

## **A educação inclusiva no município de Sento Sé/BA: uma análise a partir de múltiplos olhares**

**Inclusive education in the municipality of Sento Sé/BA: an analysis from multiple perspectives**

**La educación inclusiva en el municipio de Sento Sé/BA: un análisis desde múltiples perspectivas**

Recebido: 27/10/2021 | Revisado: 06/11/2021 | Aceito: 15/11/2021 | Publicado: 24/11/2021

### **Reinaldo Pacheco dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-5986>  
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil  
E-mail: pachecoreinaldo6@gmail.com

### **Helisandra dos Reis Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5008-9929>  
Universidade Federal da Bahia, Brasil  
E-mail: helisandra\_reis@hotmail.com

### **Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7621-0536>  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil  
E-mail: clecia.pacheco@ifsertao-pe.edu.br

### **Resumo**

A educação inclusiva em nível mundial não é recente se olharmos para sua gênese a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos na década de 1940, contudo, em nível de Brasil, somente em 2015 se consolidou a Lei Brasileira de Inclusão. Tal estudo tem como base quatro questões norteadoras e objetivou identificar quais políticas educacionais inclusivas são desenvolvidas no município, investigando quais são as diretrizes que sustentam essas políticas, visando compreender como tem sido realizado o atendimento educacional especializado e os principais desafios encontrados. Trata-se de uma pesquisa com natureza quali-quantitativa, com caráter exploratório, bibliográfico e de campo. Os achados indicam que existem políticas de educação inclusiva no município, contudo, é imprescindível investir ainda mais em formação continuada para os docentes e em materiais especializados para o devido atendimento aos estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Ensino; AEE; Contextualização.

### **Abstract**

Inclusive education worldwide is not recent if we look at its genesis from the Universal Declaration of Human Rights in the 1940s, however, in Brazil, only in 2015 the Brazilian Law of Inclusion was consolidated. This study is based on four guiding questions and aimed to identify which inclusive education policies are developed in the municipality, investigating what are the guidelines that support these policies, aiming to understand how the specialized educational care has been performed and the main challenges encountered. This is a qualitative-quantitative research, with exploratory, bibliographic, and field character. The findings indicate that there are inclusive education policies in the municipality, however, it is essential to invest even more in continuing education for teachers and specialized materials for the proper care of students with disabilities.

**Keywords:** Teaching; AEE; Contextualization.

### **Resumen**

La educación inclusiva en todo el mundo no es reciente si miramos su génesis desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la década de 1940, sin embargo, en Brasil, sólo en 2015 se consolidó la Ley brasileña de Inclusión. Este estudio se basa en cuatro preguntas orientadoras y tiene como objetivo identificar cuáles son las políticas de educación inclusiva que se desarrollan en el municipio, investigando cuáles son las directrices que sustentan estas políticas, con el objetivo de comprender cómo se ha realizado la atención educativa especializada y los principales desafíos encontrados. Se trata de una investigación cuali-cuantitativa, con carácter exploratorio, bibliográfico y de campo. Los resultados indican que existen políticas de educación inclusiva en el municipio, sin embargo, es imprescindible invertir aún más en la formación continua de los profesores y en materiales especializados para la correcta atención de los alumnos con discapacidad.

**Palabras clave:** Enseñanza; AEE; Contextualización.

## 1. Introdução

Em nível mundial as discussões sobre a educação inclusiva não são recentes se compreendidas no âmbito de sua gênese a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos na década de 1940. Entretanto, em nível de Brasil, apenas em 2015 consolidou-se com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão.

Desse modo, é indispensável refletir sobre os diferentes paradigmas construídos e fragmentados no decorrer da história, sendo crucial reiterar que as concepções educacionais voltadas para a pessoa com necessidades educacionais especiais necessitam ser compreendidas, não pelo ângulo da incapacidade e da limitação, mas superar esse preconceito e passar a ser visto a partir do aspecto das possibilidades e competências, em busca de alternativas para construção de diferentes habilidades.

Neste sentido, é necessário se ter um modelo de educação inclusiva, sendo imprescindível a construção e elaboração de políticas públicas efetivas. Assim, mesmo tendo modelos e políticas inclusivas, não significa ainda a expressão da democratização escolar e aceitação das diferenças. Portanto, a consolidação de políticas inclusivas é uma obrigatoriedade, mas antes de tudo, deve ser um ato de humanização.

Tal estudo partiu das seguintes questões norteadoras: Existem políticas educacionais inclusivas no município de Santo Sé, Bahia? Quais são as diretrizes que sustentam a educação inclusiva neste município? De que maneira tem sido feito o atendimento educacional especializado? Quais são os principais desafios encontrados para consolidação da educação inclusiva no âmbito municipal?

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo identificar quais políticas educacionais inclusivas são desenvolvidas no município, investigando quais são as diretrizes que sustentam essas políticas, visando compreender como tem sido realizado o atendimento educacional especializado e os principais desafios encontrados. Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, com caráter exploratório, bibliográfico e de campo. Os achados indicaram que existem políticas de educação inclusiva no município, entretanto, que se faz necessário investir mais, em formação continuada para os docentes e, em materiais especializados para o devido atendimento aos estudantes com deficiências.

## 2. Referencial Teórico

A Educação Inclusiva desafia a escola a ser mais democrática e justa, supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se na defesa de promover uma mudança sem que ocorra exclusão. Assim, a inclusão torna-se uma construção cotidiana. É também um movimento amplo que implica em atitudes e valorização das diferenças, buscando dar oportunidades a todos e servindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O Brasil é signatário de diversos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, cujo princípio orientador é de que “[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e/ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, [...] e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados” (Carvalho, 1998, p. 56).

Segundo a Constituição Federal do Brasil em seu Art. 3º, inciso IV, falar de diversidade é falar de pluralidade, de diferenças que devem ser respeitadas e que enriquecem o fazer pedagógico das instituições. A escola da diversidade busca promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Quando se discutia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº. 9.394/96, nos anos de 1992, 1994 e 1996, concomitante se publicou a Declaração de Salamanca (1994) que defende que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, linguísticas ou outra (...)”. Já a LDB

em seu Art. 58 descreve que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dificuldades de aprendizagem, valorizando e reconhecendo cada um de acordo com suas individualidades (Brasil, 2001).

Já a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu Art. 2º “Considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (p.8), reiterando no Art. 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (p.12). Por discriminação o § 1º do Art. 4º da LBI considera aquela sofrida em razão da deficiência e toda e qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência. Desse modo, o Art. 5º desta lei é enfático quando traz que “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (Brasil, 2015, p.12).

Em consonância com a perspectiva inclusiva da Educação Especial, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental reconhece e valoriza a diversidade exigida pelo público-alvo da Educação Especial. No atendimento a essas demandas, são identificadas barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Para a eliminação dessas barreiras, faz-se necessário o fortalecimento de políticas públicas que foquem a ação pedagógica para além da condição de deficiência e se desloquem para a organização do ambiente e planejamento dos serviços com vistas à plena acessibilidade (Bahia, 2017).

Assim, se faz necessário que a unidade escolar implemente mudanças em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e planejamento, identificando as demandas e as reais necessidades dos estudantes, para desenvolver um currículo escolar inclusivo, que garanta a aprendizagem e o processo de avaliação, considerando e respeitando as especificidades, bem como os limites e possibilidades, conforme estabelecido na legislação sobre essa modalidade de ensino (*Ibidem*).

Reforçando a relevância de o PPP das escolas estarem adequados com a realidade local, o pressuposto da inclusão defendido pela Declaração de Salamanca é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade dos sujeitos. Essa intenção deve se explicar no PPP da Escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno (Brasil, 1994).

Neste aspecto, os projetos pedagógicos das escolas devem estar definidos e estruturados, mas para isso, requer planejamento, estudo de características comuns aos estudantes com diversas deficiências, mas também, requer o estudo das particularidades de cada indivíduo atendido pelo professor de ensino especial, para que a inclusão se proceda de maneira satisfatória e adequada. Deste modo, o professor precisa destinar total atenção ao estudante buscando interagir e se comunicar com ele, atendendo suas necessidades educacionais para que haja uma evolução, tanto do aluno quanto do professor, e que esta ocorra de forma mútua ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Resende; Souza, 2021).

Cunha (2012) enfatiza que, mesmo que o estudante não aprenda perfeitamente o que se almeja ensinar, sempre exercitará a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos, promovendo assim conquistas e erros, sendo que às vezes os erros superam as conquistas, mas o esforço do professor não será em vão. Por tais razões, é crucial que o currículo verse sobre questões da prática pedagógica, nas quais o professor desempenhe com autonomia, priorizando a relação social e a identidade de seus estudantes.

Numa perspectiva construtivista de ensino e de aprendizagem, a relação estabelecida entre estudantes e professores precisa ocorrer com harmonia e respeito mútuo, onde o educador atua na condição de mediador do conhecimento horizontal e dialógico, e não vertical como no ensino tradicional. A sala de aula precisa se tornar um lugar de experimentação, de espontaneidade, e de inquietação do aluno (Marinho, 2016). Por conta dessa visão é que se compreende que o PPP não possui a finalidade apenas de cumprimento de padrões burocráticos, mas essencialmente, precisa fundamentar a prática escolar (Moraes; Marcionílio, Paniago, 2021).

Corroborando, Galindo e Inforzato (2016) reforçam que o debate sobre formação continuada no Brasil é contemporâneo no que concerne ao aspecto legal. Seu surgimento se deu a partir da indispensabilidade de aprimoramento profissional e concentrada em ações pontuais, que precisam se desenvolver nas formas de treinamento e capacitação. Neste sentido, as ações de formação continuada com vistas a construir conhecimento coletivo, que envolvem desde os conhecimentos historicamente construídos, como as experiências de vida pessoal e profissional, representam uma possibilidade real positiva no processo de preparação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes da educação especial (Orlando-Bacciotti; Campos, 2021).

Por conseguinte, o ensino de Educação Especial Inclusiva do município de Sento Sé atende ainda um número razoável de pessoas com deficiências, onde em 2008, 53 alunos foram inseridos na rede regular de ensino, sendo 16 alunos com deficiência auditiva, 5 com deficiência visual e 32 com deficiência mental. Atualmente conta com aproximadamente 200 alunos especiais (Sento Sé, 2020). A partir da criação da Lei nº 10.436/2002, a qual no artigo 1º reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressões a ela associados, o município passou a contar com uma coordenação de desenvolvimento do trabalho educacional para as comunidades cega e surda (Brasil, 2002).

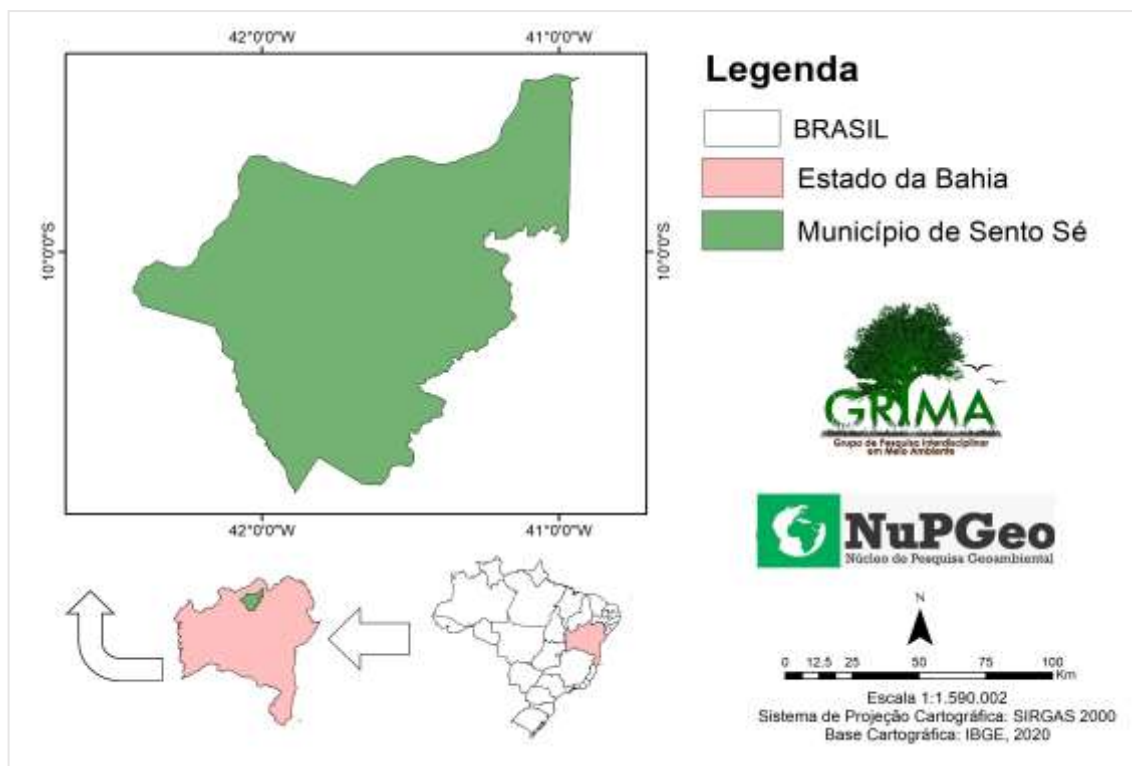
Segundo Matsumoto e Campos (2008) as distintas maneiras de abordagem das atividades pedagógicas com alunos deficientes favorecem o processo de inclusão e a consignação da participação do educando no processo de ensino e aprendizagem. Atividades individuais são basilares para o professor observar o desempenho do aluno e o seu grau de aprendizagem. As atividades grupais facilitam a troca de informações entre os estudantes, favorecendo a construção do conhecimento coletivo, cognitivo e social.

Portanto, o ensino de Educação Especial Inclusiva na rede regular do município de Sento Sé está em processo de ampliação, e sua universalização é a meta que está sendo perseguida por toda a comunidade escolar, tendo em vista que a Educação é um direito subjetivo de todos os cidadãos e dever de as instituições promovê-las.

### **3. Metodologia**

O universo da pesquisa foi o município de Sento Sé (figura 1), localizado no norte do Estado da Bahia, tendo uma área territorial de 11.980,172 km<sup>2</sup> e distando 696 km da capital Salvador. Segundo o IBGE (2010) o município possui 40.684 habitantes, com uma taxa de escolarização de 06 a 14 anos de 97,5 %, e IDEB nos anos iniciais de 4,1 e finais de 3,1. Em relação ao IDHM é considerado baixo sendo de 0,585 (PNUD, 2010). A taxa de mortalidade infantil é de 21,1 por mil e taxa de analfabetismo é de 2,5%. Sento Sé tem 58 escolas ofertando o Ensino Fundamental com 331 professores e atendendo a um público de 6.078 estudantes. Conta com 02 escolas ofertando o Ensino Médio com 54 professores atendendo a um público de 1.262 estudantes (IBGE, 2010).

**Figura 1:** Mapa do município de Sento Sé, Bahia.



Fonte: Autores.

O público-alvo foram, a coordenação do Setor de Educação Especial do município de Sento Sé<sup>1</sup>, os professores de sala de AEE<sup>2</sup>, os professores de apoio<sup>3</sup> e os professores das disciplinas comuns<sup>4</sup> do currículo escolar da Rede Municipal. O critério de inclusão dos docentes, técnicos e coordenadores foi, ser professor do município e aceitar participar da pesquisa. E o critério de exclusão foi se recusar a participar, estar afastado para gozo de licença e ser docente/técnico/coordenador aposentado. Desse modo, justifica-se que a escolha do objeto de estudo, do *lôcus* da pesquisa e do público-alvo, se deu por intencionalidade e acessibilidade (Bardin, 2016).

A pesquisa trouxe como problemática as seguintes questões norteadoras: Existem políticas educacionais inclusivas no município de Sento Sé, Bahia? Quais são as diretrizes que sustentam a educação inclusiva neste município? De que maneira tem sido feito o atendimento educacional especializado? Quais são os principais desafios encontrados para consolidação da educação inclusiva no município? Neste aspecto, Gil (2019, p. 35) discorre que a importância prática do problema da pesquisa concerne nos benefícios que podem decorrer sua solução, bem como, a “relevância social de um problema está relacionada indubitavelmente aos valores de quem a julga”, podendo ser relevante para um e não para outro.

Para que os resultados reportados neste estudo tenham maior credibilidade, este se fundamenta no método dialético, muito empregado em pesquisas qualitativas por considerar que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social. Neste seguimento, a dialética traz fundamentos para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo que “os fatos sociais não podem ser entendidos de forma isolada, abstraídos de suas influências políticas, econômicas sociais e culturais” (Gil, 2019, p. 14).

<sup>1</sup> A coordenação assume o papel de mobilizar os profissionais da educação, investir em ações de formação de professores em alfabetização de pessoas com necessidades especiais, principalmente auditivas e visuais.

<sup>2</sup> Profissional que atua diretamente nas salas de aula do ensino fundamental, com vistas a dar total suporte aos estudantes com deficiências e aos professores.

<sup>3</sup> Profissional que atua diretamente nas salas de aula do ensino médio, visando dar suporte aos estudantes com deficiências e aos professores.

<sup>4</sup> Profissionais que atuam nas diversas disciplinas do currículo. São professores de português, matemática, inglês, química, física, entre outras.

Sendo assim, o materialismo dialético interpreta que não existem contraposições dualistas e dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. Segundo Gil (2019) quando um pesquisador emprega o materialismo dialético é porque enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais, a partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e suas inter-relações, decifrando os fatos observados.

Dito isso, esta pesquisa pode ser classificada de acordo com sua natureza como básica, já que objetiva gerar conhecimentos novos para avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Ademais, comumente é motivada pela curiosidade e suas descobertas devem ser divulgadas para toda a comunidade, possibilitando assim a transmissão e debate do conhecimento (Gil, 2019). Mas também pode ser considerada como aplicada tendo em vista que se busca, a partir dos diagnósticos encontrados, propor soluções para a problemática elencada. Segundo o mesmo autor, as pesquisas aplicadas buscam resolver problemas identificados e contribuir na ampliação do conhecimento científico, sugerindo novas questões a serem investigadas (*Ibidem*).

Também possui uma abordagem qualitativa, tendo em conta que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser quantificada. Para Gil (2019) o uso desse procedimento propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Neste sentido, a preocupação com o processo é muito maior que com o produto, onde o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é, antes de tudo, verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Para ter consonância com objetivos considera-se como pesquisa exploratória, por tencionar maior familiaridade com um problema e envolver levantamento bibliográfico. Esta tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, consubstanciando obter uma visão geral acerca do tema escolhido, que geralmente é pouco explorado, se constituindo numa rebuscada revisão de literatura (Gil, 2019).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos refere-se a uma pesquisa bibliográfica, que buscou aportes teóricos em materiais já publicados. A pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2019) geralmente tem como vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fatos a partir das fontes escolhidas, que devem ter um rigor em sua escolha, visando uma melhor abordagem e discussão do problema e da temática elencada, intentando descobrir possíveis incoerências ou contradições.

Também se considera como pesquisa de campo, considerando que se realizou a coleta em campo, mesmo de maneira *online*, a partir do *google forms* (para aplicação de questionários com o público-alvo). Desse modo Gil (2019) afirma que a pesquisa de campo se caracteriza por averiguar o problema levantado associada com a bibliográfica, além de ser desenhada por realizar coleta de dados junto ao público-alvo. Para a coleta dos dados seguiu-se as fases descritas na Tabela 1:

**Tabela 1:** Fases da Pesquisa

Fases	Ações
1ª fase	Contato telefônico com a Secretaria de Educação do Município
2ª fase	Contato telefônico com o Setor de Educação Especial (SDE)
3ª fase	Entrevista com o representante do Setor de Educação Especial (SDE)
4ª fase	Recebimento dos documentos que tratam da educação inclusiva no município
5ª fase	Análise dos documentos sobre educação inclusiva
6ª fase	Envio (por e-mail) dos <i>links</i> dos formulários ( <i>Google forms</i> ) para o SDE encaminhar ao público-alvo
7ª fase	Recebimento das respostas do público-alvo
8ª fase	Análise das respostas
	Escrita dos resultados e discussões

Fonte: Autores.

Desse modo, reitera-se que a coleta de dados com o público-alvo se deu por meio de aplicação de questionários estruturados por via *online*. Os seguimentos consultados foram os seguintes:

1. Setor de Educação Especial do município de Sento Sé.
2. Professores de Sala de AEE.
3. Professor de Apoio.
4. Professores das disciplinas comuns do currículo escolar da Rede Municipal.

Realizou-se entrevista semiestruturada com o responsável pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação composta por 10 (dez) questões; já os questionários aplicados com os professores da sala de AEE e professores de apoio tinha 05 (cinco) questões; e o formulário elaborado para coleta junto aos professores das disciplinas comuns do currículo escolar da rede municipal era composto por 06 (seis) questões.

Todos os sujeitos participantes assinaram eletronicamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) visando resguardar o sigilo e a confidencialidade dos entrevistados. Ademais, a pesquisa faz parte de uma pesquisa macro já registrada na Plataforma Brasil e que já passou pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP).

Destarte, os resultados obtidos foram examinados a partir do Programa Excel sendo os dados tabulados e transformados em gráficos. O que não foi possível tabular ponderou-se a partir da Análise do Conteúdo de Bardin (2016) e foram transcritos através de quadros sinóticos que sumarizam as perguntas elencadas e as respostas proferidas pelos participantes.

### 3. Resultados e Discussão

No que tange ao Setor de Educação Especial do Município de Sento Sé, fez-se a entrevista semiestruturada com o responsável pelo setor (conforme tabela 2) e obteve-se o seguinte resultado:

**Tabela 2:** Resultado da Entrevista.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Existem Políticas Educacionais Inclusivas no município de Sento Sé?	“Sim, existem”
2. Se existem, quais são estas políticas?	“Não há uma política específica para determinado tipo de deficiência. Existe na Proposta Pedagógica a Educação Especial e a Educação Contextualizada com o Semiárido”.
3. Quais são as diretrizes que fundamentam a Política de Educação Inclusiva do município?	“Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017). Proposta Política Pedagógica das Escolas Municipais de Sento Sé (2020; 2021)”
4. Quantas escolas possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	“10 escolas”
5. Com tem sido realizado os diagnósticos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotações?	“Diagnóstico clínico”
6. Quantos estudantes são atendidos pelo AEE?	“Mais de 200 alunos”
7. Quantos profissionais (técnicos e especializados) estão disponíveis para realizar o AEE?	“Cerca de 40 professores de Sala de AEE e 40 professores de Apoio”.
8. Como tem sido realizado o AEE nas escolas do município?	“Nas escolas e, em espaços reservados para o AEE em algumas escolas”
9. Quais são os principais desafios encontrados para a consolidação da Educação Inclusiva no município?	“Investimentos em materiais didáticos para as Salas de AEE”. “Ofertas de cursos e formações continuadas para os profissionais do AEE”.
10. Quais são os principais desafios encontrados para a consolidação da Educação Contextualizada no município?	“Desafios sempre há, contudo, nosso município foi um dos pioneiros na implantação de uma Proposta Político-Pedagógica voltada para um currículo contextualizado com o Semiárido”.

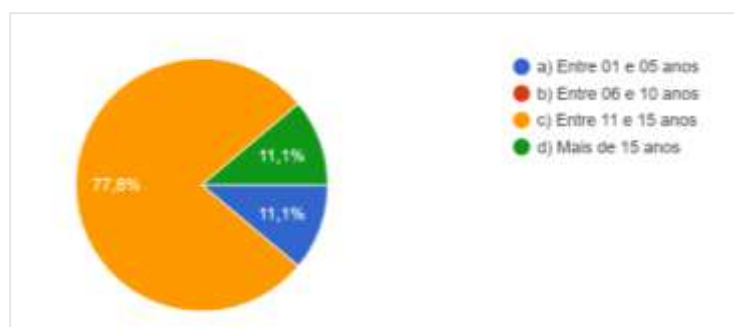
Fonte: Autores.

Já em relação ao questionário aplicado com os professores de Sala de AEE, obteve-se 09 (nove) respostas. A seguir se apresenta as perguntas elencadas e as respostas obtidas.

A pergunta 1 indagava acerca da área de formação e especialização dos participantes, e dentre as áreas descritas tinha-se: Pedagogia/Psicopedagogia e LIBRAS; Psicopedagogia Institucional; Pedagogia/Psicopedagogia/AEE/Gestão Escolar/ Políticas Públicas na Educação; Pedagogia/Psicopedagogia Institucional com habilitação em Educação Especial; e Pedagogia/AEE.

A pergunta 2 inquiria sobre o tempo de trabalho com a Educação Inclusiva, como se pode ver no Gráfico 1, a maioria (77,8%) afirmou ter entre 11 e 15 de atuação, seguida de 11,1% que declarou ter mais de 15 anos e o mesmo percentual que demonstrou ter entre 01 e 05 anos de atuação.

**Gráfico 1:** Tempo de atuação na Educação Inclusiva.

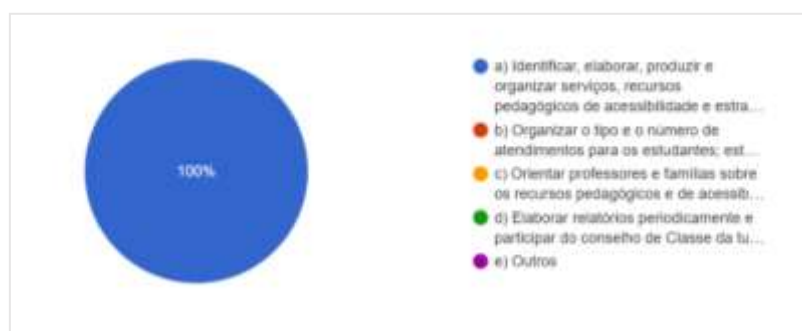


Fonte: Autores.

Atuar como professor de Sala de AEE é algo que desafia os profissionais cotidianamente, visto que além de lidarem com os estudantes, professores e coordenadores escolares, eles necessitam também estar preparados para atenderem e até orientarem os familiares do estudante, visto que, muitos pais podem se sentir inseguros, pois não sabem a gravidade da deficiência do filho e o impacto que ela terá sobre eles e sua família no presente e no futuro (Zygopoulou et al., 2021).

Quando perguntados sobre as suas atribuições enquanto professor de sala de AEE (pergunta 3), o Gráfico 2 demonstra que 100% afirmaram que é identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade, entre outras atividades.

**Gráfico 2:** Atribuições do professor de Sala de AEE.



Fonte: Autores.

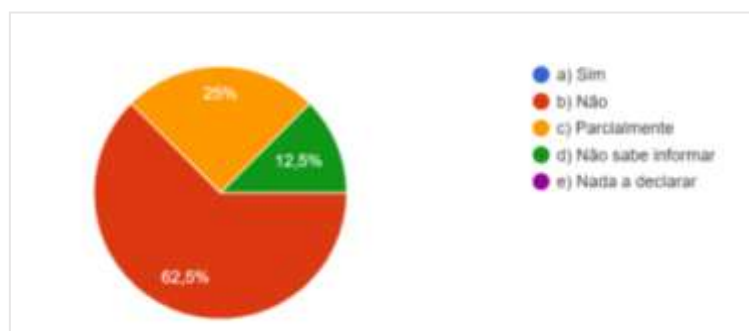
De acordo com o Marco Introdutório sobre Educação Especial do município de Sento Sé, além de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade ele precisa criar estratégias que atenuem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; organizar o tipo e o número de atendimentos para os estudantes; estabelecer parcerias com as áreas



intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelo estudante; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; elaborar relatórios periodicamente e participar do conselho de classe da turma do estudante atendido, emitindo parecer sobre o processo de aprendizagem no AEE (Sento Sé, 2020).

Também se perguntou (indagação 4) se tem sido oportunizado cursos e formações continuadas em Educação Inclusiva para os profissionais da área. O Gráfico 3 aponta que 62,5% entendem que não tem sido ofertado cursos e formações; 25% afirmaram que tem sido oferecido parcialmente; e 12,5% não soube informar.

**Gráfico 3:** Oferta de cursos e formações continuadas.



Fonte: Autores.

No que tange a concepção deles acerca de quais são os maiores desafios enfrentados no seu cotidiano como profissional de sala do AEE (pergunta 5), é possível ver no Gráfico 4 que 44,4% apontam que o maior desafio é a oferta de cursos e formações continuadas para os profissionais da educação inclusiva. Já 33,3% afirmam que o grande desafio é o investimento em materiais didáticos para o AEE; e 11,1% dizem que é o investimento em contratação de profissionais especializados; e 11,1% optaram pela opção “outros”.

**Gráfico 4:** Maiores desafios enfrentados como professor de Sala de AEE.

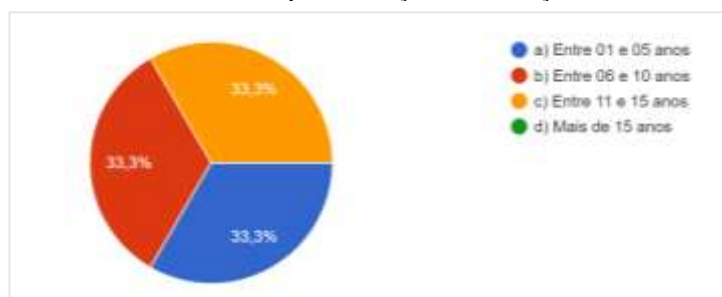


Fonte: Autores.

No que diz respeito aos professores de apoio, obteve-se a resposta de 09 (nove) participantes. Na pergunta 1 analisou-se sobre a área de formação/especialização e eles apontaram as seguintes: Pedagogia; Psicopedagogia Institucional com habilitação em Educação Especial; Educação Especial com Ênfase em Libras; Psicopedagogia Institucional com habilitação em Educação Especial; Letras/Psicopedagogia com habilitação Educação Especial; Pedagogia/Psicopedagogia.

No que concerne ao tempo que atuam na Educação Inclusiva indagado na segunda pergunta, o Gráfico 5 aponta que 33,3% têm entre 01 e 05 anos de atuação; 33,3% entre 06 e 10 anos; e 33,3% entre 11 e 15 anos.

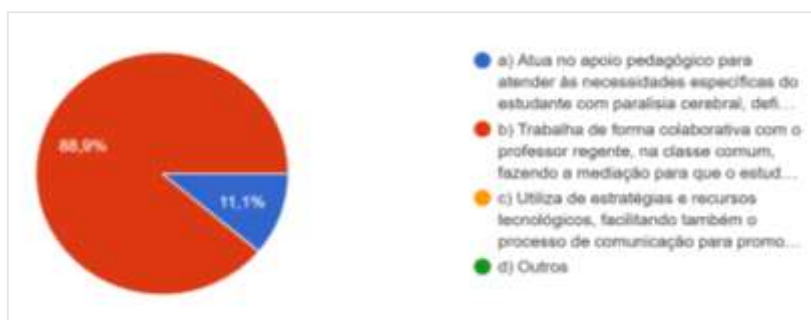
**Gráfico 5:** Tempo de atuação na Educação Inclusiva



Fonte: Autores.

Quando interpelados na pergunta 3 sobre suas atribuições enquanto professor mediador da aprendizagem na Educação Especial, o Gráfico 6 evidencia que 83,9% trabalham de forma colaborativa com o professor regente, na classe comum, fazendo a mediação para que o estudante compreenda o conteúdo ensinado. Ademais, segundo o Marco Introdutório da Educação Especial do município, este profissional faz a mediação para que o estudante tenha acesso ao currículo por meio de adequação de material didático pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos, facilitando também o processo de comunicação para promover a interação entre os estudantes (Sento Sé, 2020).

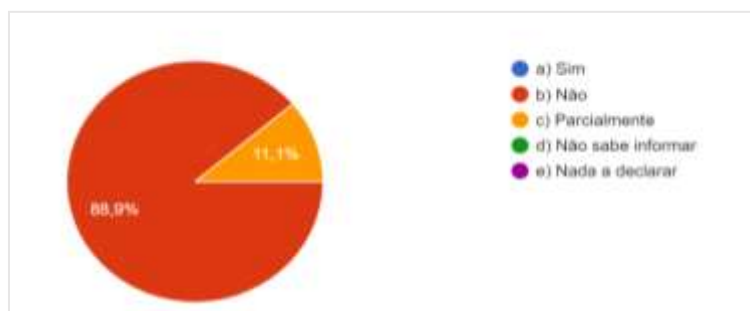
**Gráfico 6:** Atribuições do professor mediador.



Fonte: Autores.

No que se refere ao município oportunizar cursos e formações continuadas em Educação Inclusiva para os profissionais desta área levantada na pergunta 4 e apresentada no Gráfico 7, pode-se observar que a maioria representada por 88,9% respondeu que não e, apenas 11,1% responderam que apenas parcialmente.

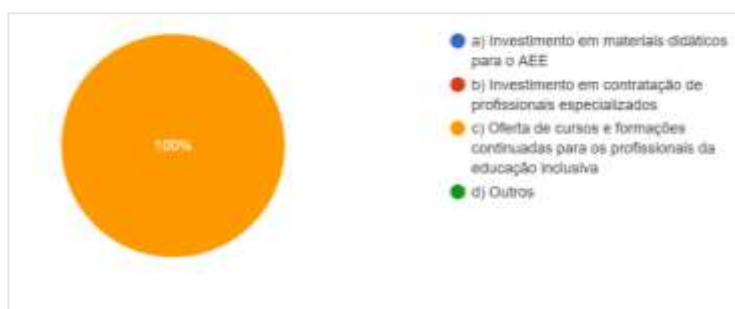
**Gráfico 7:** Oferta de cursos e capacitações



Fonte: Autores.

No tocante aos maiores desafios enfrentados no cotidiano como professor mediador da aprendizagem na Educação Especial, as respostas à pergunta 5 sinalizaram que 100% compreendem que é a ausência de oferta de cursos e formações continuadas para os profissionais que atuam na educação inclusiva, conforme apresentado no Gráfico 8.

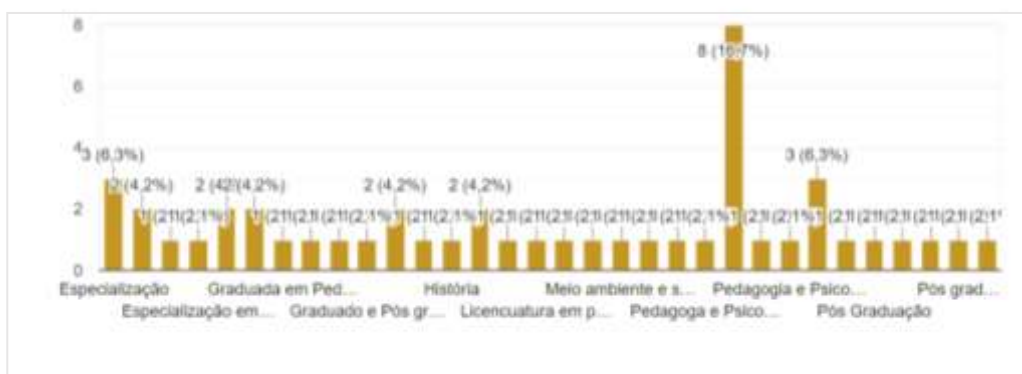
**Gráfico 8:** Maiores desafios encontrados.



Fonte: Autores.

Por último, se traz os resultados do questionário aplicado com professores das disciplinas comuns do currículo da rede pública municipal, obtendo-se a participação de 56 docentes. A estes indagou-se na pergunta 1 acerca da área de formação deles (graduação/especialização) e pode-se observar no Gráfico 9 que foram várias as áreas de formação, tendo em vista que são docentes que atuam nas classes comuns, e por conta disso, há múltiplas áreas de formação com vistas a atender ao currículo escolar.

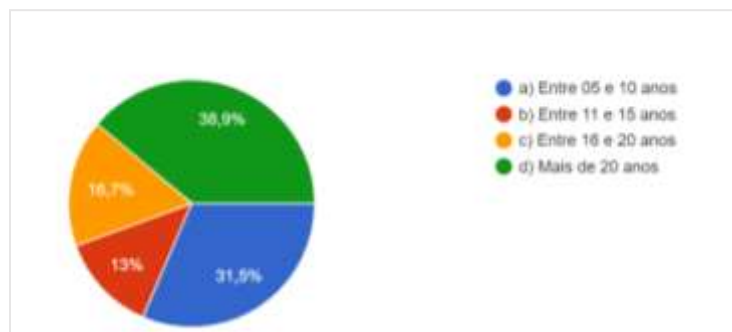
**Gráfico 9:** Área de formação e especialização.



Fonte: Autores.

Em relação a pergunta 2 que aborda sobre o tempo que trabalham como docentes no município, pode se perceber no Gráfico 10 que 38,9% declararam ter mais de 20 anos de atuação; 31,5% têm entre 05 e 10 anos de docência no município; 16,7% possuem entre 16 e 20 anos; e 13% têm entre 11 e 15 anos de docência.

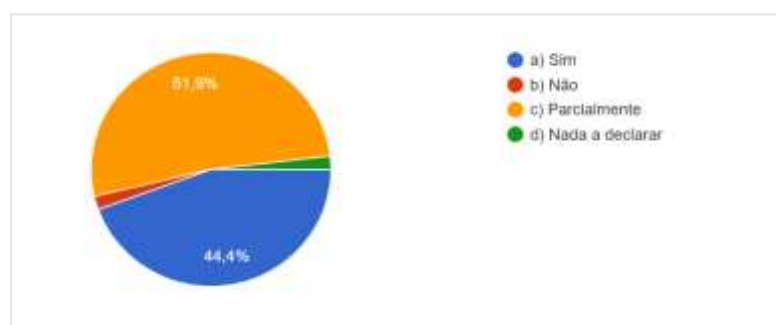
**Gráfico 10:** Tempo de trabalho como docente na rede municipal



Fonte: Autores.

No que tange a concepção deles em relação a existência ou não de políticas de educação inclusiva no município (pergunta 3, Gráfico 11), 51,9% disseram que tem, mas parcialmente; já 44,4% afirmaram que sim, que existem políticas de educação inclusiva; e os 3,7% restante estão subdivididos entre “não tem” e nada a declarar.

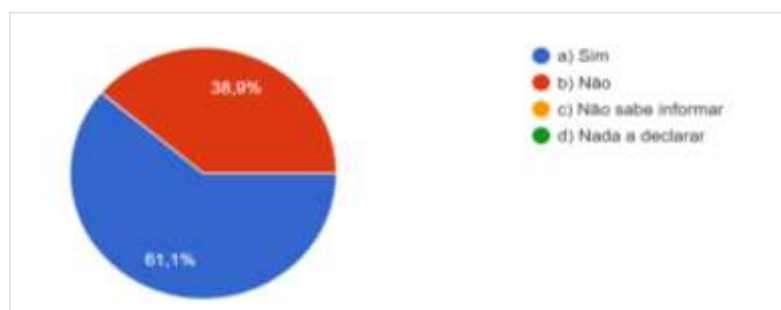
**Gráfico 11:** Existência de políticas de educação inclusiva na rede municipal.



Fonte: Autores.

Quando questionados na pergunta 4 se tinham em sua classe algum aluno com necessidade de atendimento individual especializado, o Gráfico 12 expressa que 61,1% responderam sim; e 38,9% responderam não.

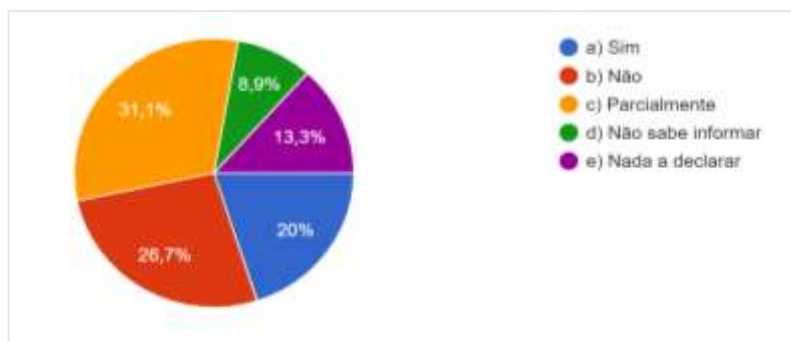
**Gráfico 12:** Alunos com necessidade de atendimento individual especializado.



Fonte: Autores.

Indagou-se também na pergunta 5 se, em suas concepções, estes estudantes têm recebido o devido acompanhamento por partes dos profissionais do AEE, e pode-se visualizar no Gráfico 13 que 31,1% afirmaram que parcialmente; 26,7% disseram que não; 20% afirmaram que os estudantes recebem o devido acompanhamento; 13,3% não quis emitir opinião; e 8,9% não soube informar.

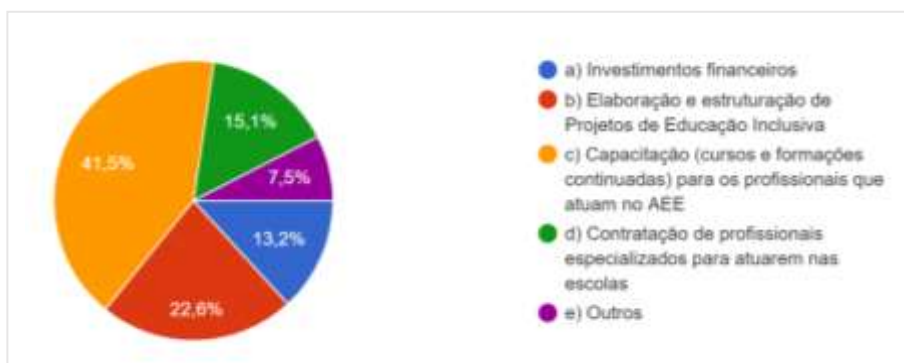
**Gráfico 13:** Acompanhamento dado aos estudantes.



Fonte: Autores.

O gráfico 6 aponta o entendimento deles em relação aos maiores desafios para consolidação da política de educação inclusiva no município (pergunta 6, Gráfico 14). Desse modo, 41,5% dizem que o desafio é a disponibilização de capacitações e/ou formações continuadas para os profissionais que atuam no AEE; 22,6% entendem que é a elaboração e estruturação de Projetos de Educação Inclusiva; 15,1% acreditam que o desafio é a contratação de profissionais especializados para atuarem nas escolas; 13,2% compreendem que o maior desafio se refere aos investimentos financeiros; e 7,5% interpretam que são outros desafios não descritos na questão.

**Gráfico 14:** Maiores desafios.



Fonte: Autores.

Nesse sentido, foi possível perceber que em todas os seguimentos (Setor de Educação Especial; Professores de Sala de AEE; Professor de Apoio; Professores das Disciplinas Comuns do Currículo da Rede Municipal) o principal desafio sinalizado é a ausência ou pouca frequência da oferta de cursos e formações continuadas para os docentes de todos os seguimentos, seguido da necessidade de maiores investimentos em pessoal e infraestrutura de funcionamento, descritos como instrumentos pedagógicos voltados para atender aos estudantes.

#### 4. Considerações Finais

A pesquisa aponta que, em todos os seguimentos consultados, o ponto de convergência está na necessidade de ampliação de oferta de cursos/capacitações com vistas a melhor habilitá-los para atenderem com eficiência a demanda dos estudantes deficientes. Ademais, houve pontos de divergência entre as categorias, visto que, algumas entendem que há no município uma política efetiva voltada para a Educação Especial, já outros entendem que não, bem como, alguns afirmam que os estudantes recebem o acompanhamento devido, e outros afirmam que não há esse acompanhamento.

Sendo assim, é válido reiterar que as concepções educacionais voltadas para a pessoa com necessidades educacionais especiais necessitam ser compreendidas, não pelo ângulo da limitação e do preconceito, mas pelo aspecto das competências e equidades, visando propor estratégias eficientes para atender as diferentes habilidades. Porém, para realização de tal postura é indispensável que todos que atuam nesta área estejam devidamente treinados, capacitados e preparados para oferecer o melhor atendimento ao estudante e as suas famílias.

Portanto, tal pesquisa não possui um cunho conclusivo e, nem se pretende aqui esgotar todo o debate acerca da temática, tendo em vista a relevância dessa discussão atualmente no âmbito educacional. Sendo assim, a pesquisa e o debate continuam para além da finalização da escrita deste artigo, por entender as questões aqui elencadas como infinitamente pesquisáveis, mutáveis e, dignas de um repensar crítico, reflexivo e reconstrutivo.

## Agradecimentos

Ao Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Sento Sé, Bahia. Aos docentes e técnicos que contribuíram valiosamente com essa pesquisa.

## Referências

- Bahia. (2019). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 484 p.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil.
- Brasil. (2015). *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Série legislação; n. 200).
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.
- Brasil. (2001). *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm).
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, A.S.M.; Pereira, P.C.; Oliveira, M.M.. (2021). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Legislação, Escola e PAE – Breve análise*. Research, Society and Development, v. 10, n. 14, e204101421877. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20317/19604>.
- Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. (4a ed.).
- Galindo, C.J.; Inforzato, E.C. (2016). *Formação de professores: impasses, contextos e perspectivas*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p.463-477. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>.
- Gil, A.C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 207 p.
- IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. *Dados do município de Sento Sé, Bahia*. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sento-se.html>.
- Marinho, M. M. (2016). O Sentido do Construtivismo na Educação Infantil. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Curso de Pedagogia. Brasília.
- Matsumoto, L. E. & Campos, L. M. L. (2008). *Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência*. Revista Simbio-Logias, 1(1): 200-213. [https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/SimbioLogias/relato\\_experiencia\\_01\\_edu\\_favorecendo\\_cooperacao\\_entre\\_cri%C2%85.pdf](https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/SimbioLogias/relato_experiencia_01_edu_favorecendo_cooperacao_entre_cri%C2%85.pdf).
- Moraes, S.S.; Marcionílio, S.M.L.O.; Paniago, R.N.. (2021). *Abordagens construtivistas no processo ensino-aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*. Research, Society and Development, v. 10, n. 14, e296101420317. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20317/19604>.

Orlando-Bacciotti, P.A.; Campos, J.A.P.P.. (2021). *Educação especial e formação continuada de professores de educação física: uma revisão sistemática*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649-665, abr./jun. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449/10430>.

PNUD. (2010). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *IDHM de Sento Sé, Bahia*. <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>.

Rezende, L.F.; Souza, C.J.. (2021). *O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)*. Research, Society and Development, v. 10, n. 13, e460101321486. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486/19103>.

Sento Sé. (2021). *Marco Introdutório sobre Educação Especial*. Versão 2020, atualizada. Disponibilizado pelo Setor de Educação Especial do Município de Sento Sé, Bahia.

Zygopoulou, M.; Gkiolnta, E.; Papaefstathiou, E.; Sarri, K.; Syriopoulou-Delli, C.K.. (2021). *Interventions to support parents of pre-school children with Autism Spectrum Disorders: a systematic review*. Research, Society and Development, v. 10, n. 14, e102101421932. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21932/19397>.