conceitual, o conceito adotado neste texto expressa a busca por direitos já conhecidos como participação social, equidade e justiça social.

É nesse breve panorama que este estudo apresenta, a partir da problemática delimitada e do problema identificado, a seguinte questão de pesquisa: o modelo de gestão que potencialize a ação dos/para os CAPE se reflete na oferta dos serviços dessas instituições educacionais?

A legislação nacional avançou, no entanto, apresenta dificuldades na sua implementação, o que requer mais estudos, troca de informações, alinhamento, orientações em rede e aprofundamento dos conhecimentos acumulados por parte de todos os setores envolvidos. Dessa forma, ao abordar e discutir as ações referentes à educação inclusiva na perspectiva da gestão social dos CAPE, a partir dos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência, procura-se transformar as dificuldades de gerenciamento de tais atividades em soluções que garantam a esses educandos serviços de qualidade para sua formação.

Os CAPE são organizados por normativas educacionais e pelo entendimento de cada gestor, atendem pessoas com deficiência que o frequentam no turno oposto à escolarização e realizam serviços educacionais como o AEE, ofertam propostas pedagógicas voltadas ao mundo do trabalho, esporte, artes visuais, teatro, dança, etc. Diante do exposto, este projeto tem como objeto de estudo os Centros de Apoio Pedagógico Especializado que atendem pessoas com deficiência em sua trajetória escolar no sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades da educação, além de outros serviços fundamentais para maior participação social dessas pessoas.

Como objetivo geral, pretende-se analisar o modelo de gestão adotado nos Centros de Educação Especial – CEE, conforme os princípios da gestão social, e como objetivos específicos, descrever o panorama das políticas públicas situando os CEE, apresentar um modelo de gestão desenvolvido em um Centro de Apoio Pedagógico Especializado fundamentado nos princípios de gestão social, evidenciar a realidade dos Centros de Apoio Pedagógico Especializado que fazem parte da rede de ensino do estado da Bahia, no que diz respeito à gestão, e publicar um instrumento orientador sobre gestão fundamentada nos princípios da gestão social para esses

CAPE.

Este estudo justifica-se pela implicação do autor em vivências e experiências em debates, seminários, cursos de formação, escutas, discussões cotidianas e enfrentamentos de desafios que se apresentam pela ausência de diretrizes específicas para os CEE. Também pelo convívio com a avalanche de queixas e solicitações demandadas por outros centros educacionais sobre entendimentos acerca de procedimentos, protocolos, processos relacionados à atuação social dos CEE, sua função social e atribuições.

A aproximação com a temática e o objeto deste estudo se deu, primeiramente, por questões pessoais, a partir da vivência e da experiência como pai de uma criança de seis anos com autismo³³, que busca espaços que atendam às necessidades educacionais específicas e ofereçam serviços que proporcionem avanços significativos não apenas para meu filho, mas para todas as pessoas.

Do ponto de vista profissional, em 2021, fui removido de uma escola comum – EC da rede estadual de ensino da Bahia, onde atuava como vice-diretor, para ocupar o mesmo cargo no Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, instituição que atende estudantes com deficiência intelectual e múltipla na mesma rede de ensino. No CEEBA, passei também a atuar como formador no Núcleo de Acompanhamento, Formação e Pesquisa realizando e acompanhando formações para docentes e não docentes, em diversos municípios na Bahia. Desse modo, pude compreender a realidade de outros CEE nas esferas estadual e municipal, dialogar com gestores, coordenadores e docentes e conhecer algumas pesquisas realizadas nestes espaços. A partir da experiência como gestor e tendo como referência a vivência no CEEBA, que se organiza por núcleos que se articulam entre si para a oferta de serviço educacional para estudantes, suas famílias e as escolas nas quais estão matriculados e possui como característica mais importante ações voltadas aos processos de ensino e de aprendizagens. Ainda do ponto de vista profissional, vale ressaltar que, como

³ Autismo é uma expressão que faz parte do Transtorno do Espectro Autista – TEA. Segundo *American Psychiatric Association* – APA (2014), o TEA caracteriza-se por “[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...] padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]”. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida) [...] causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. [...] Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento (APA, 2014, p. 50).

professor interessado em perceber a efetivação dos princípios da gestão social no cotidiano desses espaços e gestor atuante em grupos de trabalho institucionais, considero relevante contribuir com reflexões e estudos sobre modelos de gestão e sistematização de práticas de gestão nos CEE.

O processo de aproximação com uma gestora de um Centro de Educação Especial no município de Salvador iniciou com diálogos sobre o problema desta pesquisa, seu objeto e os objetivos. Desde a apresentação preliminar, ela demonstrou interesse em colaborar com o estudo, sobretudo, por empreender algumas tentativas quando assumiu a gestão em 2018, para pôr em prática, uma gestão participativa, democrática e pautada nos avanços dispostos nos atos normativos sobre educação inclusiva.

Os impactos das políticas públicas educacionais inclusivas mostram que ainda há muitos desafios a serem enfrentados a fim de promover uma educação de qualidade para todas as pessoas. Administrativamente, o estado da Bahia é dividido em 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade⁴⁴, portanto, naqueles em que há CEE, essas instituições exercem um papel fundamental, conforme normativas legais, sendo capazes de contribuir com os processos educacionais inclusivos e desdobramentos em outras dimensões da vida das pessoas com deficiência, corroborando para maior desenvolvimento e participação social.

Nesse processo de entender a distância existente entre as políticas públicas implementadas pelo Estado sobre inclusão educacional para a pessoa com deficiência e sua efetivação, através das práticas baseadas nos princípios da gestão social postas pelos CEE, definiu-se, por proximidade geográfica, visitas aos CEE dos Territórios de Identidade 26 (Metropolitano de Salvador); 21 (Recôncavo) e 19 (Portal do Sertão).

A relevância deste trabalho apoia-se nas reflexões que corroboram na proposição de modelos de gestão já propostos na literatura, que podem ser aplicados na gestão dos CEE na perspectiva da educação inclusiva. Esses modelos buscam um olhar apropriado, inclusivo e coerente com o percurso educacional das pessoas com deficiência, mesmo compreendendo que os serviços educacionais disponíveis nessas

⁴ A instituição do conceito de Território de Identidade tem “[...] o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar” (Bahia, on-line).

instituições poderiam ser mais efetivos e eficazes para estudantes e seus familiares, portanto, existe a necessidade de constituir um modelo de gestão com características mais universalizantes, considerando aquelas identitárias territorialmente, para atender as demandas institucionais na operacionalização dos serviços educacionais. Nesse sentido, esta pesquisa é pautada pelo ineditismo e utilidade cumulativa, ou seja, pelo que acrescenta ao conhecimento científico sobre o tema.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 ESTRUTURA DA PESQUISA

Este estudo pretende analisar o modelo de gestão adotado nos CEE, conforme os princípios da gestão social partindo do pressuposto de que seja mais coerente para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, uma vez que não há unicidade nos processos de gestão de todos os CEE do estado da Bahia, a começar pelo público atendido, visto que os CEE em Salvador-Bahia diferem dos demais por oferecerem os serviços educacionais por categorias de deficiência (visual, auditiva/surdez, intelectual/múltipla, transtorno do espectro autista). Os CEE, de modo geral, ofertam os serviços educacionais para estudantes que não são público-alvo da Educação Especial (com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtornos de aprendizagem, etc.), além de atenderem estudantes que não estão em processo de escolarização. Assim, está sistematizado em sete capítulos e apresenta três artigos da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta uma introdução sobre o objeto de estudo, situa o leitor sobre o contexto, os objetivos, motivações e a relevância do estudo. O segundo capítulo contém o percurso metodológico para a elaboração desse estudo, a estrutura e organização da dissertação. Já o terceiro capítulo é constituído pelo artigo I “Panorama das políticas públicas no Centro de Apoio Pedagógico Especializado”, apresentado em 12 de setembro de 2023 no Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado do CEEBA e Universidade do Estado da Bahia – UNEB para educadores das escolas públicas e privadas. Apresenta um recorte sobre as políticas públicas e a realidade dos CEE que fazem parte da rede de ensino do estado da Bahia, além de um breve histórico sobre o tema.

O quarto capítulo trata-se do artigo II intitulado “Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado fundamentado nos princípios de gestão

social”, em coautoria com a orientadora, Prof.a Dr.a Luiza Reis Teixeira, apresentado no X Congresso Estadual das Apaes da Bahia – CONAPAES-BA, em 13 de outubro de 2023 e no Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo – ENGEMA/FEA/USP, em 30 de novembro de 2023. Dedicar-se a entender como ocorre a gestão dos CEE que ofertam serviços para estudantes com deficiência, altas habilidades e autismo, evidencia apontamentos sobre a educação inclusiva e sugere um modelo de gestão para os CEE fundamentado nos princípios de gestão social. Este artigo foi publicado no volume 9 da Revista Estudos IAT, em 2023.

O quinto capítulo é composto pelo artigo III e discorre sobre o caso para ensino na perspectiva de entender como estão estruturadas as ações de uma instituição educacional do Terceiro Setor e vivenciar trocas de experiências acerca da gestão. Este caso para ensino foi produzido a partir da experiência de Residência Social, Desenvolvimento e Gestão Social, realizada no Centro de Atendimento Especializado da APAE, situado no município de Feira de Santana-Bahia. A Residência Social é uma atividade obrigatória do mestrado profissional, proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social – PPGDGS/UFBA.

2.2 DESENHO METODOLÓGICO

O presente estudo é predominantemente qualitativo, embora dados quantitativos surjam para evidenciar informações consideradas relevantes para melhor compreensão do leitor. Para a construção da TGS, optou-se, essencialmente, pela construção de três artigos com objetivo e contexto definidos conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Processo de construção da TGS

PRODUTO	OBJETIVO	CONTEXTO
Artigo I Panorama das Políticas Públicas no Centro de Apoio Pedagógico Especializado	Apresentar um recorte sobre a realidade dos CAPE que fazem parte da rede de ensino do estado da Bahia, no contexto das políticas públicas.	Breve panorama histórico dos Centro, aspectos gerais sobre a gestão e oferta dos serviços, além da descrição do panorama atual dos CAPE
Artigo II Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado fundamentado nos princípios de gestão social	Propor um modelo de gestão para os CAPE fundamentado nos princípios da gestão social.	Descrição, perspectivas e sistematização da aplicação de um modelo de gestão que potencialize as ações dos CAPE

(Continuação do Quadro 1)

PRODUTO	OBJETIVO	CONTEXTO
Artigo III Caso para ensino: o Centro de Atendimento Especializado da APAE - Feira de Santana - Bahia	Descrever por meio de um caso para ensino sobre a experiência de implantação do modelo de gestão em um CAPE do terceiro setor	Descrever o modelo de gestão adotado em um Centro do terceiro setor, destinado a ofertar serviços educacionais para pessoas com deficiência, no município de Feira de Santana- Bahia.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEE (ARTIGO I)

Esta seção apresenta o cenário das políticas públicas para melhor entendimento acerca do CEE, aponta mudanças históricas e legais dos atos normativos na perspectiva da educação inclusiva que resultaram na implementação de espaços e serviços educacionais para garantia de direitos dos estudantes com deficiência.

3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo central deste artigo é apresentar um recorte sobre a realidade dos CEE que fazem parte da rede de ensino do estado da Bahia, no que diz respeito à gestão dos mesmos e suas individualidades a partir do olhar dos seus respectivos gestores e situa a educação inclusiva a partir de alguns atos normativos.

3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 – CF1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 206, define que “o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...]”. Trata-se da oferta de serviços educacionais que promovam a ampla participação de estudantes com deficiência em escolas comuns, destacando-se, especialmente, o AEE. Este é destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação que possuem matrícula e frequência regular no Sistema de Ensino Brasileiro – SEB.

Assim, todo percurso histórico que envolve a pessoa com deficiência é fortemente destacado pela percepção e posição social em relação à participação e interação social, a partir de fases bem definidas: a primeira, representada pela exclusão e abandono, marcada também pela invisibilidade; a segunda, de segregação e assistencialismo, com ênfase ao encaminhamento das pessoas com deficiência para locais específicos de atendimento; na terceira fase, da integração, surge a ideia de normalização da pessoa com deficiência; a quarta, inclusão social, em que vigora a compreensão de que as pessoas com deficiência devem ter plena participação em todos os espaços da sociedade (Sasaki, 2006; Gugel, 2016; Lanna Júnior, 2010, Piovesan, 2011).

A trajetória histórica da educação inclusiva está assentada nos registros relacionados à oferta de educação especial para as pessoas com deficiência. Ao considerar o final da década de 1980 como referência e recorte temporal, observa-se que na CFB1988, o artigo 205 a estabelece como direito de todos, enquanto o artigo 6º a reconhece como Direito Social. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 1º, destaca-se que a educação deve ser orientada por três processos formativos educativos. Esses processos ocorrem principalmente em três instituições sociais fundamentais: a família, a escola e a sociedade (Brasil, 1988; 1996).

Quadro 2 – Atos normativos das políticas sobre inclusão

ANO	ATO NORMATIVO
1996	Foi promulgada a Lei n. 9.394, que garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial. A educação especial passou a ser entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais
1999	O Decreto n. 3.298 regulamentou a Lei n. 7.853/89, dispondo acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal decreto prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, além de defini-la como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino
2001	A Resolução CNE/CEB n. 2 determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade” A Lei n. 10.172 (Plano Nacional de Educação – PNE) sinalizou para o avanço que a década da educação teria que promover para a construção de uma educação inclusiva, prescrevendo em seus objetivos e metas que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais”
2003	Por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação – MEC disseminou para todos os municípios do país o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, com a finalidade de expandir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino Foi lançado pelo MEC o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores e disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros, provendo os de condições necessárias à garantia “acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” a todos os alunos
2005	Implantou-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores
2006	Foram criadas as salas de recursos multifuncionais, são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado – AEE para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar
2007	Passou a vigorar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujos eixos estavam voltados para a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC

(continuação do Quadro 2)

ANO	ATO NORMATIVO
2008	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino
	Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o Decreto n. 6.571/2008 também reafirma a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o AEE e o ensino comum
2009	A Resolução CNE/CEB n. 4 afirma que serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n. 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE
2011	Com o Decreto n. 7.611, serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas
2015	A Lei n. 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

É oportuno compreender que as políticas educacionais apresentadas no Quadro 2, são direcionamentos normativos que visam orientar ações da área da educação especial e inclusiva e mostra nas últimas décadas os avanços e conquistas, que consolidaram um modelo de educacional, para todas as pessoas. Além disso, elas também buscam estabelecer atos, metas, serviços e objetivos de acordo com a educação básica e os diversos tipos de atividades educacionais.

Em geral, no que tange aos processos educacionais, há evidências de mobilizações sociais em torno do questionamento à estrutura segregativa impostas pelos sistemas de ensino, que ignora o índice elevado de pessoas com deficiência em idade escolar excluídas da EC a todas as pessoas. A oferta de uma educação intitulada “escolas e classes especiais” passa a ser a única opção para os estudantes público-alvo da educação especial.

A educação especial, na década de 1990, estava pautada numa lógica conservadora e assistencialista, correspondente à política pública institucionalizada conforme a representação social discutida pelos movimentos de familiares de pessoas com deficiência. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, consolidando o processo de integração nas escolas brasileiras, condicionando o acesso e permanência dessas pessoas às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos

normais” (Brasil, 1994, p.19). Assim,

essa política, assentada na concepção integracionista, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles estudantes considerados adaptados às condições e ritmo de aprendizagem da turma que seria inserido (Sousa, 2014, p. 84).

Destaca-se que esta política surgiu da compreensão sobre as “modalidades em educação especial”, cujos serviços relacionados são: o atendimento domiciliar; a classe hospitalar; o centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; e sala de recursos. (Kassar; Rebelo, 2011).

De modo geral, a CFB1988 destaca que o acesso às instituições educacionais por parte das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III do art. 208). Isso assegura a oferta do AEE), também preferencialmente na rede regular de ensino. Em relação ao movimento educacional constituído, a LDBEN estabelece, em seu 1º artigo que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Nesse período, ocorreu grande articulação por parte da sociedade civil e do Estado pela Educação Inclusiva, fazendo surgir alguns movimentos sociais, programas e projetos voltados ao atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser entendida a partir de um processo histórico, enquanto processo de discussão, reflexão e prática, que oportuniza ressignificar conceitos políticos e pedagógicos, coerentes com o propósito de tornar possível o direito de todos à educação, anunciado na CFB1988, fazendo, assim, parte de uma agenda política nacional.

Em 2006, em Nova York, é realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD, ratificada pelo Brasil através de uma emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelo Decreto Executivo n. 6.949/2009, fomentando estudos e debates mundiais que tensionam a sociedade brasileira. Posteriormente, em 2008, em nível nacional, surge a construção de uma ampla Política de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva para a Educação Básica, através do Ministério de Educação.

Vale ressaltar que as vivências em espaços específicos, como a escola

especial até 2008, sempre foram diferentes daquelas realizadas para estudantes sem deficiências e destinadas a substituir a escolarização oferecida em instituições educacionais comuns no SEB.

Apesar de representar um grande avanço no campo social, sobretudo porque integra e articula o ensino denominado de especial e o ensino regular comum, propondo amplas experiências sociais com a diversidade, suporte e apoio pedagógico aos estudantes que frequentam apenas as instituições que adotaram essa modalidade, esses avanços não foram significativos. Quando se discute a estrutura organizacional e dos espaços não substitutivos da educação comum, como os CEE, surgem indagações sobre o modelo de gestão e qual a estrutura organizacional proposta nesses espaços.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) anuncia que o SEB se torna inclusivo e estabelece que todas as pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades, matriculadas regularmente em escolas comuns da Educação Básica, teriam garantias de oportunidades e experiências educacionais iguais aos estudantes sem deficiência. Sobre o CEE, destaca:

em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 10).

No contexto da política pública voltada à inclusão educacional dos (as) estudantes da rede regular de ensino, seriam adotadas, em âmbito nacional, serviços, estratégias, metodologias e práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade de habilidades e competências, além dos variados estilos de aprendizagem, prioritariamente, em escolas comuns. Todavia, os CEE que prestam apoio pedagógico configuram-se também como espaço educacional com a finalidade de corroborar com o processo inclusivo.

No que diz respeito aos serviços ofertados em tempos e espaços previstos nos atos normativos, aos/às estudantes com deficiência, alguns compromissos sociais foram firmados, tendo em vista a força dos movimentos sociais destas/para estas pessoas. Assim, estabeleceram-se novas regras para a Educação Especial, numa visão inclusiva, transversal e não substitutiva da escolarização comum, aos/às estudantes com deficiência, afirmando novos compromissos governamentais a partir de ações e atitudes que efetivamente assegurem o direito de todos os cidadãos ao

acesso, participação e certificação no SEB.

Nesse sentido, o acesso ao AEE aos(às) estudantes público da Educação Especial, ao espaço escolar, numa proposta pedagógica que contemple todas as pessoas com deficiência articulada com o ensino regular, além dos enfrentamentos das barreiras e desafios sociais, deve ser realizado de forma sistematizada, em um CAPE.

Considerado como objeto deste estudo, o CAPE é uma instituição educacional organizada para desenvolver serviços especializados a pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Segundo Bahia (2007), o CAPE

[...] disponibilizará serviços que priorizam o atendimento educacional especializado ao estudante e também desenvolverá ações para a sua inclusão sócio-educacional através: a) da disponibilização de recursos pedagógicos e equipamentos; b) da ação de professores especializados para atender às variadas demandas geradas pela deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; c) do apoio didático-pedagógico direcionado às unidades educacionais e aos seus profissionais; d) da formação desses profissionais na área da Educação Especial; e) da orientação às famílias e f) da realização de pesquisas sobre os processos diferenciados de ensino e aprendizagem desse público (Bahia, 2017, p. 38).

Os registros encontrados na literatura sobre a origem dos CEE para pessoas com deficiência apresentam diversos contextos e nomenclaturas que evoluem conforme o período histórico e a construção das políticas públicas. Conforme Pereira (2011), “no período pós-guerra surgiram serviços de atendimentos que possibilitaram aos mutilados de guerra e aos civis em geral, atenção às suas necessidades individuais” (Pereira, 2011, p. 33). Diante das inúmeras necessidades, a educação e a reabilitação voltaram-se para os indivíduos com deficiência congênita. Nesse período foram criados os Centros de reabilitação, principalmente para as pessoas cegas.

No século XX, diante de reivindicações para assegurar direitos sociais, avanço da mobilização dos movimentos sociais, em diversos campos do conhecimento, a agenda de congressos, convenções, seminários, reuniões, estabelecem como pauta o debate sobre os direitos das pessoas com deficiência. Por muito tempo, as pessoas com algum tipo de necessidade especial vivenciaram variadas tentativas de assistência na sociedade.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) anuncia os Centros Integrados de Educação Especial como espaço organizado como:

Uma organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação precoce, escolarização propriamente dita e de preparação para o trabalho, contando com o apoio interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1994, p. 7).

Considera-se importante o destaque sobre a conceituação desse espaço, definida para atender os anseios sociais da década de 90, que admite a escolarização às pessoas marcadas pelas suas condições e características individuais. Posteriormente, uma nova política, de caráter inclusivo, afirma um serviço capaz de transformar a proposta social dos CEE, quanto às possibilidades de fortalecer o projeto educacional inclusivo.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) anuncia um sistema de ensino inclusivo e estabelece que todas as pessoas com deficiência matriculadas regularmente em EC da Educação Básica terão garantias de oportunidades e experiências educacionais iguais aos estudantes sem deficiência. Neste documento, percebe-se a menção ao Centro:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 16).

Assim, estabeleceram-se novas regras para a Educação Especial, numa visão inclusivista, transversal e não substitutiva da escolarização comum, aos(às) estudantes com deficiência, afirmando novos compromissos, novos espaços governamentais e não governamentais, a partir de ações e atitudes que efetivamente assegurem o direito de todos os cidadãos ao acesso, participação e certificação no sistema Brasileiro de Ensino.

A partir destas reflexões, a Resolução n. 4 (Brasil, 2009) instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, a rede de apoio se estabelece, prevendo atender um maior quantitativo de estudantes com deficiência nos AEE, conforme normativas vigentes em âmbito nacional, estadual e municipal.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Nota-se que o CEE pode ofertar serviços de suporte e apoio educacional,

afirmando a participação ativa dos atores sociais, isto é, pessoas com deficiência, familiares e profissionais em geral, que frequentam espaços comuns de escolarização. As ações desenvolvidas podem contribuir com a ideia de um modelo de gestão político-administrativa na relação entre Estado e Sociedade.

A hipótese da existência de uma gestão social no âmbito da gestão pública, no campo da educação, especialmente nos CEE, é defendida, destacando a relevância dessa discussão, conforme argumentado por Cançado, Pereira e Tenório (2015). A construção desse campo da Gestão Social mostra-se de grande importância. Assim, é fundamental promover uma maior integração entre os atores sociais e as políticas públicas, visando uma gestão mais participativa e eficiente, permitindo atender às demandas e necessidades da sociedade de forma mais justa e inclusiva.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Compõem o grupo de sujeitos deste trabalho os gestores e gestoras dos CEE situados nos diversos Territórios de Identidade do Estado da Bahia. O percurso metodológico está vinculado a uma concepção possível da realidade dos sujeitos com deficiência e suas interações em ambiente educacional.

Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, descritiva, por ser uma abordagem que reúne questões relativas ao exercício profissional. Tem como características a descrição e revisão bibliográfica através de fontes secundárias, que incluem artigos científicos, atos normativos, livros, dissertações e teses que contribuem para a construção do referencial teórico e TGS. Para Gil (2002), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42) e a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (*ibidem*, p. 44). Desse modo, nos permitem pesquisar e compreender melhor para entender a natureza do objeto de estudo.

No sentido de colaborar com pesquisas, destaca-se o pesquisador como o principal instrumento de coleta, quando imerso no campo examinado, a fim de manter contato com o objeto de estudo e poder estabelecer relações nos diferentes contextos investigados. O processo de coleta de dados nos demais Centros permite estabelecer correspondência entre o CEEBA e outros espaços com os mesmos serviços ofertados para o público-alvo da Educação Especial – PAEE

Mediante inquietações e questionamentos, decidiu-se que a pesquisa seria iniciada na cidade de Salvador-Bahia, no CEEBA, unidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas à área de Educação Especial, conforme os atos normativos vigentes, por ser o local de atuação profissional do pesquisador. A partir do interesse da gestora do CEEBA, construímos uma agenda de reuniões: inicialmente, apenas com o pesquisador e, posteriormente, com as coordenadoras pedagógicas com o objetivo de realizar uma explanação do projeto de pesquisa, esclarecer as dúvidas e planejar o desenvolvimento das ações e intervenção. Estes encontros foram fundamentais para prosseguir com os propósitos da pesquisa no sentido de implantar um modelo de gestão fundamentado nos princípios da gestão social no CEEBA.

Para isso, foi elaborado um formulário online de coleta de dados sobre o funcionamento, conhecimento da legislação e serviços prestados para aplicação no CEEBA, objetivando o levantamento preliminar de informações e, também, para validação do dispositivo (questionário) e, posterior aplicabilidade nos demais CEE. Vale ressaltar que o formulário é um tipo de ferramenta digital que envolve os participantes da pesquisa pensando nesta coleta de modo rápido, visto a impossibilidade de deslocamento do pesquisador para sua aplicabilidade em tempo hábil, redução de custos e minimização de erros, uma vez que alguns CEE estão localizados em municípios muito distantes de Salvador-Bahia.

Trata-se de identificar se cada CEE, sob a gestão da SEC/BA, apresenta ou não uma forma de gestão própria, com algumas semelhanças e diferenças entre si, conforme o seu público, território, experiência da equipe gestora, compreensão e conhecimento acerca dos atos normativos, formação, tempos e espaços histórico-sociais, entre outros fatores.

A aproximação com os gestores ocorreu através da mediação de uma gestora de um dos CEE que compartilhou o link do Google Forms em um grupo de trabalho entre os 13 (treze) gestores que corresponde à quantidade de CEE, distribuídos entre os Territórios de Identidade. Ressaltamos que 11 (onze) gestores responderam ao formulário, sendo este estruturado, composto por vinte e quatro perguntas a fim de entender melhor sobre o perfil de gestão desenvolvido nos CEE na rede de ensino do Estado da Bahia. O período para responder o referido formulário foi de 20 de setembro a 4 de outubro de 2023.

A partir dos dados iniciais, foi possível realizar uma revisão da literatura,

compreender como o CEE está estruturado e identificar o modelo de gestão social que, conforme Gomes *et al.* (2008, p. 59), “[...] pensar em gestão social, é pensar além da gestão de políticas públicas, mas sim estabelecer as articulações entre ações de intervenção e de transformação do campo social”. Explicita-se que houve a identificação e análise das práticas de gestão existentes com base nos princípios da gestão social.

Para ampliar a coleta de informações, opiniões, concepções, expectativas, percepções, foi necessário a construção de um cronograma de visitas aos CEE (uma vez por semana, em horário definido por cada gestor(a)), com a finalidade de realizar uma entrevista semiestruturada com diretores na perspectiva de entender e visualizar *in loco* a estrutura organizacional e identificar qual o modelo de gestão adotado.

3.4 PANORAMA ATUAL DA GESTÃO DOS CEE

Atualmente, as denominações adotadas para instituições criadas com o objetivo de prestar serviços educacionais especializados para o público-alvo da Educação Especial são diversas. Especificamente na Bahia, encontramos Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, Centro de Educação Especial da Bahia, Centro de Apoio Pedagógico – CAP, Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, etc. Isso se justifica pelo fato da SEC/BA acatar as expectativas do movimento social de e para as pessoas com deficiência, da comunidade dos CEE através de ofícios encaminhados por gestores e, conseqüentemente, ocorre a oficialização através de portarias publicadas em diário oficial do estado.

Assim, para cada contexto social e histórico, os CEE sofrem influências diversas de setores da sociedade e dos movimentos sociais, que determinam ou sugerem qual o nome será estabelecido para esses espaços, uma vez que o próprio SEB não institui identidade conforme os processos sociais, históricos, culturais, os atos normativos, público atendido, serviços a que se propõe, especificamente da legislação vigente e processos identitários e territoriais.

A principal característica de um CEE é se configurar como espaço não substituto da EC. A organização proposta nesses espaços tem como objetivo principal ofertar serviços educacionais especializados para estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação – AH/SD e transtorno do espectro autista – TEA, regularmente matriculados na EC da educação básica e que apresentam necessidades educacionais específicas, ampliando sua participação em ambientes

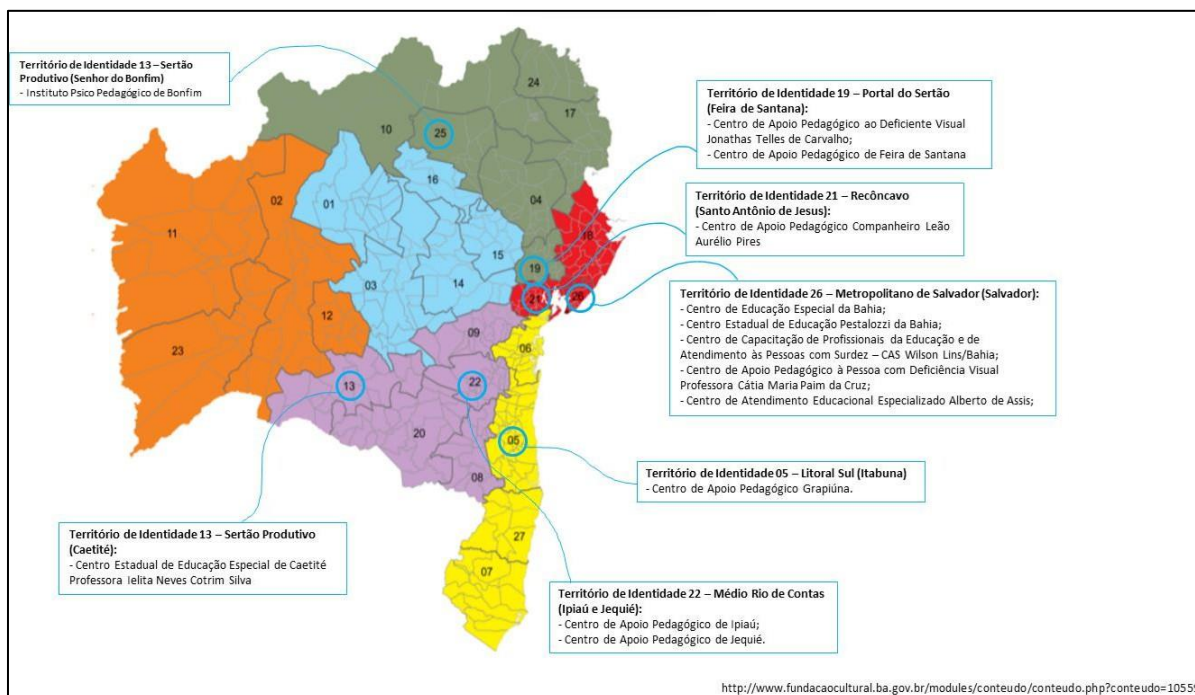
escolares e em diversos espaços sociais. Além disso, realizar articulação com os professores do ensino comum, produzir materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes e orientar os professores e as famílias quanto às habilidades e potencialidades dos(as) estudantes.

Desde sua existência, os CEE passaram por inúmeras transformações por conta das mudanças impostas pelas políticas implementadas pelo Ministério da Educação – MEC e pela SEC/BA, em especial a partir de 2008, com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Essas mudanças estão em consonância com documentos nacionais e com os documentos internacionais dos quais o estado brasileiro é signatário, por exemplo, a CIDPD, promulgada em 2006.

3.5 TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE E OS CEE DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Dos 13 (treze) CEE em funcionamento atualmente, no Território de Identidade 5 – Litoral Sul está localizado o Centro de Apoio Pedagógico Grapiúna; no Território de Identidade 13 – Sertão Produtivo, o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité Professora Ielita Neves Cotrim Silva; no Território de Identidade 19 – Portal do Sertão, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Telles de Carvalho e o Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana; no Território de Identidade 21 – Recôncavo, o Centro de Apoio Pedagógico Companheiro Leão Aurélio Pires; no Território de Identidade 22 – Médio Rio de Contas, o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú e o Centro de Apoio Pedagógico de Jequié; no Território de Identidade 25 – Piemonte Norte do Itapicuru, o Instituto Psico Pedagógico de Bonfim e; no Território de Identidade 26 – Metropolitano de Salvador, o Centro de Educação Especial da Bahia; o Centro Estadual de Educação Pestalozzi da Bahia; o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Wilson Lins; o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Professora Cátia Maria Paim da Cruz; o Centro de Atendimento Educacional Especializado Alberto de Assis (Figura 4).

Figura 1 – Localização dos CEE por Território de Identidade



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

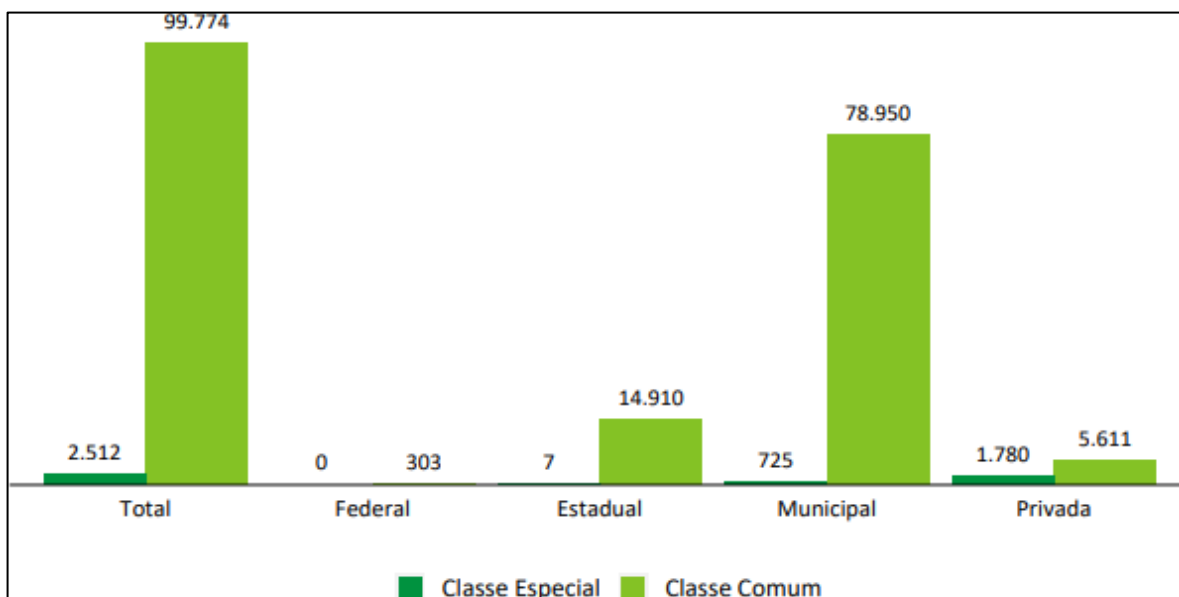
Observa-se que o número de CEE localizados no Território de Identidade 26 – Metropolitano de Salvador é maior em relação aos outros municípios, com 5 (cinco) unidades. Em seguida, o Território de Identidade 19 – Portal do Sertão e Território de Identidade 22 – Médio Rio de Contas com 2 (duas) unidades e demais Território de Identidade com apenas 1 (uma) unidade.

Se considerarmos também a dependência administrativa, os dados do Censo Escolar em 2020 apontam que a rede estadual, que gere os CEE, aparece com o maior percentual de alunos incluídos:

O número de matrículas da educação especial chegou a 102.286 em 2020, um aumento de 55,3% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 42,5% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020, por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 322,1% (MEC, 2020, p. 35).

Destaca-se a evolução numérica de presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns, convocando toda a sociedade a pensar como garantir a escolarização desses estudantes através de ações educacionais inclusivas, infraestruturas acessíveis, profissionais mais qualificados e serviços especializados, como os disponibilizados nos CEE.

Figura 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas Bahia – 2020



Fonte: Deed/Inep (2020).

Assim como com qualquer grupo socialmente vulnerável, a história da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade se entrelaça com o contexto de exclusão desses estudantes. Todavia, atualmente, tanto a CFB1988 quanto a CIDPD e a LBI garantem o direito de todos a uma educação inclusiva, na qual todos os estudantes compartilham o mesmo ambiente escolar, independente de suas características físicas, sensoriais e intelectuais.

Os dados expressos na esfera administrativa estadual supõem a construção de um modelo de educação para pessoas com deficiência, denominada de educação especial, que deve ser substituído por outro modelo que contemple a convivência com a diversidade, reconheça as diferenças, contribua para o pleno desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência, ampliando o exercício da cidadania.

Considerando que o Brasil instituiu um sistema educacional inclusivo em 2008, na Bahia o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes especiais exclusivas na Bahia ainda é significativo. Assim, os espaços destinados a prestar serviços de AEE, como os CEE, não apresentam diretrizes comuns, que orientem suas ações, funções, atribuições e serviços para uma gestão efetiva. Desse modo, surge a construção de uma TGS, com o propósito de nortear o trabalho educacional desenvolvido ou a desenvolver que consolide uma gestão atuante e sistemática.

Ressaltamos que a TGS tem como objetivo organizar e sistematizar as ações

planejadas e realizadas por todos os CEE localizados em seu Território de Identidade. A partir desses pressupostos e da afirmativa em “que a legitimidade das decisões deve ter origem em processos de discussão, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum” (Tenório, 2008a, p. 41), a TGS construída consta de um instrumento normativo sobre gestão fundamentada nos princípios da gestão social para as pessoas com e sem deficiência. Salientamos que, numa dimensão mais ampla, este instrumento normativo compreende a necessidade de expandir a ideia de uma educação inclusiva, ao propor um modelo de gestão fundamentada nos princípios de gestão social com o objetivo de organizar as ações planejadas e realizadas pelos CEE.

3.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

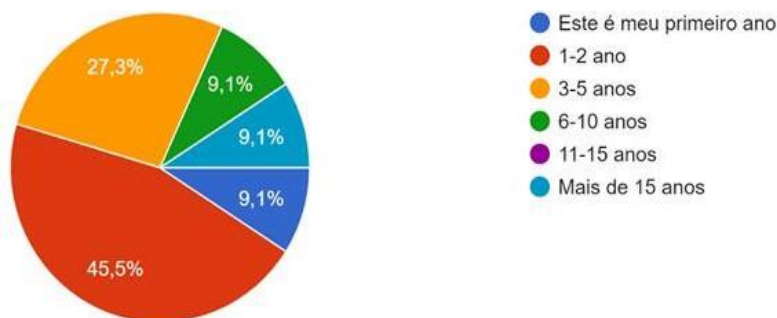
A primeira ida a um CEE aconteceu após leitura das respostas do formulário com a intenção de conhecer pessoalmente cada gestor e compreender sua atuação e suas subjetividades. A visita foi previamente agendada por telefone e explicada os detalhes da atividade acadêmica. Antes de iniciar a entrevista, foi apresentado pelo pesquisador o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ao gestor responsável pelo Centro, uma breve apresentação sobre o programa do Mestrado, o problema, objetivos e metodologia da pesquisa. Os entrevistados foram codificados da seguinte forma: G1, G2 e, assim, sucessivamente.

Foram realizadas 7 (sete) entrevistas semiestruturadas, presenciais com gestores públicos de instituições da rede de ensino do Estado da Bahia, vinculados à SEC/BA. As duas entrevistas iniciais ocorreram no município de Feira de Santana- Bahia, sendo o G1 com, aproximadamente, 3 (três) anos de atuação como gestor e G2 com mais de 15 (quinze) anos na gestão. As demais entrevistas aconteceram no município de Salvador-Bahia, em bairros distintos. O G3, informou que assumiu a gestão há 4 (quatro) anos, G4 atua há mais de 5 (cinco) anos, G5 e G6 com 2 (dois) anos na gestão e, finalmente, o G7 com 6 (seis) meses, gerindo o CEE. A identidade de gênero predominante é feminina com índice de 90,9% e 9,1% do gênero masculino e a faixa etária dos(as) entrevistados(as) é de 27 a 35 anos (18,2%), 36 a 43 anos (27,3%) e acima de 44 anos (54,55).

Sobre o tempo como gestor na rede de ensino no estado da Bahia, identificamos que 54,5% dos entrevistados possuem menos de dois anos no cargo,

27,3% com mais de 15 anos e 18,2 % entre dois e dez anos. Quando perguntado sobre a experiência trabalhando como gestor no CEE que atua, obteve-se como resposta:

Figura 3 – Tempo de experiência como gestor no CEE

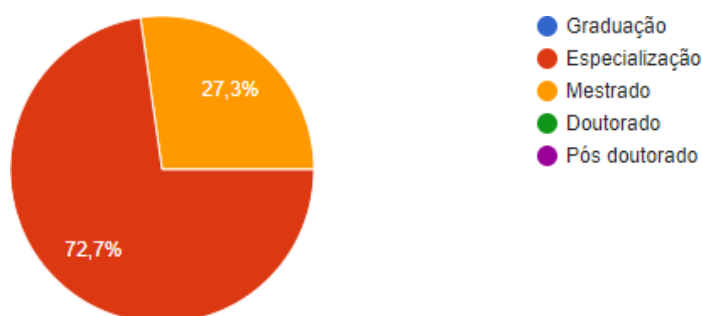


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao considerar as respostas sobre o tempo de atuação como gestor na rede estadual, destaca-se que 45,5% dos gestores não possuem experiências anteriores superiores a dois anos e nem todos passaram por uma formação sistemática para exercer um cargo dessa natureza. Os gestores com tempo entre 3-5 anos representam 27,3% dos participantes; entre 6-10 anos, 11-15 anos e mais de 15 anos representam, respectivamente, 9,1% dos participantes.

Todavia, quando solicitado informações sobre o nível de formação acadêmica, constata-se que 72,7% das participantes possuem pós-graduação em nível de especialização e 27,3% concluíram mestrado acadêmico (Figura 2).

Figura 4 – Nível de Formação do Gestor do CEE

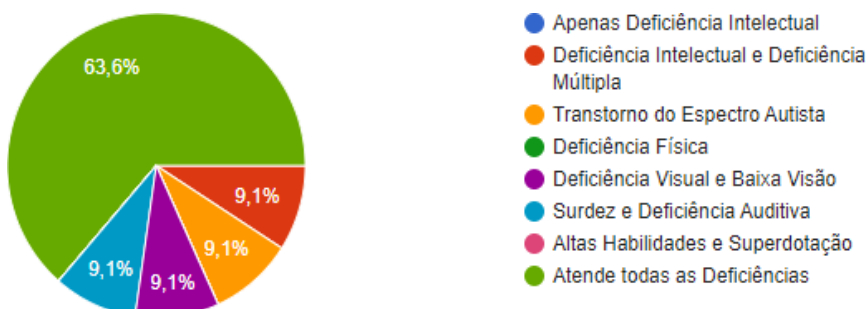


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Conforme informações dos gestores, predominantemente, 63,3% atendem todas as deficiências, que houve mesmo percentual quando definido as deficiências separadamente, pois 9,1% atendem deficiência intelectual; 9,1% atendem surdez e

deficiência auditiva; 9,1% atendem deficiência visual e baixa visão e; 9,1% atendem transtorno do espectro autista, matriculados ou não na EC, com frequência regular nos CEE.

Figura 5 – Público atendido no CEE



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho sobre o panorama dos CEE teve como perspectiva apresentar as políticas e atos normativos que regem as ações, como estão distribuídos por territórios de identidade do estado da Bahia, vinculados a SEC/BA, situando o leitor quanto a estrutura organizacional e constituição da gestão, na atualidade.

Qualquer que seja a discussão sobre o modelo de gestão no âmbito da educação inclusiva, é possível observar que não há consenso nessa discussão. Numa perspectiva mais ampla, o CEE direciona seu olhar e práticas educacionais àquelas pessoas que já concluíram ou não a sua escolaridade, de modo que todos tenham possibilidades de inclusão social. Para tanto, faz-se necessário instituir um amplo debate acerca de suas ações complementares ou suplementares e reestruturar os serviços de atendimento.

A natureza do trabalho demonstra que os gestores possuem autonomia e procura atingir os objetivos propostos, na ampliação e melhoria das ações voltadas aos estudantes. Para melhor conhecimento da pessoa atendida e suas necessidades atendidas, propõe-se uma sistematização dos processos e instrumentos avaliativos, fundamentando-se na metodologia do estudo de caso, com materiais, equipamentos e recursos acessíveis, por profissionais com diversas formações e experiências.

3.8 REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei n. 11.043, de 9 de maio de 2008**. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação

Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008>. Acesso em: 20 agosto. 2023.

BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia**, 2017. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 22 de julho de 2023.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 15 de agosto de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 de março de 2023.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; JÚNIOR, J. A. V. A. **Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Bookman Editora, 2015.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Goiânia: Editora da UCG, 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político da Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoes/deficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maiyo-ago. 2010.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-43, jan./dez., 2008.

PEREIRA, J. L. C. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços do CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual**. 2010. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTEL, M. P. C.; PIMENTEL, T. D. **Gestão Social: Perspectivas, Princípios e (De)Limitações**. Curitiba (PR): ANPAD, 2010. v. 1. p. 1-16.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed., rev. E atual. Saraiva, 2011, p. 289-294.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, p 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: ed.WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TENÓRIO, F. G. A trajetória do programa de estudos em gestão social. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1145-1162, nov./dez. 2006.

TENÓRIO, F. G. **Gestão Social: uma perspectiva conceitual**. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

4 UM MODELO DE GESTÃO PARA O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO FUNDAMENTADO NOS PRINCÍPIOS DE GESTÃO SOCIAL (ARTIGO II)

Neste capítulo, apresentamos mais um artigo sobre um modelo de gestão desenvolvido em um Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, fundamentado nos princípios de gestão social, no município de Salvador-Bahia, que atende, atualmente, pessoas com deficiência intelectual e múltipla, escolarizados e não escolarizados.

4.1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da dissertação de mestrado profissional cujos objetivos centrais são propor um modelo de gestão para os CAPE^{5 5} fundamentado nos princípios da gestão social, propor uma organização que potencialize as ações dos CAPE e descrever um instrumento normativo sobre Gestão Social fundamentado nos princípios da gestão social. Como problema da pesquisa, indagamos: o modelo de gestão que potencialize a ação dos Centros reflete na oferta dos serviços dos CAPE? Ao tratar dos CAPE, pressupõe-se compreender os processos históricos e sociais cujos sujeitos com deficiência estão inseridos. Para tanto, apresentamos um breve histórico a respeito da educação inclusiva e os CAPE do estado da Bahia destinados à oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência, alguns estudos sobre gestão social e etapas preliminares sobre a construção de uma Tecnologia de Gestão Social – Desenvolvimento do Território (TGS-DT).

A proposta de construção da TGS-DT foi orientada pelas diretrizes do método Design Research por ser uma alternativa importante para melhor desenvolver uma tecnologia de gestão social, a saber, documento norteador, considerado como uma solução para o problema anunciado na pesquisa.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A CFB1988 (Brasil, 1988), artigo 206, define que “o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...]”. Trata-se da oferta de serviços educacionais que

⁵ A expressão “Centros de Apoio Pedagógico Especializado” é mencionada nas Diretrizes de Educação Inclusiva/2017 divulgada pela SEC/BA para nomear as instituições criadas com o objetivo de prestar serviços educacionais especializados para o público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

estimulem a ampla participação de estudantes com deficiência em escolas comuns, mas, especificamente, o AEE destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e com altas habilidades e superdotação que possuem matrícula e frequência regular no SEB.

O artigo 5º da CFB1988 afirma que todos são iguais perante a lei e estabelece os princípios de proteção e inclusão das pessoas com deficiência fundamentados em conceitos de igualdade. A igualdade é entendida como sinônimo de inclusão posto no artigo 206 da CFB1988 e estabelece, sobretudo, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O artigo 208 reafirma, pela primeira vez numa Constituição, que é dever do Estado oferecer o AEE, preferencialmente nas escolas regulares, para os alunos com deficiência.

Durante a Idade Média (período entre os séculos V e XV), evidenciam-se práticas que segregam essas pessoas da convivência social. O panorama daquela época consta de atitudes fundamentadas embasadas na concepção cristã e conceito de normalidade construída tendo como base o saber religioso, por essas características, nomeada como normalidade transcendental (Corrêa, 2017). Nesse contexto histórico,

Entende-se que para estar na normalidade não bastava apenas os sujeitos terem um corpo com características entendidas como naturais, era necessário também possuir uma conduta de acordo com os princípios religiosos que permitissem a purificação da alma (Corrêa, 2017, p.49).

Assim, todo percurso histórico que envolve a pessoa com deficiência é fortemente destacado pela percepção e posição social em relação à participação e à interação social, a partir de fases bem definidas: a primeira, representada pela exclusão e abandono, marcada também pela invisibilidade; a segunda, de segregação e assistencialismo, com ênfase ao encaminhamento das pessoas com deficiência para locais específicos de atendimento; na terceira fase, da integração, surge a ideia de normalização da pessoa com deficiência; a quarta, inclusão social, em que vigora a compreensão de que as pessoas com deficiência devem ter plena participação em todos os espaços da sociedade (Sasaki, 2006; Gugel, 2016; Lanna Júnior, 2010, Piovesan, 2011).

Posteriormente, na Idade Moderna (século XV ao século XVIII), a medicina esteve fortemente influenciando diversos campos do conhecimento, sobretudo nas investigações acerca da concepção das pessoas com deficiência. Narrativas pautadas em informações biológicas serviram para melhor compreender a natureza das

deficiências, substituindo as teorias de origem religiosa por explicações situadas no “modelo médico” (Mazzotta, 2011).

Na direção do modelo médico, surge a ênfase ao atendimento segregacionista e a importância de especialistas como profissionais capazes e preparados para oferecer “tratamento” voltado às pessoas com deficiência. Devido à forte rejeição advinda dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, historicamente organizados de forma endógena principalmente por familiares, na segunda metade do século XX, esse modelo foi duramente questionado, sobretudo o conceito de normalidade frente à deficiência (Pereira, 2006).

Em geral, no que tange aos processos educacionais, esta realidade evidencia mobilizações sociais em torno do questionamento à estrutura segregativa imposta pelos sistemas de ensino, que ignora o índice elevado de pessoas com deficiência em idade escolar excluído da EC a todas as pessoas. A oferta de uma educação intitulada “Escolas e Classes Especiais” passa a ser a única opção de estudantes público-alvo da educação especial, a saber, pessoas com deficiência sensorial, intelectual, física, autismo, altas habilidades e superdotação.

A educação especial estava pautada numa lógica conservadora e assistencialista, correspondente à política pública institucionalizada conforme a representação social discutida pelos movimentos familiares para pessoas com deficiência. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, consolidando o processo de integração nas escolas brasileiras, condicionando o acesso e a permanência dessas pessoas às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19). Assim,

Essa política, assentada na concepção integracionista, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles estudantes considerados adaptados às condições e ritmo de aprendizagem da turma que seria inserido (SOUSA, 2014, p 84).

Destaca-se que esta política surgiu da compreensão sobre as “modalidades em educação especial”, cujos serviços relacionados são: o atendimento domiciliar; a classe hospitalar; o centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; e sala de recursos. (Kassar; Rebelo, 2011).

Em geral, a CFB1988 aponta que o acesso às instituições educacionais das

pessoas com deficiência deve ser preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, inciso III), garantindo o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Em relação ao movimento educacional constituído, a Lei n. 9.394/1996 – LDBEN estabelece, em seu 1º artigo que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

Nesse período, ocorreu grande articulação por parte da sociedade civil e do Estado pela Educação Inclusiva, fazendo surgir alguns movimentos sociais, programas e projetos voltados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser entendida a partir de um processo histórico, enquanto processo de discussão, reflexão e prática, que oportuniza ressignificar conceitos políticos e pedagógicos, coerentes com o propósito de tornar possível o direito de todos à educação, anunciado na CFB1988, com isso, fazendo parte de uma agenda política nacional.

Em 2006, é realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, ratificada pelo Brasil através de uma emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelo Decreto Executivo n. 6.949/2009 fomentando estudos e debates mundiais que tencionam a sociedade brasileira (Decreto n. 6.949/2009). Posteriormente, em 2008, surge a construção de uma ampla Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva para a Educação Básica, através do Ministério de Educação.

Vale ressaltar que as vivências em espaços específicos, como escolas especiais, até 2008, sempre foram diferentes daquelas realizadas para estudantes sem deficiências e destinadas a substituir a escolarização oferecida em instituições educacionais comuns no sistema educacional brasileiro.

Apesar de representar um grande avanço no campo social, sobretudo porque integra e articula o ensino denominado de especial e o ensino regular comum propondo amplas experiências sociais com a diversidade, suporte e apoio pedagógico aos estudantes que frequentam apenas as instituições que adotaram essa modalidade, esses avanços não foram significativos. Quando se discute a estrutura organizacional e dos espaços não substitutivos da educação comum, como os Centros de Apoio Pedagógico, surgem indagações sobre o modelo de gestão e qual

a estrutura organizacional proposta nesses espaços.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) anuncia que o SEB se torna inclusivo e estabelece que todas as pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades matriculadas regularmente em escolas comuns da Educação Básica teriam garantias de oportunidades e experiências educacionais iguais aos estudantes sem deficiência. Sobre o Centro, destaca:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008).

No contexto da política pública voltada à inclusão educacional dos (as) estudantes da rede regular de ensino, seriam adotados, em âmbito nacional, serviços, estratégias, metodologias e práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade de habilidades e competências, além dos variados estilos de aprendizagem prioritariamente em escolas comuns, todavia os Centros de Educação Especial que prestam apoio pedagógico configuram-se também como espaço educacional com a finalidade de corroborar com o processo inclusivo.

No que diz respeito aos serviços ofertados em tempos e espaços previstos nos atos normativos, aos (às) estudantes com deficiência, alguns compromissos sociais foram firmados, tendo em vista a força dos movimentos sociais DE e PARA estas pessoas. Assim, estabeleceram-se novas regras para a Educação Especial, numa visão inclusiva, transversal e não substitutiva da escolarização comum, aos (às) estudantes com deficiência, afirmando novos compromissos governamentais a partir de ações e atitudes que efetivamente assegurem o direito de todos os cidadãos ao acesso, participação e certificação no sistema de ensino brasileiro.

Neste sentido, o acesso ao atendimento educacional especializado aos (às) estudantes público-alvo da Educação Especial, ao espaço escolar, numa proposta pedagógica que contemple todas as pessoas com deficiência articulada com o ensino regular, além dos enfrentamentos das barreiras e desafios sociais, deve ser realizado de forma sistematizada, em Centros de AEE.

4.3 OS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Considerando como objeto deste estudo, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado é uma instituição educacional organizada para desenvolver serviços

especializados a pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Nesse enfoque, o CAPE disponibilizará serviços que priorizam o atendimento educacional especializado ao estudante e também desenvolverá ações para a sua inclusão sócio educacional através: a) da disponibilização de recursos pedagógicos e equipamentos; b) da ação de professores especializados para atender às variadas demandas geradas pela deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; c) do apoio didático pedagógico direcionado às unidades educacionais e aos seus profissionais; d) da formação desses profissionais na área da Educação Especial; e) da orientação às famílias e f) da realização de pesquisas sobre os processos diferenciados de ensino e aprendizagem desse público. (Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação no Estado da Bahia, 2017).

Os registros encontrados na literatura sobre a origem dos Centros de atendimento das necessidades de pessoas com deficiência apresentam diversos contextos e nomenclaturas que evoluem conforme o período histórico e a construção das políticas públicas. Conforme Pereira (2011), “no período pós-guerra surgiram serviços de atendimentos que possibilitaram aos mutilados de guerra e aos civis em geral, atenção às suas necessidades individuais”. Diante das inúmeras necessidades, a educação e a reabilitação voltaram-se para os indivíduos com deficiência congênita. Nesse período foram criados os Centros de reabilitação, principalmente para as pessoas cegas.

No século XX, diante de reivindicações para assegurar direitos sociais, avanço da mobilização dos movimentos sociais, em diversos campos do conhecimento, a agenda de congressos, convenções, seminários, reuniões, estabelecem como pauta o debate sobre os direitos das pessoas com deficiência. Por muito tempo, as pessoas com algum tipo de necessidade especial vivenciaram variadas tentativas de assistência na sociedade.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) anuncia os Centros Integrados de Educação Especial como espaço organizado como:

Uma organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação precoce, escolarização propriamente dita e de preparação para o trabalho, contando com o apoio interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1994, p. 7).

Considera-se importante o destaque sobre a conceituação desse espaço, definido para atender os anseios sociais da década de 90, que admite a escolarização às pessoas marcadas pelas suas condições e características individuais. Posteriormente, uma nova política, de caráter inclusivo, afirma um serviço capaz de

transformar a proposta social dos Centros, quanto às possibilidades de fortalecer o projeto educacional inclusivo.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008).

Assim, estabeleceram-se novas regras para a Educação Especial, numa visão inclusivista, transversal e não substitutiva da escolarização comum, aos (às) estudantes com deficiência, afirmando novos compromissos, novos espaços governamentais e não governamentais, a partir de ações e atitudes que efetivamente assegurem o direito de todos os cidadãos ao acesso, participação e certificação no sistema Brasileiro de Ensino.

A partir destas reflexões, a Resolução n. 4 (Brasil, 2009) institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, a rede de apoio se estabelece, prevendo atender um maior quantitativo de estudantes com deficiência nos AEE conforme normativas vigentes em âmbito nacional, estadual e municipal.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Neste panorama, a participação dos atores sociais, a saber, pessoas com deficiência, familiares e profissionais em geral, oportunizam superar a ideia de um modelo de gestão político-administrativa na relação: Estado e Sociedade. Considerando a hipótese da existência de uma gestão social no âmbito da gestão pública, sobretudo porque Cançado, Pereira e Tenório (2015) discutem fortemente que a construção do campo da Gestão Social mostra-se urgente. Então, é importante promover uma maior integração entre os atores sociais e as políticas públicas, visando uma gestão mais participativa e eficiente, para que seja possível atender às demandas e necessidades da sociedade de forma mais justa e inclusiva.

4.4 GESTÃO SOCIAL E SEUS PRINCÍPIOS

A ampla discussão sobre gestão social remete, inicialmente, a conceitos elaborados por diversos estudiosos, embora inicialmente essa expressão tenha

reverberado por algum período apenas no contexto das políticas públicas e ao terceiro setor descrito por Tenório (2010). Trata-se de uma abordagem que visa promover uma maior participação da sociedade na tomada de decisões e na implementação de políticas públicas, buscando a equidade e o bem-estar coletivo. Destacamos alguns princípios fundamentais para um modelo de gestão proposto neste artigo, voltado ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

O conceito de gestão social é entendido como o processo gerencial dialógico onde a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação. O adjetivo social qualificando o substantivo gestão é percebido como o espaço privilegiado de relações sociais onde todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação (Tenório, 2008c, p. 148).

Os estudos sobre Gestão Social – GS proposto por Tenório (1998) correspondem às discussões sociais como “espaço privilegiado de relações sociais onde todos têm direito à fala, sem nenhum tipo de coação” (Tenório, 1998, p. 151) e a GS, como “processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação (ação que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não-governamentais)” (Tenório, 1998, p. 151), evidenciando a autonomia e a construção da cidadania.

A GS é entendida tanto como processo e como fim com intenção de desenvolvimento social e como “ato relacional que se estabelece entre pessoas, em espaços e tempos relativamente delimitados, objetivando realizações e expressando interesses de indivíduos, grupos e coletividades” (Fischer, 2002, p. 29). A partir desse contexto, surge a proposta de uma TGS com o propósito de organizar, articular e integrar os Centros de AEE, situados no estado da Bahia.

A participação é vista como um dos principais princípios, considerada um dos pilares da GS, pois envolve a inclusão ativa dos cidadãos na definição das políticas e na execução de projetos. Como afirmam Cançado, Pereira e Tenório (2015), “a participação da sociedade é essencial para fortalecer a democracia e garantir que as decisões sejam tomadas de forma mais assertiva, legítima e representativa”.

Outro princípio fundamental é a equidade, que busca reduzir as desigualdades sociais e promover a justiça social. Conforme argumenta Santo (2010), “a gestão social deve ser pautada pela busca constante da igualdade de oportunidades e pelo combate às discriminações e exclusões sociais”.

A transparência é um elemento-chave na GS, pois envolve a divulgação clara e acessível das informações sobre as ações governamentais. Como defende Lopes

(2012, p. 6), “a transparência fortalece a confiança dos cidadãos nas instituições públicas e permite o monitoramento da efetividade das políticas implementadas”.

Por fim, a responsabilidade social é um princípio que implica no compromisso dos gestores em agir de forma ética e responsável perante a sociedade. Segundo Tenório (2009), “a gestão social deve estar pautada pela preocupação em promover o bem-estar coletivo, considerando os impactos sociais e ambientais de suas ações”. Em suma, a GS se fundamenta em princípios que buscam fortalecer participação cidadã, promover a equidade, garantir a transparência e agir com responsabilidade social. A adoção desses princípios contribui para uma gestão pública mais democrática, inclusiva e voltada para o interesse coletivo.

4.5 MÉTODO DE PESQUISA

Em relação à coleta de dados, utilizamos a pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2001, p. 22): “Sendo assim, os contornos metodológicos seguem tomando como base importante as leituras, discussões, narrativas de gestores, entrevistas, visitas aos Centros no decorrer da pesquisa envolvendo um conjunto de ações relacionadas com a problemática”.

Então, o percurso metodológico está vinculado a uma concepção da realidade dos sujeitos com deficiência e suas interações em ambiente social. Desse modo, compõem o grupo de sujeitos deste trabalho os gestores e gestoras que estão gerindo os Centros de Atendimento Educacional Especializado nos diversos territórios de identidade do Estado da Bahia. Desse modo, optamos adotar as diretrizes do método *Design Science Research* por ser configurada como uma alternativa importante para melhor desenvolver a proposta aplicável à gestão, considerado como uma solução para o problema anunciado.

Design Science Research (DSR) é uma abordagem de pesquisa que busca desenvolver soluções práticas para problemas específicos. Lukka (2003) afirma que a DSR é voltada para a produção de constructos inovadores. Pretendeu-se com essa abordagem resolver problemas reais e, ainda, trazer contribuições para a teoria da disciplina em que é aplicada. Ademais, a DSR envolve a identificação de problemas, a proposição de soluções baseadas em teorias e modelos científicos, a implementação dessas soluções em ambientes educacionais reais. Esta metodologia, utilizada mais comumente em estudos na área de sistemas de informação, administração, engenharia e computação, tem ganhado campo como uma alternativa aos estudos na área de educação que envolvem o desenvolvimento de artefatos e requerem uma abordagem mais interdisciplinar e colaborativa (Dresch *et al.*, 2015, p. 16).

Considerando a realidade dos Centros geridos pela SEC/BA e o contexto social em que estão inseridos, foi necessário descrever previamente as etapas. Os ciclos

apresentados estabelecem uma relação metodológica eficiente e dinâmica conforme descrição:

- Etapa 1 – Elaboração de Proposta Metodológica: Estabelecer os pressupostos teórico-metodológicos para a elaboração da TGS-DT, com base na abordagem no método *Design Research*;
- Etapa 2 – Construção de objetivos, metas, detalhamento das etapas e do instrumento normativo a partir do cronograma aprovado;
- Etapa 3 – Coleta de informações sobre a quantidade dos Centros de AEE, localização, territórios de identidade, público atendido, nome e contatos dos gestores;
- Etapa 4 – Estrutura da organização de um CAPE, perfil de competências, funções e atribuições.

4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.6.1 Modelo de Gestão para os Centros de Apoio Pedagógico Especializado

Em decorrência de reuniões, encontros, conversas e provocações dos gestores dos Centros, educadores de modo geral, docentes e não docentes, a construção da TGS-DT tornou-se pauta principal. A compreensão sobre a função social dessas instituições amplia as discussões sobre qual o caminho a seguir, resignificando efetivamente as práticas existentes. Nesse sentido, é considerado um instrumento fundamental e essencial de gestão territorial, e principalmente para orientação das ações articuladas em rede. No entanto, o trabalho desenvolvido com a equipe gestora e demais profissionais orientou a identificação e das prioridades, além de caracterizar indicadores sobre a opção metodológica, a saber, DSR de forma que atenda, de fato, as necessidades do coletivo das pessoas com deficiência.

No mesmo sentido, a construção de um cronograma coletivo para discussão e elaboração de um instrumento normativo sobre gestão fundamentada nos princípios da GS para as pessoas com e sem deficiência, encontro de discussão e elaboração de um instrumento normativo, apresentação e debate público sobre o instrumento construído, criação e aplicação do instrumento de avaliação dos impactos sociais além de análise dos dados coletados do instrumento de avaliação são ações percebidas como prioritárias.

O modelo normativo tem por finalidade estruturar e organizar todos os processos que venham a ser utilizados nos Centros de AEE para realizar serviços

educacionais destinados às pessoas com deficiência. Todavia, tal iniciativa exige tempo de internalização de médio e longo prazo e que, por certo, haverá tensões criadas entre as ações que já são estabelecidas e aquelas que surgem. Assim, segue a TGS proposta neste trabalho:

A TGS tem o objetivo de organizar e sistematizar ações planejadas e realizadas por todos os Centros de AEE localizados em seu território de identidade. A partir destes pressupostos e da afirmativa em “que a legitimidade das decisões deve ter origem em processos de discussão, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum.” (TENÓRIO, 2008a, p. 41), a TGS construída consta de um instrumento normativo sobre gestão fundamentada nos princípios da GS para as pessoas com e sem deficiência.

Vale ressaltar que, numa dimensão mais ampla, este instrumento normativo compreende a necessidade de expandir a ideia de uma educação inclusiva, ao propor um modelo de gestão fundamentada nos princípios de GS com o objetivo de organizar as ações planejadas e realizadas pelos CAPE.

A presença física do público-alvo previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008) no ambiente escolar comum não garante efetivamente as suas aprendizagens. Isso significa que ainda é preciso se preocupar com espaços que visam identificar e eliminar barreiras sociais em suas diferentes formas de expressão.

Estamos propondo ressignificar a estrutura organizacional onde se desenvolvem práticas pedagógicas específicas, a partir do conceito de GS, respeitando a CIDPD, que “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade e adaptação ou projeto específico” (Brasil, 2012, p. 27).

Dessa forma,

as ações planejadas devem atender às necessidades identificadas, devendo ser movidas pelo desejo dos gestores de desempenharem seus papéis organizacionais e que implicam em compromissos com o coletivo e não para atender a interesses pessoais (Carvalho, 2006, p. 101).

Os gestores – sejam eles professores, coordenadores pedagógicos, porteiros, merendeiras, pessoal de apoio aos serviços gerais, diretor ou vice, bem como aqueles imbuídos da responsabilidade de ofertar serviços educacionais especializados – assumem a responsabilidade social de uma gestão organizada para esta finalidade. Então, essa ferramenta de GS atribui aos gestores a responsabilidade de instituir uma GS, capaz de possibilitar espaços e serviços mais acessíveis e inclusivos.

O conceito de gestão social não está atrelado às especificidades de políticas públicas direcionadas à questões de carência social ou gestão de organizações do denominado terceiro setor, mas também, a identificá-lo como uma possibilidade de gestão democrática, onde o imperativo categórico não é apenas o eleitor e/ou o contribuinte, mas sim o cidadão deliberativo; [...] (Tenório, 2006, p.1149).

Neste sentido, partimos do entendimento de que para se tornar um espaço inclusivo, todas as pessoas inculdas da vivência do pertencimento e participação ocupam esses espaços e dele se beneficiam. Assim, para atender as demandas e necessidades do social, o Centro supõe um espaço físico histórico social, acessível e participativo. É importante destacar que a compreensão abrangente desse espaço, de modo geral, pressupõe as normas sobre mobilidade e orientação do deslocamento do público atendido, prevalecendo experiências sensoriais e intelectuais. Alguns estudos, normativas e mecanismos colaboram na condução e adequação dos CAPE, como a LBI (Brasil, 2015), às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 9050:2020) e o conceito do desenho universal, sobretudo porque a inclusão se materializa na eliminação de barreiras:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2009, p. 10).

Projetar uma TGS, em espaços acessíveis e inclusivos, é bastante desafiador, por ter que enfrentar diferentes variáveis que compõem o tempo, os profissionais envolvidos, a formação dos gestores e os recursos disponíveis para o atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência em diversos territórios de identidade. Isso envolve a atualização e flexibilidade constante desses espaços para atender às mudanças nas necessidades dos usuários.

4.6.2 A Estrutura organizacional do Centro de Apoio Pedagógico Especializado

Atualmente, as denominações adotadas neste modelo, para instituições criadas com o objetivo de prestar serviços educacionais especializados para o público-alvo da Educação Especial, são diversas. Especificamente na Bahia, encontramos Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, Centro de Apoio Pedagógico – CAP, Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, etc. Justifica-se pelo fato de a Secretaria

de Educação do Estado da Bahia acatar as expectativas da comunidade através de ofícios encaminhados por gestores, e, conseqüentemente, a oficialização dessas instituições através de portarias publicadas em diário oficial do estado.

Assim, para cada contexto social e histórico, os Centros sofrem influências diversas de setores e movimentos sociais, que determinam qual o nome será estabelecido para esses espaços, uma vez que o próprio Sistema de Ensino não institui identidade conforme os atos normativos, o público atendido, os serviços a que se propõe, especificamente das identidades e dos processos identitários e territoriais. A principal característica é **se configurar como espaço não substituto da Escola Comum (EC)**⁶⁶ (grifo nosso). A organização proposta tem como objetivo principal ofertar serviços educacionais especializados para pessoas com necessidades educacionais ampliando sua participação em diversos espaços sociais.

A estrutura apresentada compõe 4 (quatro) núcleos, a saber:

1. Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAAEE;
2. Núcleo de Projeto de Vida – NUPROV;
3. Núcleo de Acompanhamento, Formação e Pesquisa – NAFPE;
4. Núcleo de Atenção aos Estudantes com Dificuldades ou outro Transtorno de Aprendizagem.

As ações desenvolvidas pelos núcleos são:

1. O NAAEE é responsável por garantir o cumprimento da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Os docentes que atuam no NAAEE devem possuir formação inicial para o exercício da docência, formação específica em Atendimento Educacional Especializado, realizar atendimento educacional regular aos estudantes e famílias, produzir materiais pedagógicos que potencializam o desenvolvimento de habilidades intelectuais na escola comum e espaços sociais diversos, realizar visitas técnicas às escolas comuns das redes pública e privada, em todos os segmentos e ambientes educacionais, elaborar estratégias pedagógicas sobre a efetiva participação escolar desses estudantes e colaborar com o processo avaliativo inclusivo. Os(As) estudantes

⁶⁶ Espaço comum a todas as pessoas, com e sem deficiência, destinado a realizar uma proposta curricular comum.

atendidos(as) no NAAE precisam comprovar matrícula na escola comum da Educação Básica ou Instituição de Ensino Superior do SEB.

2. O NUPROV destina-se a realizar ações pedagógicas para estudantes que tenham concluído ou estejam cursando qualquer ano de escolarização e desenvolver habilidades e competências para vida social autônoma e independente. Deve propor atividades pedagógicas envolvendo: dança, teatro, artesanato, artes, manipulação de alimentos, letramento, educação para Terra, competências profissionais diversas etc. Prevê a articulação com instituições públicas e privadas, a partir do cumprimento da legislação educacional brasileira vigente, sobretudo para assegurar os direitos sociais conquistados. Os profissionais que atuam no NUPROV devem possuir formação inicial para o exercício da docência na área de atuação e/ou formação técnica específica conforme atribuições da função profissional. Para os(as) estudantes atendidos(as) no NUPROV não há obrigatoriedade em apresentar comprovação de escolarização.

3. O NAFPE acompanha as práticas pedagógicas inovadoras institucionais com a coordenação pedagógica que envolve a aprendizagem de estudantes que estão matriculados no Centro de AEE, gere e executa a formação de educadores sociais (professores, gestores, funcionários, familiares e responsáveis pelos estudantes) na área da Educação Inclusiva, através de cursos específicos, oficinas, encontros, palestras, em diversos campos do conhecimento (educação, trabalho/empregabilidade, cultura, esporte, lazer, etc.). Além disso, planeja e participa das agendas sociais específicas, como o Dia Internacional da Síndrome de Down (21 de março), Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (de 21 a 28 de agosto), Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (21 de setembro), entre outros. A equipe que compõe este Núcleo é constituída por convidados externos, equipe gestora, docentes ou não docentes, doutores, mestres, especialistas na área de Educação Especial e Inclusiva.

4. Núcleo de Atenção aos Estudantes com Dificuldades ou outro Transtorno de Aprendizagem. Busca desenvolver ações aos estudantes que passam por dificuldades de aprendizagem em várias fases durante os anos escolares. Dispõe sobre a necessidade de priorizar aprendizagens com ênfase nos processos didáticos e pedagógicos inclusivos. São estudantes que passam por dificuldades sociais nos diversos espaços sociais.

Nessa estrutura, o CAPE disponibilizará serviços que priorizam propostas

educacionais aos estudantes e desenvolverá ações que promovam inclusão esportiva, laboral, educacional e cultural através:

- a) da disponibilização de recursos pedagógicos;
- b) da ação de profissionais especializados para atender as necessidades específicas dos estudantes deficiência, TEA e AH/SD e demais transtornos de dificuldades de aprendizagem;
- c) dos princípios da GS, direcionado às unidades educacionais;
- d) da formação de profissionais na área da Educação Inclusiva;
- e) da orientação às famílias;
- f) da realização de pesquisas sobre os processos diferenciados de ensino e aprendizagem do público atendido;
- g) da produção de conhecimento e de material.

Numa perspectiva mais ampla, o CAPE direciona seu olhar e práticas sociais àquelas pessoas que já concluíram ou não a sua escolaridade, de modo que todos tenham possibilidades de inclusão social. Para tanto, faz-se necessário instituir um fluxo transversal de acesso do público da instituição, a saber: cadastro, acolhimento, avaliação, atendimento e acompanhamento processual. Além disso, o processo avaliativo será transversal, em todas as etapas do fluxo, e para melhor conhecimento da pessoa atendida e suas necessidades atendidas é proposta uma sistematização dos processos e instrumentos avaliativos, fundamentada na metodologia do estudo de caso com materiais, equipamentos e recursos acessíveis, por profissionais com diversas formações e experiências.

O relatório descritivo deve ser instituído como documento capaz de traduzir as avaliações, intervenções, aquisições, encaminhamentos acerca do processo educacional, assim como os resultados alcançados, com temporalidade e funcionalidade prevista em regimento interno e compartilhado com todos os envolvidos ou a envolver.

4.7 CONCLUSÕES

Este artigo pretendeu propor uma organização que potencialize as ações dos CAPE e descrever um instrumento normativo sobre GS fundamentado nos princípios da GS, além de descrever um instrumento normativo sobre GS fundamentado nos princípios da GS.

Ao pensar um modelo de gestão capaz de ressignificar espaços sociais fundamentais que ofertam serviços que contribuem para as transformações sociais nas mais diversas áreas, num contexto de GS territorial para o atendimento das necessidades específicas de pessoas com e sem deficiência é possível visualizar um equipamento com grandes perspectivas para gerar transformações sociais.

Buscou-se nesse artigo, uma concepção metodológica para construção de um modelo utilizando conhecimentos do método DSR, que se baseia essencialmente na formulação de um Modelo de Gestão para a solução de problemas reais. Esse método de pesquisa possibilitou ampliar essa perspectiva, através de indicadores que são fundamentais para alcançar os objetivos anunciados.

É possível constatar que, espaços sociais com função social bem definida corroboram com o processo de inclusão social, possivelmente capaz de minimizar as desigualdades existentes, ampliando-se as possibilidades de constituir uma rede articulada e sistemática em territórios de identidade.

Quanto ao processo de construção de uma TGS, pode-se afirmar que num contexto de gestão territorial, é um instrumento que bem estruturado, pode orientar um processo de ampla participação social que envolve o protagonismo de pessoas com deficiência e do movimento de e para essa população.

Ainda há um longo caminho a percorrer sendo necessário aumentar e aprofundar os conhecimentos sobre as práticas e respostas sociais dos CAPE, potencializar suas ações, fomentar a formação processual, enfrentar os estigmas, preconceitos e discriminação, construir uma infraestrutura acessível conforme o desenho universal e o enfrentamento dos desafios que se apresentam no cotidiano desses espaços.

Os resultados preliminares apontam a necessidade de um modelo de Gestão que se comprometa com o público ao qual se destina atender, propondo compromissos e envolvimento dos setores da sociedade que estejam coletivamente organizados na busca de soluções para efetivação da justiça social e superação dos problemas existentes. Portanto, um modelo de gestão baseado nos princípios de GS deve ser objetivo assumido e alcançado por todos, podendo trazer contribuições tanto no campo prático quanto no campo teórico.

4.8 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 15 de agosto de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 11 mai.2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; JÚNIOR, J. A. V. A. **Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia.** Cidade: Bookman Editora, 2015.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOPES, M. L. A. **Transparência nos órgãos públicos [manuscrito]: o desafio da implementação.** 2012. 144 f. Monografia (Especialização em Governo Eletrônico) – Escola de Administração Fazendária, Brasília, 2012, p. 6. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3969>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-ago. 2010.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-43, jan./dez. 2008.

PEREIRA, J. L. C. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços do CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual.** 2011. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PIMENTEL, M. P. C.; PIMENTEL, T. D. **Gestão Social: Perspectivas, Princípios e (De)Limitações.** Cidade: Editora, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997, 176p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista**

Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr., p 10-16, 2009.

SCOLFORO, R. F. **Lei de acesso à informação e governança pública no município de Lavras: fatores favoráveis e limitantes**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2013, p. 14.

TENÓRIO, F. G. A Trajetória do programa de estudos em gestão social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, nov./dez. 2006.

5 CASO PARA ENSINO: O CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DA APAE DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA (ARTIGO III)

Este artigo propõe-se a identificar o modelo de gestão e os desafios do oferecimento da Educação Especial em um Centro de Atendimento Especializado – CAE do terceiro setor, no município de Feira de Santana-Bahia, durante a Residência Social. Para tanto, apresenta uma das mais importantes instituições do terceiro setor, reconhecida por prestar serviços sociais a pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências.

5.1 RESUMO

O propósito deste texto consiste em descrever um caso para ensino sobre modelo de gestão em um CAPE, destinado a ofertar serviços educacionais para pessoas com deficiência, contemplando metodologia apropriada para casos de ensino. A intenção é identificar o modelo de gestão adotado no CAPE e descrever as ações e contribuições dos serviços educacionais para pessoas com deficiência do Centro de Atendimento Especializado da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana – CAE/APAE/FS, localizada no município de Feira de Santana-Bahia, no período de 15 de abril a 29 de maio de 2024, no contexto da educação especial e inclusiva. O CAE é integrado pelo Centro de Convivência de longevos com Deficiência Intelectual e Autismo – CONVIVER. O caso descreve os desafios da APAE/FS em ser reconhecido como um CAPE, conforme as exigências da Secretaria de Educação do município de Feira de Santana. Revela a necessidade de um modelo de gestão educacional e formação específica.

Palavras-chaves: Pessoas com Deficiência; Educação Especial e Inclusão; Gestão; CAE; CAPE

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana – APAE/FS foi fundada em 1966 com o objetivo de atender e promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla na sociedade. A iniciativa surgiu do movimento social empreendido por familiares, profissionais da área da saúde e outros voluntários que se uniram para oferecer assistência especializada, educação e apoio às famílias com filhos e filhas com deficiências intelectual e múltipla.

A APAE/FS é reaberta como uma Organização da Sociedade Civil – OSC em 1984, com atuação nas áreas da assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outras. Atualmente, a instituição presta atendimento a, aproximadamente, 2.000 pessoas em situação de vulnerabilidade social com deficiência intelectual e/ou múltipla e transtorno do espectro autista de Feira de Santana e da Região Centro-Leste, composta por 28 municípios.

A APAE/FS é uma OSC, filantrópica, sem fins lucrativos. Conforme documentos apresentados (histórico e organograma da APAE/FS), sua missão é promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços em saúde compõe a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência do Sistema Único de Saúde – RCPD/SUS para deficiência intelectual, múltipla e autismo e suas famílias na microrregião e Centro Especializado em Reabilitação – CER II, no campo da deficiência física e intelectual. Ao longo dos anos, expandiu seus serviços e se tornou uma referência no atendimento das necessidades dessas pessoas e familiares na região, contribuindo na atenção social, médica-terapêutica e educacional.

A APAE/FS realiza uma variedade de atividades voltadas para o atendimento, desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Entre as atividades oferecidas pela instituição, está a estimulação precoce, o atendimento clínico, acompanhamento terapêutico, apoio pedagógico, oficinas de habilidades e atividades esportivas e culturais adaptadas. Além disso, promove ações de capacitação para familiares e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência, visando disseminar conhecimento e boas práticas na área. A instituição também busca sensibilizar a comunidade em geral sobre a importância do desenvolvimento integral das pessoas atendidas, contribuindo para sua autonomia, qualidade de vida e participação na sociedade e do respeito à diversidade.

Possui uma equipe, com cerca de 200 (duzentos) profissionais composta de médicos (neuropediatria, ortopedia e psiquiatra), psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, musicoterapeutas, nutricionistas, pedagogos, profissionais de educação física, professores especializados e auxiliares, enfermeiras, massoterapeuta, técnicos de enfermagem, cuidadores, administradores, auxiliares administrativos, pessoal de apoio, além de estagiários e voluntários.

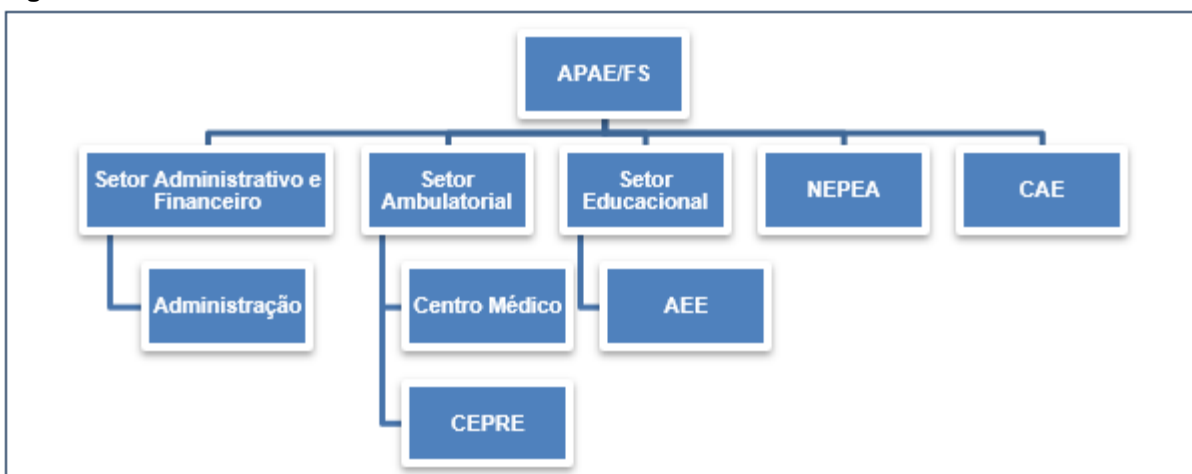
O trabalho desenvolvido no campo da habilitação e reabilitação inclui métodos

e técnicas terapêuticas, específicas e um conjunto de atividades individuais e em grupo de estimulação cognitiva, sensorial e psicomotora, das funções executivas buscando garantir adaptação, qualidade de vida, autonomia e “empoderamento para o desempenho de atividades e habilidades de forma integral e independente”.

5.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E GESTÃO

A APAE/FS funciona em sede própria, sendo composta por 3 (três) setores: administrativo e financeiro, ambulatorial e educacional; e 2 (dois) núcleos: Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro do Autismo – NEPEA e o Centro de Atendimento Especializado – CAE (Figura 6).

Figura 6 – Estrutura funcional da APAE/FS



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

O Setor Administrativo e Financeiro é formado pela presidência, pela diretoria e pela coordenação, bem como pela assessoria de recursos humanos, pela captação de recursos/projetos e pelo telemarketing.

O Setor Ambulatorial é formado por dois setores (Figura 7): o Ambulatorial, composto pelo Centro Médico (Ambulatório 1) que oferta o serviço médico (neuropediatria, ortopedia e psiquiatria), prevenção da excepcionalidade infantil (teste do pezinho/rastreamento neonatal, teste da linguinha e da orelhinha). Além disso, realiza atendimento nos serviços de neurofisiologia (eletroencefalografia), serviço social, fisioterapia, estimulação precoce e integração sensorial, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, enfermagem, educação física, terapia ocupacional, musicoterapia e nutrição; e Ambulatorial II, composto pelo CEPRE, onde são realizados os atendimentos ambulatoriais e médico e tem como perspectiva a reabilitação e habilitação da pessoa com múltiplas deficiências e concessão de

órgãos, próteses e meios auxiliares de locomoção – OPM. Esse setor é bem procurado tornando-se fundamental para garantir autonomia e mobilidade para as pessoas que necessitam destes serviços. A Figura 7 apresenta um exemplo de informativo sobre a oferta de serviços ambulatoriais na APAE/FS.

Figura 7 – Informativo sobre a oferta de serviços do Ambulatório da Sede



APAE FEIRA DE SANTANA AMBULATÓRIO DA SEDE

e-mail: apaefeira@gmail.com Tel: (75) 3321-7300



APRESENTAÇÃO

A APAE de Feira de Santana compõe a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) na cidade e sua micro região e como Centro Especializado em Reabilitação – CER II, nas modalidades física e intelectual.

A atenção especializada em reabilitação produz em conjunto com o usuário e/ou familiares de forma matricial na rede de atenção um Projeto Terapêutico Singular com base nas avaliações multidisciplinares das necessidades e capacidades das pessoas com deficiência.

Imagens das intervenções antes e após a pandemia










OBJETIVO

Promover reabilitação / habilitação a partir das necessidades particulares de cada indivíduo, com vistas a promover e garantir melhor adaptação, qualidade de vida, autonomia e empoderamento para o desempenho de atividades e habilidades de forma integral e independente.

Fotos autorizadas






PÚBLICO ALVO

Pessoas com deficiência física, intelectual e com transtorno do espectro do autismo.

EQUIPE DE TRABALHO

A APAE possui uma equipe com cerca de 200 profissionais composta por médicos (neuropediatra; ortopedista e psiquiatra); fisioterapeutas; fonoaudiólogos; terapeutas ocupacionais; psicólogas; nutricionistas; assistentes sociais; enfermeiras; técnica de enfermagem; psicopedagogos; musicoterapeuta; professores de educação física; professores especializados e auxiliares, administradores, auxiliares administrativos, pessoal de apoio, além de estagiários e voluntários.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Acolhimento do usuário; avaliação; diagnóstico e intervenção; elaboração do plano terapêutico; atendimento especializado em reabilitação / habilitação individual e/ou em grupo; reavaliação; orientações e apoio às famílias; concessão de bolsas de ostomia; dentre outros.

Serviço de neurofisiologia (Eletroencefalograma) e Prevenção de Excepcionalidade Infantil (teste do pezinho, linguinha e orelhinha), também são oferecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Instrutivos de Reabilitação auditiva, física, intelectual e visual. Rede de Cuidado a Pessoa com Deficiência no Âmbito do SUS. 2020.

Fonte: APAE de Feira de Santana, 2023.

O AEE está disposto no Setor Educacional e conforme relatos e documentos das coordenadoras entrevistadas oferece o AEE e tem como objetivo central complementar e/ou suplementar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual, múltiplas e autismo. No AEE são disponibilizados diversos serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possibilitem a plena participação na sociedade e desenvolvimento de aprendizagens do público-alvo atendido e

matriculado na rede regular de ensino (Figura 8).

O NEPEA também faz parte do Setor Educacional. Atende crianças e pré-adolescentes na faixa etária de 4 (quatro) a 14 (quatorze) anos, nos atendimentos médico, multiprofissional e psicopedagógico. O CAE, integrado pelo Centro de Convivência de longevos com Deficiência Intelectual e Autismo – CONVIVER (Figura 9). As Figuras 8 e 9 apresentam o serviço do AEE e o NEPEA.

Figura 8 – Informativo sobre oferta do AEE

ESCOLA NORMANDO ALVES BARRETO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

E-mail: apaeescolafsa@gmail.com Tel: (75) 3321-7304

APRESENTAÇÃO

Imagens das intervenções antes e/ou durante a pandemia

É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e dá acessibilidade que elimine barreiras para plena participação dos alunos na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem considerando suas necessidades específicas.

OBJETIVO

Complementar e/ou suplementar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possibilitem sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem.

O AEE de Feira de Santana é ofertado em Salas Temáticas:

- **Linguagem**
Desenvolver a linguagem oral e escrita, ampliação do vocabulário, fortalecer a autonomia do aluno em decidir, opinar, escolher, tomar iniciativas e possibilitar o desenvolvimento de processos mentais.
- **Raciocínio Lógico**
Desenvolvimento de processos mentais como: percepção, memória, noção espacial entre outros.
- **Natureza e Sociedade**
Possibilitar a reflexão e o conhecimento de si e da realidade a qual o aluno está inserida, levando em consideração valores, autoconhecimento, meio ambiente e cidadania.
- **Artes**
Trabalhar aspectos afetivos, emocionais e subjetividade, refletir sobre temas e ações cotidianas, estimular a criatividade e possibilita o desenvolvimento de processos mentais como: atenção, percepção, memória, criatividade, coordenação motora, consciência corporal, concentração e socialização.

PÚBLICO ALVO

Alunos entre 6 e 14 anos com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro do autismo, que estejam matriculados na rede regular.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Educação Física
- Teatro
- Dança
- Informática

Fotos autorizadas

Fonte: APAE de Feira de Santana, 2023.

Figura 9 – Informativo sobre o NEPEA

NÚCLEO ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM ESPECTRO DO AUTISMO – NEPEA

e-mail: apaeifeiranepaea@gmail.com Tel: (75) 3322-0265

APRESENTAÇÃO

Imagens das intervenções antes e/ou durante a pandemia

O Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro do Autismo (NEPEA) é um dos núcleos da APAE de Feira de Santana inaugurado em 2016, através da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência do Ministério da Saúde e Secretaria Municipal da Saúde de Feira de Santana.

O NEPEA está localizado na rua Paulo Afonso, nº 662, Bairro Jardim Cruzeiro.

O serviço prestado vem sendo de referência para Feira de Santana e as cidades circunvizinhas permitindo a inclusão de crianças que há anos esperavam o tratamento especializado. Atualmente são atendidos mais de 100 crianças com o Espectro do Autismo.

OBJETIVO

Desenvolver, estimular e articular ações pensando sempre na melhoria da qualidade de vida e cognitiva da pessoa com o espectro do autismo.

EQUIPE DE TRABALHO

O NEPEA possui uma equipe multidisciplinar composta por médico psiquiatra; fonoaudiólogos; terapeutas ocupacionais; psicólogos; nutricionista; assistentes sociais; pedagogos; psicopedagogos; musicoterapeutas; profissionais de educação física; massoterapeuta; arte educadores; cuidadores; auxiliares administrativos, porteiro e pessoal de apoio, além de estagiários e voluntários.

PÚBLICO ALVO

Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

São desenvolvidas diversas atividades utilizando métodos e técnicas terapêuticas específicas, através de um conjunto de atividades individuais e em grupos de estimulação cognitiva, sensorial e psicomotora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Instrumentos de Reabilitação auditiva, física, intelectual e visual. Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência no Âmbito do SUS. 2020.

Fotos autorizadas

Fonte: APAE de Feira de Santana, 2023.

O NEPEA realiza atendimento terapêutico, para adultos em idade avançada e idosos com Deficiência intelectual e Autismo, que apresentam comprometimento no que se refere à sua autonomia. Neste núcleo está o serviço de Educação de Profissionalizante – NEP que assiste, integralmente, os sujeitos na área da saúde, educação e assistência social, com objetivo de oferecer o acesso a programas que buscam promover a preparação profissionalizante das pessoas com deficiência intelectual através de oficinas pré-profissionalizantes, principalmente daqueles que não estão incluídos em rede regular de ensino e não possui benefício previdenciário, com intermediação para colocação no mercado formal e informal, estimulação ao empreendedorismo, de jovens, adultos e idosos, a partir dos 14 anos (Figura 9).

Mesmo credenciado legalmente pelo poder público para funcionar

regularmente, nos últimos três anos, a APAE/FS vem reestruturando suas unidades no que tange aos serviços educacionais, previsto no Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE, condicionado à matrícula do estudante em escola comum do SEB. Tradicionalmente, a APAE/FS atende pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista com e sem escolarização.

Com a LBI instituída em 2015, foi possível propor uma reorganização do trabalho pedagógico do CAE, ampliando suas ações educacionais com crianças e jovens na faixa etária escolar para afirmar o disposto nas políticas públicas em vigor. Passa a ter como foco o estudante regularmente matriculado e frequentando a EC para ter o direito ao AEE. Todavia o processo ainda não está concluído por alguns fatores:

- a) Qual modelo de gestão contempla os princípios de uma educação inclusiva?
- b) Como estruturar uma instituição seguindo as orientações da Federação Nacional das APAES, considerando o território que está inserida?
- c) Como atender a recomendação de implantação de um modelo a partir da experiência e organização estrutural apontado pelo setor público?
- d) Como gerir um processo de apartamento do CAE para outros setores daquelas pessoas fora da faixa etária da educação básica que ainda frequentam a APAE?

As respostas a estas indagações podem servir como referência para possivelmente se adaptar ao cenário atual, através de estratégias, métodos, perfil, fluxo, público-alvo, serviços etc. para o aperfeiçoamento organizacional efetivo. Deste modo, o CAE a APAE de Feira, torna-se capaz de enfrentar os desafios que se apresentem quando se posicionar e decidir sobre qual configuração corresponde aos princípios de uma gestão social que melhor atende às expectativas educacionais.

5.4 O DILEMA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nas últimas três décadas, persistem alguns modelos pedagógicos aplicados em instituições educacionais que trabalham com os processos de ensino e aprendizagem que no contexto da educação especial, demonstrou ser pouco eficiente. Considerando o processo histórico social, a pauta da diversidade constitui uma agenda ampla e inegociável. Assim, quanto mais os indivíduos com deficiência são respeitados em suas diferenças, mais é possível que os estudantes, familiares e

profissionais da educação se beneficiem de uma educação, de fato inclusiva. Nesse sentido, o Terceiro Setor tem se tornado cada vez mais relevante no contexto econômico e social.

Para assegurar uma educação inclusiva para todas as pessoas, oportunizando a convivência com a diversidade em ambiente escolar, tomando como referência os serviços ofertados pelos CAPE, é fundamental o alinhamento das ações dos Centros do terceiro setor e o setor público. Nessa perspectiva, o debate sobre a aceitação, ou não, de pessoas com deficiência em escolas vai muito além do que está disposto nos atos normativos.

É preciso que a educação inclusiva e educação especial seja debatida em todos os espaços sociais e estarmos atentos se as instituições estão preparadas para assumir e enfrentar cada desafio que se apresente. Nesse sentido, a inclusão entendida na APAE/FS, tenta assegurar direitos e promover a aprendizagem de modo geral, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo em todas as fases da vida. Além disso, a prática pedagógica estabelecida no AEE considera seus educandos como sujeitos, no sentido real, ou seja, aquele indivíduo capaz de agir, manifestar seus desejos e sentimentos além de possibilitar o exercício da cidadania com dignidade.

Atualmente o CAE, está em processo de regulamentar o credenciamento junto aos órgãos competentes respeitando as normas vigentes para esta finalidade. E é nesta lógica que se apresenta a estrutura administrativa do CAE da APAE/FS.

5.4.1 Estrutura do CAE da APAE/FS

O CAE dispõe da seguinte estrutura física para o atendimento de pessoas com deficiência e seus familiares ou acompanhantes. Nesta configuração, percebe que há uma estrutura administrativa a partir de uma gestão geral advinda da mantenedora APAE/FS, seguida de uma coordenação destinada, especificamente, para gerir o campo educacional, que apresenta à sociedade serviços para pessoas com autismo, através do NEPEA, o AEE em salas temáticas, a saber, linguagens, artes, raciocínio lógico-matemático, atividade de vida diária – AVD, informáticas e outros temas. Por fim, o CAE realiza atendimento terapêutico para adultos em idade avançada e idosos com deficiência intelectual e autismo.

Como pressupostos teóricos metodológicos relatados pelas coordenadoras, são consideradas as teorias sociointeracionistas de Vygotsky e Wallon. As metas

postas são um projeto pedagógico que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, que pretende garantir o direito a cidadania e compreender que este exercício inicia-se da família para a escola e daí para a sociedade como um todo, utilizando para tanto a funcionalidade curricular.

Os princípios éticos do CAE

consolidam-se na relação professor x aluno, aluno x aluno, professor do CAE x professor da classe comum. O professor deve ter claro quais os valores que permeiam a vida de seus educandos e explorá-los no sentido de tornar universais os valores concebidos, entretanto a responsabilidade do educador é bem maior, pois, como diria Paulo Freire (2001) respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (APAE/FS, 2023, on-line);

Essas metas refletem no olhar da equipe gestora, um compromisso do CAE, uma atuação ética, íntegra e transparente, por meio de um conjunto de ações contínuas que visam prevenir, identificar e corrigir inconformidades ou atos ilícitos relacionados a fraudes e corrupção e condutas antiéticas, buscando fortalecer a cultura de ética e integridade, além de garantir o cumprimento das leis anticorrupção por parte de administradores, lideranças, profissionais e terceiros.

Os objetivos apontados do CAE:

- Apoiar o processo educacional da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva da inclusão, com a premissa da interligação o entre a escola especial e a escola comum;
- Viabilizar a parceria entre o CAE/APAE e as escolas comuns, promovendo o intercâmbio de experiências entre as escolas, socializando práticas pedagógicas para promoção da inclusão escolar;
- Acompanhar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência, autismo em fase de escolarização, ressaltando a importância de um atendimento educacional especializado para todos os indivíduos que dele necessitem;
- Oferecer AEE, dispondo de recursos multifuncionais pedagógicos necessários no processo de aprendizagem dos alunos;
- Identificar dificuldade que induzem o aluno a conceitos diferenciados dos almejados em relação a determinados conteúdos;
- Introduzir o educando no mundo do pensamento mais ativo e organizado, através do trabalho individualizado, o uso de material de manipulação, tecnologia e a observação;

- Proporcionar estímulos que garantam ao aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades de autorregulação, autoestima, autonomia, comunicabilidade e socialização;
- Proporcionar atividades educativas e indicar estratégias aos educadores para o desenvolvimento de habilidades funcionais e conhecimentos que serão importantes para tornar a pessoa com deficiência intelectual independente e produtiva, conforme suas possibilidades na sua vida escolar, familiar e social;
- Educar ensinar e instruir para a vida prática, proporcionando o desenvolvimento de comportamento e atitude adequados para o convívio social;
- Oportunizando a vivência das tarefas do cotidiano no ambiente escolar, denominadas AVD e Atividades de Vida Prática – AVP, melhorando, assim, sua qualidade de vida.

Os projetos educacionais atualmente desenvolvidos no CAE são:

1. Recriando Inclusão Social pela Arte: Com objetivo de promover a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual através do estudo, da apreciação e da produção da arte;
2. Literatura e identidade: Com objetivo de fortalecer a identidade da pessoa com deficiência intelectual com o apoio da literatura infanto-juvenil;
3. Matemática e Projetos de Vida – Ludomatemática: Com objetivo de orientar e estimular O raciocínio lógico do aluno, ou seja, a sua capacidade de usar informações para concentrar-se, raciocinar, pensar criativamente, formular e resolver problemas;
4. Brincar para todos: Tem por objetivo estimular a criança a brincar livremente, em um ambiente especialmente lúdico, no qual ela terá a oportunidade de se relacionar com seu grupo de forma agradável e prazerosa, livre de formalismos, explorando, sentindo e experimentando seu direito ao brincar como qualquer criança;
5. Projeto Música, Vida e Aprendizagem: Para promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo dos alunos com deficiência, através da educação musical. Proporcionar a vivência musical, utilizando o repertório conhecido pela cultura musical dos alunos, mas também oferecendo novos

repertórios, através do trabalho com som, ritmo e danças;

6. Infoapae: Para trabalhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual ou múltipla, utilizando os recursos do ambiente computacional e telemático, e disponibilizando a Tecnologia Assistiva necessária para isso.

Conforme vivenciado durante a Residência Social, é possível destacar o esforço e empenho da equipe gestora em perceber que mesmo desenvolvendo ações educacionais e sociais, há ainda a necessidade de alguns ajustes nas práticas do Centro, para acompanhar as demandas que envolvem o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência atendidas no CAE da APAE/FS.

A construção e realização do caso para ensino revelou aspectos relevantes que anunciam possíveis mudanças e ressignificação das ações que são apontadas como referência, mas que atualmente não contempla as expectativas educacionais das pessoas e familiares atendidas no contexto do CAE, principalmente, os jovens e adultos.

No que diz respeito ao quadro funcional, a APAE/FS, como mantenedora do CAE, possui profissionais com diversas formações e atribuições. Esses profissionais possuem diversos níveis de escolaridade, dependendo da função exercida: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação – licenciaturas e bacharelados –, e pós-graduação *Lato Sensu*.

QUADRO 3 – Quadro funcional do CAE/2023

FUNÇÃO	QUANTIDADE	HABILITAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Coordenadora	1	Licenciatura em Pedagogia + especialização em Psicopedagogia	40 horas
Secretária	1	Ensino Médio + Curso DM ⁷	40 horas
Recepcionista	1	Ensino Médio	40 horas
Professores	5	Licenciaturas diversas + curso DM	40 horas
Professores	1	Licenciaturas em Pedagogia + curso DM	40 horas
Estagiários	7	Licenciaturas em andamento	20 horas

⁷ DM é a sigla utilizada pela instituição para designar Deficiência Mental, termo em desuso no Brasil, sendo substituído por Deficiência Intelectual. Além disso, não foi possível verificar se este nível deste curso (extensão, aperfeiçoamento etc.).

(continuação do Quadro 3)

FUNÇÃO	QUANTIDADE	HABILITAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Fisioterapeuta	1	Bacharelado em Fisioterapia	40 horas
Fonoaudióloga	1	Bacharelado em Fonoaudiologia	20 horas
Terapeuta Ocupacional	1	Bacharelado em Terapia Ocupacional	30 horas
Assistente Social	1	Bacharelado em Serviço Social	30 horas
Psicóloga	1	Bacharelado em Psicologia	30 horas
Motorista	1	Ensino Fundamental	44 horas
Auxiliar de Serviços Gerais	5	Ensino Fundamental	40 horas

Fonte: APAE/FS, 2024.

5.5 QUESTÃO A SER RESOLVIDA

Através de todos os questionamentos, observações, repostas, e embasamentos desse trabalho é possível verificar evidências de melhoras quantitativas e qualitativas desde sua fundação, no desenvolvimento integral das pessoas com deficiência que frequentam a APAE/FS e que passaram a frequentar educação inclusiva em escolas comuns.

Conforme descrito na análise dos resultados da imersão na APAE/FS, atingiu objetivo inicial esperado, ou seja, entender e descrever o modelo de gestão na prática cotidiana da instituição e compartilhar as informações e conhecimentos apreendidos no processo formativo acadêmico e nos saberes das profissionais. O dilema deste Caso para Ensino se apresenta da seguinte forma:

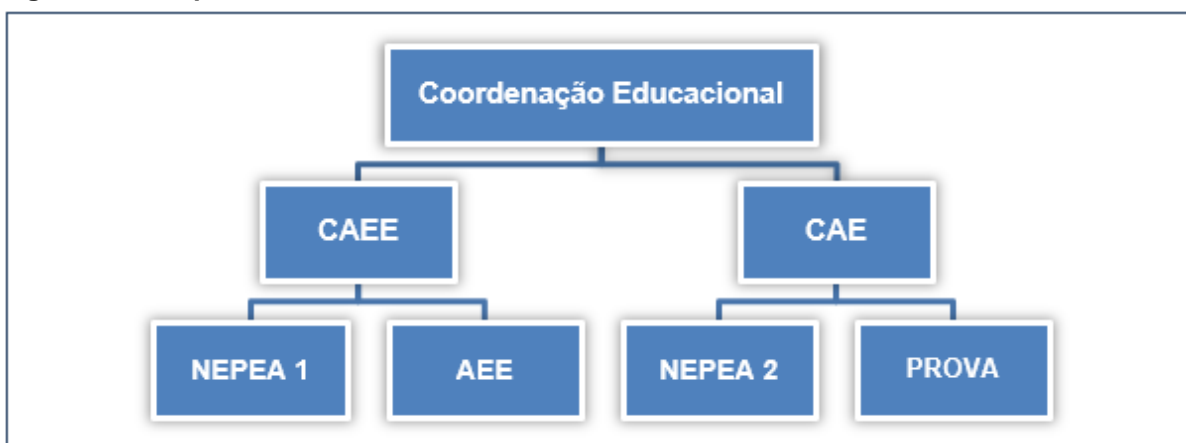
O CAE da APAE/FS, portanto, do Terceiro Setor, deve adotar o modelo de gestão proposto pelos CAPE do setor público, baseado nos princípios de GS ou seguir o modelo já utilizado pela Federação Nacional das APAES – FENAPAES?

Recomendamos que seja previsto em qualquer possibilidade de transformação dos processos no Setor Educacional da APAE/FS e seja previsto o monitoramento das metas pedagógicas, físicas e financeiras comparando-as com resultados anteriores para que a análise seja comprovada com os dados obtidos em relação ao novo modelo de gestão implantado.

A partir da análise documental, sugere-se para a APAE/FS a mudança da nomenclatura de Setor Educacional para **Coordenação Educacional**. Essa

coordenação seria composta pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, onde seria ofertado o AEE (para estudantes em escolarização), e pelo Centro de Atendimento Especializado – CAE (para estudantes sem escolarização), criando os NEPEA 1 e 2 dependendo da condição de escolarização ou não. Ainda no CAE haveria o Projeto de Vida Autônoma – PROVA que compreende Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2015), Mundo do Trabalho (Empregabilidade e Empreendedorismo) e AVP (Figura 10). A proposta deve-se ao fato de que os atuais CAE e NEPEA dialogam com a questão educativa/educacional e, portanto, deveriam ser agrupados tendo em vista a especificidade dos serviços oferecidos.

Figura 10 – Proposta de Estrutura do Setor Educacional da APAE/FS



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Este caso contribuiu para compreender que o processo de educação inclusiva propõe mudanças significativas em torno da compreensão e valorização dos direitos humanos. A organização de espaços que contribuem com esse processo, seja público, privado ou do Terceiro Setor corrobora a ideia de reconhecimento das pessoas com deficiência sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

5.6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 15 maio de 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 maio de 2023.

Sites

APAE de Feira de Santana

Disponível em: <https://apaefeiradesantana.org>. Acesso em: 14 abr. 2024.

6 DISCUSSÃO FINAL

Nos artigos anteriores, os objetivos foram traçados e definidos para buscar um caminho norteador que nos conduzisse à construção de um instrumento orientador e funcional que pudesse contribuir para implantação de um modelo basilar de gestão fundamentada nos princípios da gestão social – GS para os Centros de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE situados nos Territórios de Identidade no estado da Bahia.

O compromisso do(a) gestor(a) de um CAPE na construção contínua das relações entre pessoas que compartilham entre si, valores, objetivos, interesses e ideais é essencial para consolidar uma gestão fundamentada nos princípios da GS, mais precisamente participação, equidade, transparência e responsabilidade social. Nesse sentido, as mudanças nas práticas de gestão são necessárias, pois, na maioria dos Centros de Educação Especial – CEE pesquisados estão centradas em uma única pessoa, que responde demandas apresentadas no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico.

Como principal dispositivo para por em prática os princípios supracitados, constata-se o Colegiado Escolar⁸ que acompanha, debate e colabora com a gestão, a partir da participação efetiva de seus diversos segmentos nas decisões advinda da equipe gestora, dos órgãos externos e demais setores sociais. Ademais, o Colegiado Escolar é um exercício participativo que perpassa todas as ações de um CAPE, pois é o dispositivo presente em todas as unidades educacionais da rede de ensino do estado da Bahia, portanto, sintetiza na prática os princípios da GS.

Para complementar tal discussão, destaca-se uma nova proposta de organização político-pedagógica que atende aos princípios e fins da educação inclusiva e que gerou uma Tecnologia de Gestão Social – TGS, a saber, documento orientador para os CAPE situados nos territórios de identidade do estado da Bahia. Nesse sentido, adotamos o conceito de Tecnologia Social como “[...] produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (Rodrigues; Barbieri, 2008, p. 170).

⁸ O Colegiado Escolar é um conselho formado pelo gestor, professores, funcionários, estudantes, pais, mães ou responsáveis pelos estudantes e o representante da comunidade local, por meio de eleição direta e secreta. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/colégiadoescolar>. Acesso em: 21 jun. 2024.

De modo geral, a gestão passou a ser vista não apenas como método ou processo, mas também como objetivos e objetos, implicando mudanças e alternativas para provocar as alterações necessárias. Agravando essas preocupações e no sentido de afirmá-la enfatizando sua importância, uma gestão com essas perspectivas passou a receber o adjetivo – social. O termo “gestão social”, quando se popularizou e ainda mais quando seus elementos foram incluídos nos conteúdos educacionais, levantou novas questões, como a palavra “social” atribuída ao termo gestão. Trata-se de um adjetivo ou uma forma importante de entender e perceber a gestão de uma organização?

Dessa forma, a gestão social – GS surgiu como um trabalho inovador que visa superar a dicotomia do convencional técnico entre quem trabalha com processos econômicos e os “sonhadores” de uma sociedade justa, buscando a transformação social e ambiental. Há um apelo a outro mundo possível e para isso é necessário ter um conceito e uma forma diferente de governança social para fortalecer a democracia.

A questão é que a GS não pode ser gerida com a mesma lógica de produção de busca incessante por lucro. Quando se discute governança social, alude-se à gestão da sociedade como um todo de forma significativa, e não de gerir problemas sociais. Assim, as discussões sobre gestão culminaram no compromisso de implantar o modelo proposto no artigo II, “Um modelo de gestão para o centro de apoio pedagógico especializado fundamentado nos princípios de gestão social”, considerando as etapas iniciais da pesquisa, as aulas do PPGDGS/UFBA, os textos disponibilizados pelos professores, especificamente aqueles sobre gestão social e políticas públicas.

Não tem como discutir políticas públicas ou debater sobre a implantação de um modelo de gestão sem que todas as pessoas ou todos os atores desse processo tenham um entendimento sobre como essas políticas são construídas, postas, compreendidas, sustentáveis. É evidente a necessidade de uma agenda sistemática para formação do(as) gestores(as) sobre as políticas educacionais que regem a estrutura, o funcionamento, o regimento, as atribuições, os serviços e o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com foco no processo de escolarização.

A urgência em propor um processo formativo efetivo e contínuo foi retratada nas respostas dos(as) gestores(as), durante as entrevistas realizadas em cada CAPE visitado. Ao serem perguntados sobre o que é um CAPE, responderam:

Um Centro de Apoio Pedagógico Especializado, para mim, não deixa de ser, jamais, uma unidade escolar educacional dentro da rede. Pelo meu entendimento, eu acho que não se deve abrir mão disso, né? De ser uma unidade dentro desse sistema educacional do estado porque tem uma série de elementos dos quais a gente deve beber dessa fonte e se perceber como uma unidade educacional (G1, 2024).

É um conjunto de coisas que a gente tenta desenvolver, que é a tarefa do Centro, que a gente vem fazendo umas coisas melhores, e outras mais ou menos ainda (G2, 2024).

Nesse relato, a G1 enfatiza a relação institucional entre a Escola e um CAPE. Embora com funções, princípios, público, objetivos e serviços distintos, mas que dialogam entre si, a ausência de atos normativos sobre a infraestrutura, organização pedagógica, política, administrativa e financeira para esse espaço, fragiliza a consolidação de uma gestão mais consciente de seu papel. A G2 demonstra não ter clareza sobre suas atribuições e não consegue comunicar sobre qual sua percepção acerca de um CAPE.

Eu aprendi a ser gestora sendo. Eu fiz o curso, fiz um concurso, passei né? Estudei um pouco, mas a prática realmente é bem diferente, né? Cheguei aqui, fiquei só. A minha gestora foi exonerada por vinte e quatro horas, depois que eu tinha chegado, fiquei um tempo só até que a SEC determinasse outro profissional pra vir (G2, 2024).

O Centro, no meu entendimento, tem que tá preparado pra dar apoio pedagógico para os alunos. Mas eu sinto também que além do trabalho direcionado pro aluno, ele tem que atingir a família de alguma forma, não pode só focar no aluno, a família vem junto pra que ele tenha crescimento eu acho que seria fundamental que a gente apoie essa família também e ajude de alguma forma também as famílias (G2, 2024).

Inicialmente, a G2 demonstra não ter formação específica para assumir um CAPE. Embora não tenha cursos nas áreas de gestão e de educação inclusiva e esteja em busca de formação continuada nessas áreas, informa que foi a prática diária que desenvolveu as habilidades de gestão de um espaço educacional para estudantes com deficiência. Posteriormente, discorre sobre as atribuições do CAPE, assentadas em serviços com “foco” para o atendimento do estudante e “ajuda” para as famílias (esta última, incompatível como a função de CAPE e, portanto, questiona-se que tipo de “ajuda” seria deveria ser feita). Ressalta-se que este espaço prevê um repensar da atuação do(a) gestor(a) no sentido de providenciar estratégias, métodos que deem conta do atendimento das necessidades educacionais dos(as) estudantes com deficiência e colaborem com sua trajetória na Escola Comum.

Quando analisadas as respostas, duas gestoras trouxeram a formação como ação de responsabilidade do CAPE,

O fazer pedagógico dentro do Centro não é somente o atendimento, tem a parte também de formação para profissionais da rede. Isso também é outra coisa fundamental que eu sei que no meu caso, especificamente, tem que desempenhar com os outros profissionais da rede que não tem capacitação, que não foram preparados, que não tem vivência (G3, 2024).

Não se pode fugir disso, do processo, da responsabilidade com a formação de profissionais. É o Centro que tem a expertise e a capacidade de desenvolver essa vertente, por mais que alguns não concordem. Eu até concordo quando se diz que esse processo não pode ser em detrimento da atividade com o aluno. Eu concordo, eu acho que você precisa equacionar isso melhor pra uma coisa alimentar a outra, mas pra isso vem a necessidade de estruturação interna desses Centros e com o órgão central dando legitimidade a isso (G4, 2024).

De acordo com esses gestores além do atendimento o CAPE tem que realizar formação, todavia, não discorre sobre como as ações formativas são planejadas e organizadas. Desse modo, tendo em vista a escolarização das pessoas com deficiência, a formação se constitui em oferta obrigatória do CAPE, o que exige recursos humanos especializados e experientes, além de materiais, capazes de promover acessibilidade e atender as necessidades específicas dos (as) estudantes.

Considerando o modelo de gestão adotado, tivemos como resposta:

A gente veio mantendo o modelo que a gente encontrou. Então, não implementamos mais nada, aguardando também agora né? Já que tem uma superintendente, aguardando que venha uma regulamentação da SEC até pra gente saber até onde a gente pode ir, o que a gente pode fazer (G5, 2024).

Se tivesse a parte de saúde seria maravilhoso, se a gente tivesse TO, fono, seria perfeito se a gente pudesse dar esses alunos esse conjunto de atividades multidisciplinar que eles precisam, mas que infelizmente a gente não tem (G6, 2024).

Eu sei que nós somos a parte pedagógica, a gente não pode esquecer nem fugir do pedagógico, mas quando a gente tá envolvido, pelo menos eu, a gente tá querendo fazer mais, sabe? E aí dentro da realidade a gente vai fazendo o que é possível. Né? Mas e se tratando de alunos especiais, a gente não pode só lidar com o pedagógico, o pedagógico só não é suficiente. Essa é a minha opinião (G7, 2024).

Eu também acho que essa estruturação precisa ser entendida por nós que estamos cientes enquanto professores, enquanto gestores pra que o nosso modelo de gestão tenha uma filosofia definida, ter um conceito definido, que eu acho que é isso que vocês tratam também, né? Existe um conselho de gestão, a gente não pode gerenciar circunstancialmente, unidade nenhuma (G8, 2024).

Tem que ter um planejamento estratégico, tem que ter um modelo de gestão definido e isso passa também pela compreensão de quem está fora, quem está acima, gerenciando o sistema também ter essa compreensão de como funciona. Então, fundamentalmente, eu acho que passa por essa questão de estrutura institucional, estrutura administrativa, estrutura pedagógica (G8, 2024).

Sobre a concepção de CAPE entre os gestores não existe um entendimento sobre que é realizado e o disposto na legislação. Profissionais da saúde e do campo

terapêutico não devem atuar em um CAPE que oferta exclusivamente serviços educacionais e, dada a sua essencialidade, não é coerente a oferta do atendimento clínico. Existem outros espaços sociais que se destinam a atenção básica de saúde e terapias. Notadamente, a tendência desses Centros educacionais é supervalorizar as práticas clínicas em ambiente educacional.

6.1 A IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO

Pensar em uma proposta de modelo de gestão no âmbito da educação inclusiva surgiu a partir dos constantes diálogos entre a gestora do CEEBA e o pesquisador, a partir de 2021, quando assumiu a função de vice-diretor da instituição. Esses diálogos sempre giravam em torno das dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas que incidiam diretamente na instituição e que causavam reflexões sobre o atual modelo de gestão da instituição e a oferta dos serviços para estudantes, suas famílias e a escola. Essas discussões foram decisivas para a participação na seleção do mestrado no PPGDGS/UFBA e, a partir de embasamento teórico-metodológico adquirido durante o curso, houve o amadurecimento das reflexões e do projeto de pesquisa em si.

O lócus da pesquisa foi o CEEBA, unidade da SEC/BA criada oficialmente através da Portaria n. 3.065, de 3 de junho de 1992, que era, à época, “[...] destinado ao atendimento complementar do educando portador de Necessidade Especiais, nas áreas Educacionais, Profissionais Médicos e Paramédicos, de acordo com a Res. 224/75 e 1716 do Conselho Estadual de Educação-Ba”. Nesses 32 (trinta e dois) anos de existência, passou por inúmeras transformações, por conta das mudanças impostas pelas políticas públicas do governo federal, através do Ministério da Educação – MEC e da Casa Civil, e colocadas em prática em âmbito estadual pela SEC/BA. No que tange a educação inclusiva, instituída em 2008 pela PNEEPEI, as instituições de educação especial foram impactadas na sua organização e oferta dos serviços que até esse período eram substitutivos da escolarização.

O modelo de gestão é concentrado em uma única pessoa denominada diretor(a) que, diferentemente da EC, não ocorre por meio de processo eleitoral, mas por submissão de seu nome à aprovação do Colegiado Escolar, através de voto aberto por cada representante dos segmentos de professores, famílias, estudantes e funcionários. Após publicação no Diário Oficial do Estado da Bahia, ocorre a posse oficial e o(a) gestor(a) está apto a gerir o CAPE. O(a) vice-diretor(a), por sua vez,

segue as prerrogativas orientadas pela SEC/BA, podendo ser recomendado pelo órgão competente ou pelo(a) próprio(a) gestor(a).

Desde a sua criação, o cenário político e econômico constituído no Brasil impuseram transformações no entendimento do perfil do atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência, passando de uma estrutura que abrangia as áreas, educacional e médica, para se dedicar exclusivamente ao campo educacional, cujo principal serviço ofertado, passa a ser estabelecido como AEE, conforme a Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 – que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Com a nomeação da atual diretora, em janeiro de 2018, foi incentivado e ampliado estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva e os serviços que corroboram com a natureza de um CAPE, surgem necessidade e desejo de se reformular/atualizar o Projeto Político-Pedagógico do CEEBA, em consonância com o fortalecimento de ações já existentes e a introdução de novas ações incorporadas na perspectiva de iniciar um movimento mais colaborativo à inclusão escolar. Nesse sentido, a ideia de implantar um novo modelo de gestão, foi imediatamente aceito e acompanhado pela gestora e coordenadoras pedagógicas que disponibilizou espaços de discussão reformulando o modelo sugerido inicialmente.

Assim, após diversos diálogos apenas com a gestora, inicialmente, e com as coordenadoras pedagógicas, posteriormente, foi idealizado pelo pesquisador, um modelo de gestão estruturado em 4 (quatro) núcleos: 1) NAAE; 2) NUPROV; 3) NAFPE; 4) Núcleo de Atenção aos Estudantes com Dificuldades ou outro Transtorno de Aprendizagem. Cada um desses núcleos apresenta características próprias, ações, atribuições e descrição apontadas no artigo II desta pesquisa.

Ao sugerir um novo modelo de gestão aos profissionais de educação ao CEEBA, foram surgindo muitos desafios a serem superados como fazer a equipe compreender o que está disposto nas políticas públicas, repensar as práticas pedagógicas e não pedagógicas que não correspondem às atribuições de uma instituição que apoia o processo inclusivo nas escolas comuns e desenvolver um ciclo formativo envolvendo professores e funcionários no cotidiano do CEEBA. Esse processo é corroborado pelo pensamento de Fonseca, Monarca e Nunes (2020) quando afirmam que se referem

[...] a um modelo em que as pessoas tenham capacitação, motivação, responsabilidade e pensem no bem coletivo, ou seja, um modelo democrático em que toda a comunidade escolar passe a decidir, participativamente, no destino da escola, planejando, organizando, liderando e efetuando os monitoramentos complementares (Fonseca; Monarca; Nunes, 2020, p. 75).

Embora os autores tenham como referência a escola, quando se trata de implantar um modelo numa instituição educacional, o processo é semelhante ao da unidade escolar. É necessário instituir ações formativas para que todas as pessoas envolvidas, participe, compreendam, esclareçam suas dúvidas, enfim, ademais, essas ações permitiram compreender como os(as) profissionais do CEEBA entendiam as práticas democráticas, isto é, a gestão escolar articulada com os dispositivos legais. Os espaços destinados a essas ações foram: reuniões com a equipe gestora, reuniões com as famílias ou responsáveis, encontro com educadores e funcionários.

Apesar da gestora não indicar uma referencial sobre gestão democrática e participativa ou um teórico nesse campo, foi possível visualizar que realizavam, de forma processual, uma relação democrática dentro do Centro, com procedimentos coletivos registrados e compartilhados em atas, relatórios e fotos. Assim, como resultado desse processo formativo, foi entendido que alguns núcleos sugeridos, possuíam sustentação legal e precisavam da orientação da SEC/BA.

Como foi possível reestruturar o trabalho no CEEBA iniciado durante o processo de implantação, respeitou-se o aceite dos participantes em fazer parte da discussão acolhendo sugestões, opiniões e as experiências anteriores, no sentido de reorganizar a estrutura administrativa e pedagógica de toda a instituição contando com uma maior participação dos profissionais docentes e não docentes. Esta etapa foi marcada pela participação, um dos princípios da gestão social aplicados, que mais se adequou e foi deliberado pelo pesquisador em comum acordo com a gestora.

A ideia é que por meio deste princípio, é possível garantir efetivação da cidadania dentro e fora do CEEBA, fortalecer os direitos e deveres na prática educacional e afirmar procedimentos conhecidos daqueles que participam. Tenório (2008a, p. 39) pressupõe lógica da gestão social como:

Processo gerencial dialógico onde a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação (ação que pode ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não governamentais) (Tenório, 2008a, p. 39).

Assim, conforme os estudos de Tenório, os espaços de diálogo devem oportunizar manifestações e expressões capazes de decidir sobre o compreendido,

de forma colaborativa, dinâmica e objetivos comuns. Os envolvidos participam ativamente preservados o direito a fala, escuta e decisão. Assim, foi trazida pelos envolvidos a Etapa 4 – Estrutura da organização de um CAPE, perfil de competências, funções e atribuições citado no artigo II, como elemento fundamental para os ajustes e readequações do modelo implementado.

O modelo de gestão revisto engloba todos os elementos que são fundamentais para o funcionamento eficiente do Centro, mantendo a organização por núcleo e ampliando a relação entre eles para que o CEEBA atinja os resultados desejados. Portanto, o objetivo é aplicar outro princípio da gestão social, transparência, definir a forma como os recursos humanos e materiais serão mais bem administrados para que estes tenham o melhor desempenho possível.

Figura 11 – Modelo de gestão para o CAPE



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Como a oferta do AEE para pessoas com deficiência passa a caracterizar o serviço prioritário do CAPE, daqueles estudantes que estão matriculados e frequentando a escola comum, da educação básica do estado da Bahia e suas modalidades de ensino, toda reorganização contempla mecanismos, métodos e estratégias que consolidam a sua função, princípios e metas. A estrutura apresentada compõe 4 (quatro) núcleos (Figura 11).

Os núcleos dispostos no formato de quebra cabeça consistem em combinar diferentes peças para com elas formar um todo. Do mesmo modo, os núcleos são partes fundamentais que integram e compõem os serviços prioritários de um CAPE.

Então, cada núcleo deve ter características próprias e descrição bem delineadas que interagem entre si e potencializa a prestação dos serviços elementares para realização do AEE no Centro.

O Núcleo de Avaliação constitui uma importante ferramenta pedagógica para o cotidiano do CAPE. Realiza, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, processos avaliativos que envolvem instrumentos, protocolos, procedimentos qualitativos de forma contínua e sistemática com foco na aprendizagem, desenvolvimentos, autonomia e nos resultados escolares contínuos. Deve considerar as dimensões: linguagem, raciocínio lógico-matemático, funções executivas e aspectos psicomotores. Neste núcleo, entende-se que os espaços momentos e tempos do processo de avaliação compreendem quem entra no CAPE, quem participa, quais as necessidades educacionais identificadas, quais os serviços disponíveis, que categorias serão consideradas conforme a escolarização do (a) estudante. Emite parecer pedagógico, indica possibilidades pedagógicas, realiza estudo de caso, acompanha e compartilha os processos avaliativos construídos com e para os (as) estudantes.

O Núcleo de Formação e Pesquisa fomenta processos formativos e de pesquisas, acompanha o compartilhamento das práticas pedagógicas relacionadas ao AEE que envolve o aprendizado de estudantes que estão matriculados e frequentando regularmente o CAPE, gere e executa a formação de educadores na no município de Salvador-Bahia e região metropolitana no campo da Educação Inclusiva. Além disso, planeja e executa em conjunto com a equipe gestora as agendas sociais específicas, cursos de formação para profissionais da escola comum, CAPE, Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, profissionais de Apoio Escolar, familiares e gestores para que alcance bons resultados com os educandos.

O Núcleo Projeto de Vida deve contribuir significativamente para que estudantes enfrentem os desafios e enxerguem possibilidades da continuidade de seu processo formativo. Busca inserir estudantes em agendas sociais em diversos espaços de forma, realiza articulação com instituições públicas e privadas, a partir do cumprimento da legislação educacional brasileira vigente, sobretudo para assegurar os direitos sociais conquistados.

Busca proporcionar autoconhecimento e orientação para que o (a) estudante direcione seus estudos por áreas de conhecimento conforme o seu Projeto de Vida, ou seja, apoiar a escolha dos itinerários formativos conforme as expectativas

expressas durante os atendimentos no CAPE.

Neste modelo de gestão, a participação dos profissionais é igualitária, ou seja, todos têm voz para tomar decisões, compartilhar entre os seus pares e equipe gestora, tem acesso às informações que circulam no Centro, atuam como mediadores, sobretudo, propicia definição clara de papéis e responsabilidades, estrutura organizacional menos rígida, maior controle e acompanhamento sobre a execução de tarefas, clareza em relação aos objetivos do CAPE.

Todos os núcleos devem também, ter como atribuição, produzir materiais pedagógicos que potencializam o desenvolvimento de habilidades intelectuais de estudantes com e sem deficiência na escola comum, realizar visitas técnicas às instituições de ensino quando demandado por setores internos e externos, elaborar estratégias pedagógicas sobre a efetiva participação escolar desses estudantes e colaborar com o processo avaliativo inclusivo.

Optamos por excluir o Núcleo de Atenção aos estudantes com Dificuldades ou outro transtorno de aprendizagem por entender que a política pública, não identifica o CAPE, como espaço para esse atendimento, atribuindo esta responsabilidade apenas a escola. A criação do Núcleo de Avaliação justifica-se pelo fato da ausência de um direcionamento mais aprofundado sobre o processo educacional dentro e fora do CAPE a fim de manter a sustentabilidade da própria política.

6.2 A TECNOLOGIA DE GESTÃO SOCIAL – TGS: UM INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA OS CAPE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

A TGS tem por finalidade padronizar os processos pedagógicos existentes nos CAPE a partir das normativas vigentes nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade. O instrumento orientador compreende a necessidade de expandir a ideia da educação inclusiva, e propõe um modelo de gestão fundamentada nos princípios de gestão social além de organizar as ações que lhe são atribuídas.

É uma produção com médio teor inovador por combinar, preservar, respeitar e considerar os conhecimentos pré-estabelecidos pelos (as) participantes do estudorealizado, para atender demandas educacionais das pessoas com deficiência, conforme modelo de norma ou marco regulatório (Brasil, 2019, p. 50-52)⁹.

⁹ O modelo de norma ou marco regulatório está referido na publicação Produção Técnica: Relatório

Docentes Autores:

Nome: Prof.a Dr.a Luiza Reis Teixeira, CPF: _____

(X) Permanente; () Colaborador

Discentes Autores:

Nome: Neemias Fraga Cunha Araujo, CPF: 029 316 715-09

() Mestrado Acadêmico; (x) Mestrado Profissional; () Doutorado

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: Um modelo de gestão para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado com ênfase nos princípios da gestão social.

Conexão com a Produção Científica

Artigos:

I - Título: Panorama das políticas públicas do Centro de Educação Especial – CEE (Artigo I).

Ano 2024; v. 12; p. de 1-25. Salvador-Bahia. Revistas Estudos IAT; ISSN 2108-2962. Revista/Periódicos Qualis B2 (aguardando publicação);

I - Título: Um Centro de Apoio Pedagógico Especializado fundamentado nos princípios de Gestão Social (Artigo II).

Ano 2023; v. 9; p. 1-25. Salvador-Bahia. Revistas Estudos IAT; ISBN 2108-2962. Revista/Periódicos Qualis B2.

Anos: 2023; p. 34; Salvador-Bahia. X Congresso CONAPAES-BA. ISBN 978-65-982098-0-3.

Recursos e vínculos da Produção Técnica/Tecnológica

Data início: ____/____/____ Data término: ____/____/____ Total investido: R\$ ____

Fonte do Financiamento: _____

(X) Não há

- a) A aplicabilidade será nos CAPE vinculados à SEC/BA e a abrangência nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade. Trata-se de um modelo de gestão

de Grupo de Trabalho Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Norma ou marco regulatório “são diretrizes que regulam o funcionamento do setor público e/ou pri-vado. Tem por finalidade estabelecer regras para sistemas, órgãos, serviços, instituições e empresas, com mecanismos de regulação, compensação e penalidade” (Brasil, 2019, p. 50).

social, criado especificamente para a gestão dos CAPE, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, amparada em legislação nacional e internacional sobre a temática.

- b) A replicabilidade na esfera municipal (Secretarias Municipal de Educação do estado da Bahia) e organizações da sociedade civil – OSC, como a APAE de Feira de Santana, lócus da Residência Social da pesquisa.
- c) Descrição da Abrangência realizada: em fase de análise.
- d) Descrição da Abrangência potencial: âmbito educacional do Estado da Bahia.
- e) Descrição da Replicabilidade: em fase de análise.
- f) A produção necessita estar no repositório? Sim

Documentos Anexados (em PDF)

norma

Diário Oficial da União, do Estado, do município

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente da discussão sobre o modelo de gestão no âmbito da educação inclusiva, observa-se a ausência de consenso nesse debate. Nesse contexto, sob a perspectiva dos princípios da GS, esse modelo fundamenta-se no seguinte entendimento.

De modo geral, numa perspectiva mais ampla, os CEE direcionam seu trabalho e práticas pedagógicas àquelas pessoas que já concluíram ou não a escolaridade, bem como aquelas que não tiveram acesso ao percurso educacional, visando possibilidades de inclusão social, mas contrariando a legislação educacional vigente na área da Educação Inclusiva. Portanto, neste estudo foi analisado o atual modelo de gestão adotado nesses espaços educacionais à luz dos princípios da gestão social e verificou-se ausência de unicidade de modelo de gestão, a partir do não entendimento das próprias políticas públicas preconizadas para este âmbito e proposto um modelo organizacional para o trabalho de gestão que pode servir como norteador/orientador dos serviços educacionais oferecidos às pessoas com deficiência em um CAPE.

Os princípios da gestão social aparecem de forma subjetiva na construção e desenvolvimento da prática de gestão que podem nortear as ações nos CAPE, porém, as fragilidades recorrentes do próprio sistema educacional – que não conseguiu/consegue afirmar as diretrizes operacionais nesse âmbito – reproduz práticas organizacionais consideradas descontextualizadas com a legislação e pouco contribuem para a inclusão escolar. Portanto, pensando na dinâmica organizacional que vai de encontro a essas práticas conservadoras, é necessário instituir um fluxo de acesso do público aos CAPE de modo a garantir inclusão dentro dos parâmetros legislativos vigentes, a saber: cadastro, acolhimento, avaliação, atendimento e acompanhamento processual. Além disso, o processo avaliativo será transversal em todas as etapas do fluxo e para melhor conhecimento da pessoa atendida e suas necessidades educacionais, é necessário pensar em estudos posteriores que deem conta de uma proposta de sistematização dos processos e instrumentos avaliativos, fundamentado na metodologia do estudo de caso, a partir da legislação em vigor, com materiais, equipamentos e recursos acessíveis, por profissionais com diversas formações e experiências.

8 REFERÊNCIAS

APA. *American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAHIA. **Lei n. 11.043, de 9 de maio de 2008**. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 316-319.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica: Relatório de Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

_____. **Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.

_____. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 11 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 15 de agosto de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. Design science research:

método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

FONSECA, S.; MONARCA, H.; NUNES, C. O entendimento do conceito de gestão democrática na escola pública: caso específico do Estado da Bahia-Brasil. **Revista Educación Política y Sociedad**, v. 5, n. 2p. 67-93, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, G. S. *et al.* Residência Social & EaD: alternativas multireferenciais nos estágios de graduação na UNITINS. *In*: CANÇADO, A. C.; SILVA JUNIOR, J. T.;

SCHOMMER, P. C., RIGO, A. S. **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas: Provisão, 2008b.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. S.d. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 10 set. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político da Pessoa com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacao/sdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

LOTTA, G. (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 3-324.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6.ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, may.-ago., p. 93-109, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 22.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-43, jan./dez., 2008.

PEREIRA, J. L. C. **Centro de Apoio Pedagógico**: avaliação dos serviços do CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual. 2011. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 13. ed., rev. E atual. Saraiva, 2012, p. 289-294.

PIMENTEL, M. P. C.; PIMENTEL, T. D. **Gestão Social**: Perspectivas, Princípios e (De)Limitações. Curitiba (PR): ANPAD, 2010. v. 1. p. 1-16.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da Tecnologia Social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia do Desenvolvimento Sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, p. 1070-

1094, nov./dez. 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TENÓRIO, F. G. A Trajetória do programa de estudos em gestão social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, nov./dez. 2006.

TENÓRIO, F. G. Gestão Social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

9. APÊNDICES

9.1 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“UM MODELO DE GESTÃO PARA O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO FUNDAMENTADO NOS PRINCÍPIOS DE GESTÃO SOCIAL”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Como objetivo geral pretende-se propor um modelo de gestão para os Centros de Apoio Pedagógico Especializado fundamentado nos princípios da gestão social”**. O motivo que nos leva a estudar **“A ausência de um modelo de gestão unificado para os Centros de Apoio Pedagógico Especializado interfere nos resultados educacionais para o público alvo da educação especial?”**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“Etapa 1 - Elaboração de Proposta Metodológica: Estabelecer dos pressupostos teórico-metodológicos para a elaboração da TGS-DT, com base na abordagem no método Design Research; Etapa 2 - Construção de objetivos, metas, detalhamento das etapas e do instrumento normativo a partir do cronograma aprovado; Etapa 3 - Coleta de informações sobre a quantidade dos Centros de AEE, localização, territórios de identidade, público atendido, nome e contatos dos gestores; Etapa 4 - Estrutura da organização de um CAPE, perfil de competências, funções e atribuições;”**

“EXPLICAR OS RISCOS, DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS” Esta pesquisa, tem um caráter de total sigilo da sua identidade.

“EXPLICITAR RESSARCIMENTO” Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso o o(a) Sr.(a), e seu acompanhante, tenha qualquer gasto...

“ASSISTÊNCIA/INTERRUPÇÃO OU ENCERRAMENTO/INDENIZAÇÃO”

Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) tem direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a)

_____ e pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador Responsável – nome, endereço e telefone

NEEMIAS FRAGA CUNHA ARAUJO; RUA AGRIPINIANO DE BARROS, 147, CAIXA D'ÁGUA, SALVADOR –BA; (71) 99223-9034

Pesquisador Colaborador – nome, endereço e telefone

Também em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) está localizado na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde – Térreo, Vale do Canela. Horário de funcionamento: De Segunda-feira a Sexta- feira das 07h00min às 17h30min. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: cepics@ufba.br.

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada assim como os resultados dos exames realizados durante a pesquisa quando forem concluídos.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, no "**LOCAL DA PESQUISA**" e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Local, _____ de _____ de 20_____.

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

9.2 APÊNDICE B - IDENTIFICAÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE GESTÃO DOS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CAPE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

IDENTIFICAÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE GESTÃO DOS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CAPE

Esse formulário tem como objetivo compor uma etapa de um artigo que está em construção. Esse artigo faz parte de um projeto de pesquisa, a fim de entender melhor sobre o perfil de gestão desenvolvido nos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados na rede de ensino do Estado da Bahia. Ele não tem nenhum caráter de emitir julgamento e sim de, no final do projeto, propor um modelo de gestão que dialogue com os princípios da Gestão Social. A fim de esclarecimento, deixamos claro que ele não tem nenhuma obrigatoriedade de cunho institucional, apenas de responsabilidade científica e se preferir, não é necessário a identificação pessoal. Ele é direcionado apenas para **Diretores e Vice-diretores**.

Nome (ou nome fictício): _____

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Essa etapa fala um pouco sobre quem você é

Qual a sua faixa etária?

de 18 a 26 anos de 27 a 35 anos de 36 a 43 anos acima de 44 anos

Qual sua identificação de gênero?

Masculino Feminino Prefiro não informar Outro: _____

Tempo de serviço no Magistério?

menos de 5 anos de 6 a 10 anos de 11 a 15 anos acima de 16 anos

Tempo de serviço no local de trabalho atual?

menos de 5 anos de 6 a 10 anos de 11 a 15 anos acima de 16 anos

Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

RELAÇÃO COM UNIDADE

Qual o seu cargo nessa unidade?

- Diretor Vice-diretor

Quanto tempo atua no cargo como gestor na rede?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 10 e 15 anos Mais de 15 anos

Quantos anos de experiência você possui trabalhando como gestor desta Unidade de Ensino?

- Este é meu primeiro ano 1-2 ano 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
 Mais de 15 anos

Qual público atendido no CAPE que você atua?

- Apenas Deficiência Intelectual Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla
 Transtorno do Espectro Autista Deficiência Física
 Deficiência Visual e Baixa Visão Surdez e Deficiência Auditiva
 Altas Habilidades e Superdotação Atende todas as Deficiências

Antes de estar como gestor de um CAPE, você já trabalhava diretamente com o público-alvo da Educação Especial?

- Sim Não

IDENTIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO DESSA UNIDADE

Em que território de identidade se encontra esse Centro?

- Irecê
- Velho Chico
- Chapada Diamantina
- Sisal
- Litoral Sul
- Baixo Sul
- Extremo Sul
- Médio Sudoeste da Bahia
- Vale do Jiquiriçá
- Sertão do São Francisco
- Bacia do Rio Grande
- Bacia do Paramirim
- Sertão Produtivo

Qual o município que fica esse Centro? _____

- Piemonte do Paraguaçu
- Bacia do Jacuípe
- Piemonte da Diamantina
- Semiárido Nordeste II
- Litoral Norte e Agreste Baiano
- Portal do Sertão
- Sudoeste Baiano Recôncavo
- Médio Rio de Contas
- Bacia do Rio Corrente
- Itaparica
- Piemonte Norte do Itapicuru
- Metropolitano de Salvador
- Costa do Descobrimento

Qual das alternativas abaixo melhor descreve a comunidade na qual este Centro está localizado?

- Uma cidade pequena (de 3.000 a cerca de 15.000 habitantes)
- Uma cidade (de 15.000 a cerca de 100.000 habitantes)
- Uma cidade (de 100.000 a cerca de 1.000.000 de habitantes)
- Uma cidade grande com mais de 1.000.000 de habitantes

Informe o número de professores que trabalham atualmente nesta unidade:

Informe o número de pessoal de apoio pedagógico que trabalham atualmente nesta unidade: _____

Indique quais profissionais de apoio fazem parte do desse Centro

- Técnico de Atendimento Educacional Especializado
- Cuidador
- Ledor
- Mediador para pessoas com deficiência intelectual ou autismo

- Profissional de orientação e mobilidade
- Intérprete
- Brailista
- Tradutor
- Outro: _____

Informe o número de pessoas da equipe gestora que trabalham atualmente nesta unidade: _____

Informe o número de funcionários de apoio/cozinha/administração, que trabalham atualmente nesta unidade: _____

Informe o número de estudantes matriculados nessa unidade: _____

Todos os (as) estudantes participam de todos os serviços educacionais ofertados?

- Sim
- Não

Quantas vezes por semana o (a) estudante frequenta o Centro em média?

- 1 vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- 4 vezes
- 5 vezes

Esse CAPE, atende estudantes de quais redes de ensino? Pode ter mais de uma resposta.

- Rede municipal
- Rede estadual
- Rede privada
- Rede federal

Esse CAPE, atende estudantes de quantos municípios?

- Apenas 1
- 2 a 4 municípios
- 5 a 7 municípios
- Mais de 7 municípios

Fale um pouco sobre como está organizado esse Centro, no que diz respeito a sua estrutura pedagógica. Ex: Se é distribuído em núcleos ou de outro formato e quais são esses núcleos?

9.3 APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO
SOCIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é um Centro de Apoio Pedagógico Especializado?
2. Como está organizado o Centro sob sua gestão?
3. Quais os Marcos legais para gerir e orientar o Centro?
4. Se você pudesse mudar sobre a ideia do centro, o que seria? Por que?

10 ANEXOS

10.1 NORMAS OU MARCOS REGULATÓRIOS

Campos descritivos obrigatórios*:

Descrição da norma e de sua finalidade: (até 50 palavras) _____

Avanços tecnológicos/grau de novidade: (até 50 palavras) _____

() Produção com alto teor inovativo: Desenvolvimento com base em conhecimento inédito;

() Produção com médio teor inovativo: Combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;

() Produção com baixo teor inovativo: Adaptação de conhecimento existente;

() Produção sem inovação aparente: Produção técnica.

Docentes Autores:

Nome: _____ CPF: _____ () Permanente; () Colaborador

Discentes Autores:

Nome: _____ CPF: _____ () Mest Acad; () Mest Prof; ()

Doutorado

Demais Autores:

Nome: _____ CPF: _____ Organização: _____

Conexão com a Pesquisa

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: _____

Linha de Pesquisa vinculada à produção: _____

() Projeto isolado, sem vínculo com o Programa de Pós-graduação

Conexão com a Produção Científica

Relacione os artigos publicados apenas em periódicos que estão co-relacionados a esta produção:

a) Título: _____

b) Periódico: _____

c) Outros dados: ano ____; vol ____; páginas ____ - ____; doi

_____.

Recursos e vínculos da Produção Técnica/Tecnológica

Data início: ____ / ____ / ____ Data término: ____ / ____ / ____ Total investido: R\$ _____

Fonte do Financiamento: _____

Não há

Aplicabilidade da Produção Técnica/Tecnológica: faz referência a facilidade com que se pode empregar a produção técnica/tecnológica a fim de atingir seus objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica. Para avaliar tal critério, as características a seguir deverão ser descritas e justificadas:

Descrição da Abrangência realizada: (até 50 palavras) _____

Descrição da Abrangência potencial: (até 50 palavras) _____

Descrição da Replicabilidade: (até 50 palavras) _____

A produção necessita estar no repositório? Sim Documentos Anexados (em PDF)

norma

Diário Oficial da União, do Estado, do município