

# UM OLHAR SOBRE O FAZER DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURAÇÁ-BA

Marcelo Silva de Souza Ribeiro <sup>1</sup>  
Gidalva da Silva Santos <sup>2</sup>  
Clotildes Silva Fernandes <sup>3</sup>

## RESUMO

Este texto apresenta um estudo sobre o trabalho dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Curaçá - Bahia. Teve como objetivo conhecer, no contexto educacional das escolas do município de Curaçá-Bahia, o fazer dos professores no AEE, investigando aspectos referentes à prática pedagógica. Nesse sentido, o estudo se fundamentou nos marcos legais acerca das políticas da educação inclusiva em articulação com referências acerca da formação e prática docente (PIMENTA, 2012). Participaram da pesquisa 14 professores que atua com o AEE e dois profissionais da equipe da Secretaria de Educação. Assim, a investigação foi conduzida com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória, tendo como instrumento um questionário *on-line*, que foi realizado e disponibilizado pelo *google forms*. Os resultados apontam que os professores que atuam com o AEE buscam desenvolver um trabalho na perspectiva da inclusão, porém ainda enfrentam algumas barreiras dentro das escolas. Constatou-se que se faz importante repensar algumas práticas presentes e planejar propostas futuras para a área da educação inclusiva de Curaçá.

**Palavras chave.** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Professor.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido, ao longo dos anos, cenário de relevantes discussões nas diversas áreas, sobretudo em relação ao processo de inclusão com a exigida qualidade. Afinal, não basta só inserir na escola o aluno com suas especificidades. Miranda (2009, p. 210), citado por Ribas (2019, p.149), diz que a construção de uma escola inclusiva não depende só da formação dos professores e mudanças em suas práticas educativas, mas também da eliminação de barreiras

---

<sup>1</sup> Prof. Da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Dr em Educação. E-mail: [Marcelo.ribeiro@univasf.edu.br](mailto:Marcelo.ribeiro@univasf.edu.br)

<sup>2</sup> Coordenadora do Núcleo de Ações Inclusivas da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá- BA. Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR) E Libras (UNIVASF). E-mail [gideduarda@gmail.com](mailto:gideduarda@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do Colégio Jorge Amado da Rede Particular de Ensino de Juazeiro BA. Especialista em Serviço social com ênfase em saúde. E-mail [fernandesclotildes@gmail.com](mailto:fernandesclotildes@gmail.com)

O artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no projeto de conclusão do Curso de Pedagogia (UNIVASF).

que interferem no atendimento ao aluno. A despeito dos avanços ao acesso à educação com qualidade, é necessário um permanente questionar acerca desse direito, assim como ampliação e investimentos para ampliar o acesso à educação escolar, sobretudo em relação as pessoas com deficiência. A constante vigilância se justifica pelo fato do Brasil ser um país com enormes desigualdades, sobretudo no campo da educação. Ribas (2019, p. 50) fala sobre o que dizem as pesquisas na área de educação inclusiva no Brasil, a partir do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A autora, constatou que o foco das produções científicas, estão caracterizados:

49% abordam a inclusão de modo geral, com ênfase na Política de Educação Inclusiva e sua implantação em municípios, estados e regiões do país; 14% abordam especificamente a inclusão de alunos com deficiência nos diferentes segmentos (educação infantil, ensino fundamental, EJA, ensino médio e superior); 12% abordam a inclusão com ênfase nos tipos específicos de deficiência e 25% abordam temas diversos, como formação docente, AEE, tecnologia assistiva.

Ao se reportar para o AEE, que significa Atendimento Educacional Especializado, constata-se que em 1945 foi criado o primeiro Atendimento Educacional especializado- AEE para às pessoas com superdotação, por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi. Para os alunos com deficiência, o AEE iniciou a partir de 1961 fundamentado na Lei nº 4.024/61 que dispõe de sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e passa ser ratificado com a Constituição Federal de 1988 no art. 208 que garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (SEESP/MEC, 2008). Com isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008. p. 11) traz que o atendimento educacional especializado “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. Afirma ainda que, as atividades desenvolvidas nesse atendimento devem ser diferentes das realizadas na sala de aula comum, com o intuito de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes. A Resolução nº 04, 2009 que institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, no Art. 5º diz que 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”.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo conhecer, no contexto educacional das escolas do município de Curaçá-Bahia, o fazer dos professores no Atendimento Educacional

Especializado (AEE). De modo específico, buscou identificar a formação inicial e continuada, os aspectos referentes às dificuldades em ensinar os alunos que chegam para o AEE, os motivos que levaram a, optar por atuar nas salas de recursos com o AEE e a prática pedagógica. É válido ressaltar que, embora o foco do estudo tenha sido sobre o fazer do professor que atua desde a Educação Infantil até os Anos Finais com o AEE, possibilitou também conhecer a política de inclusão do município a partir da perspectiva da Secretaria de Educação do Município de Curaçá (BA).

Este artigo circunda ideias que tratam da educação especial e inclusiva, implícitas em documentos, leis e alguns autores, que embasam este estudo, no qual discutimos no decorrer do texto. O artigo está dividido em quatro partes. Em uma primeira parte, trataremos, brevemente, alguns aspectos do cenário mundial e nacional, em que discutiremos as Políticas de Educação Especial e Inclusiva, principalmente via a Política do Atendimento Educacional Especializado -AEE que, conseqüentemente, refletirá na prática pedagógica do professor. Ainda nessa seção, trazemos um exemplo de cenário regional, sobre perspectiva desse contexto político. Em seguida, apresentaremos a descrição metodológica do estudo. Em uma terceira parte trataremos um breve panorama da Política de Educação Especial e Inclusiva do município de Curaçá Bahia, acompanhada dos resultados e discussão dessa pesquisa. Por fim, nas considerações finais sintetizaremos os relatos dos professores que atuam com o AEE no município de Curaçá.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS – AEE**

A princípio é importante lembrar que “a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada, nas políticas e práticas[...] de ordem social” (MEC/SEESP, 2010, p. 10). Desta forma, fica evidente que nem todas as pessoas tinham o mesmo direito ou ainda acesso à escola, como, por exemplo, as pessoas com deficiência. Esse alijamento marcou a vida de muitas pessoas com deficiência.

A despeito desses alijamentos, alguns movimentos mundiais contribuíram para as discussões em prol de uma educação inclusiva, como a Conferência Mundial Educação para Todos, que concretizou-se na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que resultou na Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Podemos citar também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, em que o Brasil é signatário e ratificou em 2008. A partir desses movimentos inicia-se o processo de

rompimento em relação a ideia de que as pessoas com deficiência não tinham o direito de aprender e de estar na escola, ou seja, os paradigmas da exclusão e da segregação passam a ser superados e um outro paradigma começa a surgir, que é o da inclusão.

Com isso, em decorrência desses movimentos e com o aporte da legislação internacional que passa a contribuir com legislação nacional, na qual, em seguida versaremos brevemente, é importante entender que o movimento para uma Educação na Perspectiva Inclusiva não é um ato isolado, e sim uma discussão global justamente porque a questão da educação tem implicações planetárias e envolve todos os seres humanos.

No contexto brasileiro, e ratificado pela Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação será considerada como um direito de todos, entende-se que esse “TODOS”, faz referência também aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades. No seu art. 206, inciso I, prever a “igualdade de condições, de acesso, e permanência na escola”. Nesse aspecto é importante destacar que o professor é parte fundamental nesse processo, sendo ele o responsável em favorecer e garantir estratégias pedagógicas que venham consolidar o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Essa mesma Constituição enfatiza, ainda, no art. 208, que é “dever do estado”, Inciso III, “oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino”. Chama-nos atenção que, desde 1988, já se previa o trabalho com o AEE. Diante disso, faz se importante pensar a qualidade de acesso desses estudantes, sobretudo no que diz respeito as práticas pedagógicas dos profissionais que irão desempenhar esse trabalho. Afinal, a formação docente adequada é uma das garantias para a qualidade da oferta educacional, principalmente para os alunos que requerem serviços especializados.

Sobre a questão da formação continua do docente, Pimenta (2012,) diz que a prática mais frequente tem sido promover cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Porém esses cursos não são eficientes para modificar a prática docente. Para a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no art.2 inciso I, diz que o ensino deve visar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, citando novamente Pimenta (2012, p. 17), o caminho a seguir é “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Isso significa dizer que o caminho mais adequado seria investir na formação docente em serviço e que levasse em consideração os saberes já elaborados.

Para compreendermos melhor, Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) citado por Franco (2016, p. 7), destacam alguns aspectos que definem as particularidades do professor em sua prática

pedagógica: “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”. Contudo, Libâneo (2004, p. 75) adverte que, na prática, “o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre a sua própria prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho”.

Já para Franco (2016, p. 8) diz que “é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, [...] ao projeto pedagógico da escola, que acredita [...] algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada”.

Nesse sentido, a educação no Brasil conta com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), que propõe novos olhares para as mudanças significativas e desafiadoras no contexto escolar. Essa política assegura e reafirma a importância da inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores pensando na prática desses, como também de outros profissionais que estão inseridos na educação visando assim, a promoção da inclusão. Ainda nesse sentido, pontua a acessibilidade em todos os aspectos e a articulação intersetorial com o propósito de implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Assim, com a garantia de oferta do AEE, criou-se a Resolução CNE/CEB, Nº 04/2009 que trata das Diretrizes Operacionais do AEE. Em seu Art. 12 diz que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Para endossar essa afirmação as Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia (2017, p.81) diz que essa formação deve oportunizar a construção de conhecimentos voltados às práticas educacionais inclusivas [...] sobre o desenvolvimento psicossocial, linguístico, cultural e cognitivo de seus estudantes. Ainda no art. 2º afirma que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno [...] e desenvolvimento de sua aprendizagem. Partindo desse pressuposto, é importante compreender a participação do professor nesse processo como aquele que transforma.

E nessa relação, o atendimento educacional especializado caracteriza-se como a intervenção pedagógica que propicia [...] à aquisição de conhecimentos específicos para que o aluno possa acompanhar o currículo comum da escola regular. (Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia 2017, p.48). Contudo, a prática do professor contribuiu com a ação pedagógica no AEE, sendo permeada por uma intervenção que é definida de acordo com a especificidade de cada estudante, configurando-se em áreas de atendimentos, como as áreas de Comunicação/Códigos, Desenvolvimento Cognitivo, Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica,

Enriquecimento curricular, Corporeidade e Artes. (Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, vem reforçar, no Art. 28, inciso X, a importância em aderir práticas pedagógicas inclusivas [...] para o AEE, e no inciso XI a disponibilização de profissionais. Isso denota uma preocupação com a prática do professor que irá refletir no ensino e aprendizagem dos estudantes, constituindo em avanços e possibilidades rumo a uma educação inclusiva. Para tanto, precisamos pesquisar formas [...], alicerçada no novo desafio de educar na diferença e assim fincar um dos pilares para a efetivação da inclusão educacional de todos [...] (Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia, 2017, p. 82).

## **2.1 O Olhar para as Políticas de Inclusão no Cenário Regional**

A despeito de toda essa legislação, alguns estados/municípios no Brasil, na prática isso ainda não está realmente assegurado. Há, inclusive, uma variação significativa de realidades na qual aqui registramos um exemplo. Pavesi e Mainardes (2019) fazem uma análise sobre as políticas de educação especial inclusiva do estado de Alagoas com ênfase nas escolas do município de Delmiro Gouveia. Assim, os autores iniciam um diálogo na discussão de três contextos: da influência, da produção de texto e o contexto da prática. Nesse sentido, concluíram que “há uma tendência no Estado de Alagoas em reproduzir/recontextualizar as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade, bem como com as necessidades dos sujeitos” (PAVESI; MAINARDES, 2019, p. 7).

Pavesi e Mainardes, (2019), constataram que há um distanciamento do que diz a legislação do Estado com o que se é posto na prática explicitando AEE, afirmando que esse não está sendo garantido para todos. Os mesmos afirmam que o número de alunos informado no censo diz respeito apenas aos que apresentam laudo, não correspondendo, assim, ao número real das escolas. Com isso os referidos autores, mostram que essa situação está em desacordo com a Nota Técnica nº 04/2014, MEC// SECADI / DPEE, que dispõe sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. (PAVESI; MAINARDES, 2019).

Contudo, Pavesi e Mainardes (2019) verificaram que, com base na legislação, a oferta educacional torna-se inadequada. Ao que se refere a formação dos agentes é irregular e do ponto de vista da garantia do acesso aos alunos público alvo da educação especial ao ensino comum e ao AEE, essa, torna-se limitada. Assim, os autores dizem que medidas emergenciais são adotadas conforme apresentação de demandas, configurando que as políticas de Educação

Especial se dão com base no improviso. Disso decorre a necessidade de conhecer melhor essas realidades locais, muitas vezes tão diversas, nos faz refletir no sentido para que políticas possam ser mais efetivas em cada região, uma vez que, são assertivas as especificidades de modo geral.

### 3 METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito do estudo, que foi conhecer, no contexto educacional, o fazer dos professores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inicialmente foi realizado um estudo em documentos e leis internacionais, nacionais e autores que tratam da Educação Especial e Inclusiva no contexto do AEE. Isso possibilitou adquirir conhecimento acerca dessa temática, em que a partir daí definiu-se o referencial teórico como também a estruturação dos questionários. Foi previsto 15 dias para realização desses, ressaltando que em cinco dias todos os participantes deram o retorno.

Assim, prosseguiu-se com a análise e discussão dos resultados. O desenvolvimento da pesquisa no geral se deu num período de 75 dias. Nesse processo tivemos algumas dificuldades, a exemplo, encontrar um estudo que tratasse diretamente sobre a prática pedagógica do professor de AEE. O que encontramos são legislações que asseguram esse atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE se dá em 15 escolas do município de Curaçá-Bahia, onde atuam 18 professores. Desses, participaram da pesquisa 14 professores. Dos participantes da pesquisa 2 tem graduação e 12 são especialistas. Além desses professores, participaram também da pesquisa dois profissionais da equipe da Secretaria de Educação.

Assim, a investigação foi conduzida com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória, que tem como proposta lançar um primeiro olhar sobre o fenômeno e produzir conhecimentos.

Para Gil (p. 41, 2002), a pesquisa exploratória tem como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, [...] é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A fim de coletar os dados e assegurar as características da pesquisa exploratória foram aplicados como instrumentos de coleta dois questionários: um questionário que foi construído com base nos objetivos da pesquisa, sendo realizada pelo *o google forms* para os 14 professores que participaram da pesquisa. O outro foi enviado via e-mail e WhatsApp para os dois participantes dos setores de Estatística e Núcleo de Ações Inclusivas-NAI, da Secretaria de Educação. Tal questionário indagou sobre a Política de Inclusão no município de Curaçá. Vale ressaltar que a escolha dos participantes e dos instrumentos que se deram na modalidade *on-*

*line*, foi devido o momento de pandemia em virtude da COVID-19, em que os países então enfrentando, tornando-se uma situação planetária.

Vale ressaltar a escolha dos participantes e dos instrumentos que se deram na modalidade *on-line* foi devido o momento de pandemia em virtude da COVID-19, em que os países então enfrentando, tornando-se uma situação planetária.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dos 18 professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Curaçá- BA, participaram deste estudo 14 docentes, que responderam ao questionário. Além disso, participaram dois profissionais da secretaria de educação, no qual foi obtido informações sobre a Educação Especial e Inclusiva. Sendo assim organizamos os resultados e discussão conforme objetivos desta pesquisa da seguinte forma: a princípio iremos relatar um pouco sobre as políticas de educação especial e inclusão em Curaçá. Em seguida trazemos a continuidade do estudo que de acordo com os objetivos versou sobre dois aspectos: formação/área de trabalho, e a prática docente: no atendimento educacional especializado, a relação dessa prática com o currículo e avaliação.

É válido ressaltar que, embora o foco do estudo tenha sido sobre o fazer do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, possibilitou conhecer a política de inclusão do município a partir da perspectiva da Secretaria de Educação de Curaçá.

### **4.1 As Políticas de Educação Especial e Inclusiva no município de Curaçá Bahia.**

Conforme foi exposto, existe uma legislação que orienta para uma Educação Inclusiva no Brasil, mas ao mesmo tempo as realidades locais se mostram diversas. Nesse contexto, destacamos o Município de Curaçá, que está localizado ao extremo norte da Bahia, a 592 km da capital, situado na região econômica do baixo médio São Francisco. O referido município tem uma área territorial de 6.476 km<sup>2</sup>, estando dividido em cinco distritos, três povoados e treze agrovilas. Faz divisa com o estado de Pernambuco e limita-se com os municípios baianos de Uauá, Jaguarari, Chorrochó, Abaré e Juazeiro. Iremos nos reportar sobre o cenário educacional desse município, onde estão inseridos estudantes com e sem deficiência dentro das escolas públicas. Ressaltamos que a escolha desse município se deu pelo fato de uma das pesquisadoras, que também é professora, residir e atuar nessa localidade.

A história da Educação Especial no município de Curaçá teve início por intermédio de uma mãe, que almejava inserir seu filho com Síndrome de Down no contexto escolar. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, pesquisou famílias que tinham filhos com

especificidades semelhantes à do seu filho, conseguindo, então, consideravelmente um quantitativo de alunos que pudesse criar uma sala de aula com alunos com deficiência. (PME, p. 2015). Desta história surgiu, em 30 de março de 1996, a Escola Municipal Caminhos do Aprendiz, localizada na sede do município, com o intuito de atender na época pessoas com deficiência, a princípio foram matriculados 22 alunos, desses, frequentando apenas 11 em uma única turma. No decorrer desses anos vem prestando um trabalho a sociedade, pautado em acolher as diferenças, com isso o número de estudantes aumentou recebendo alunos, com e sem deficiência, trilhando assim, um caminho na perspectiva de uma educação inclusiva. (PME, p. 2015).

Assim, no decorrer dos anos subsequentes, as Políticas de Educação Especial no município passaram a seguir algumas orientações das políticas nacionais na perspectiva da inclusão, já supracitadas aqui nesse texto. A Secretaria Municipal de Educação foi ampliando a oferta da matrícula para todas as escolas que gradativamente iam surgindo alunos com deficiência. (SEDUC 2020).

A partir do ano de 2018, a Secretaria de Educação, por meio do Núcleo de Ações Inclusivas-NAI, dando continuidade a história de Inclusão no município, desencadeou uma política de trabalho, que se ancora nas legislações Internacionais, Nacionais, Estaduais e Municipais que garante e orienta uma educação para todos. Diante disso, ampliou-se o olhar, acolhendo todas as escolas do município, dentro de uma perspectiva da inclusão. Algumas ações de caráter emergencial, contínuo e pontual começaram a dar mais visibilidade, na qual versaremos brevemente sobre. Segundo informações da SEDUC- NAI (2020):

- A intensificação e ampliação da formação continuada para professores do AEE, coordenadores pedagógicos e auxiliares de ensino que atendem alunos com deficiência ou transtorno,

- Garantia de auxiliar de ensino para alunos com deficiência em todas as escolas que apresentam a necessidade,

- Acessibilidade linguística, conta-se com o apoio de 2 (duas) instrutoras surdas que atuam com crianças surdas. Aqui afirma-se que a secretaria de educação entende que ainda existe uma lacuna nessa área, por falta de profissionais habilitados. Quanto a estrutura das escolas boa parte vem sendo construídas e reformadas dentro dos padrões de acessibilidade arquitetônica de acordo com desenho universal.

- Articulação dos professores de AEE com os professores da sala comum, desenvolvendo um trabalho de parceria.

- Ampliação da Semana de Inclusão que passou a incluir a participação de todas as escolas da rede municipal, estadual, particular e convidados das cidades circunvizinhas.

-Trabalho com o profissional da área de psicologia: Atendimentos psicológicos para alunos, palestras para professores e familiares. Considera-se ainda um trabalho tímido, porém contínuo.

-Parceria intersetorial com as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

É importante ressaltar que o município tem uma grande extensão territorial, e a maioria das escolas estão centradas na zona rural que de certo modo as vezes interfere no processo dessas ações. (SEDUC - NAI 2020)

É visto que o município vem buscando dar continuidade a uma educação dentro de uma perspectiva da Inclusão, mas, compreende-se que ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de implementação de novas políticas em que todos que fazem educação se sintam parte, pois educar na diferença exige, sensibilidade, compromisso, perseverança e conhecimento.

De acordo com o censo escolar de 2019, a Rede Municipal de Ensino atende 269 alunos, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Sendo esses regularmente matriculados e inseridos nas salas comum. Desses, 167 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado- AEE, conforme explicito na tabela a seguir.

**Quadro 1.** Matrículas de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Censo escolar 2019.

| Creche | Ed. Infantil | Anos iniciais | Anos finais | EJA | Total | AEE |
|--------|--------------|---------------|-------------|-----|-------|-----|
| 2      | 18           | 149           | 62          | 38  | 269   | 167 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Visualiza-se de acordo com o censo, que o maior número de alunos se concentra nos anos iniciais, outro fator importante é que esses alunos aparecem em todas as etapas e modalidades de ensino.

Contudo, o município conta com 15 escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado. Dessas, 14 foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas pela política do governo federal a partir de 2009, a outra escola ainda não foi contemplada, mas, por apresentar a necessidade de oferecer o AEE, iniciou com o trabalho em 2018 com o apoio da Secretaria de Educação. 13 desses Atendimentos estão organizados nas escolas dos anos iniciais e dois nos anos finais, sendo que 10 estão localizadas na zona rural para o atendimento aos alunos do campo, inclusive, das comunidades indígenas e quilombolas e cinco na sede do município.

A tabela 2 a seguir, apresenta o quadro dos 18 professores com suas respectivas formações, que desenvolvem este trabalho dentro das escolas. Desses, 16 ingressaram por concurso público para professores dos anos iniciais e finais e duas estão por contrato temporário, sendo renovado a cada ano conforme necessidade, apresentada pelas escolas.

**Quadro 2:** formação de professores que atuam com o AEE

|   |                                       |    |
|---|---------------------------------------|----|
| Professores que possuem especialização em | Psicopedagogia                        | 07 |
|   | Educação Especial Inclusiva           | 03 |
|   | Libras                                | 02 |
|   | Atendimento Educacional Especializado | 01 |
|   | Educação Ambiental                    | 01 |
|   | Educação do Campo                     | 01 |
| Professores com apenas graduação em       | História                              | 02 |
|   | Pedagogia                             | 01 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Portanto, para 72,2% dos professores a especialização tem relação com a área em que atua, já 11,1% não faz relação e 16,6% não possui especialização, somente o título de graduação.

#### 4.2 Formação/área de trabalho.

Nesse tópico do questionário, foram feitas cinco perguntas que estão dentro do contexto da formação e área de trabalho.

1- O que fez os professores optarem por trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado? Algumas opções foram dadas aos participantes, tendo que responder a todas, sendo assim obteve-se as seguintes respostas:

- a) Quatorze virgula três por cento (14,3%) responderam que foi por falta de opção;
- b) Sessenta e quatro por cento (64%) responderam que foi por se identificarem com a área e 35,7% disseram que em partes;
- c) Vinte e oito virgula seis por cento (28,6%) disseram que foi por falta de profissionais na escola/município e 35,7% confirmaram que em partes;
- d) Quarenta e dois virgula nove por cento (42,9%) confirmam que foi por ter formação específica na área e 7,1% afirmaram que em partes;

e) Vinte e um vírgula quatro por cento (21,4%) afirmam que em partes foi por receber uma gratificação;

2- Para o professor, qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado?

Em respostas a essa pergunta observou-se uma diversidade de entendimentos, que parece permear nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução 04/2009.

Um professor respondeu que compreende o AEE tendo como objetivo complementar e suplementar. Seguindo essa linha de entendimento, três professores responderam com o olhar da atribuição do professor que é “Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras [...] considerando suas necessidades específicas”. Outros responderam que:

Tem a visão de que o Atendimento Educacional Especializado, tem como objetivo melhorar as condições de aprendizagens; É um acompanhamento especializado que busca desenvolver as habilidades dos alunos, em parceria com professores e coordenadores com o intuito de criar condições necessárias para aprendizagem desses; O aluno desenvolva as habilidades dentro da função social da escola possa acreditar que é um cidadão com os direitos e deveres; atender crianças especiais e incluir dentro da sociedade escolar; identificar e compreender barreiras que excluam a participação dos alunos; possibilitar um aprendizado igualitário para todos; o objetivo é eliminar as barreiras que obstruam o processo de escolarização dos alunos; assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais, orientando o sistema de ensino a garantir o acesso desses.

Assim, na diversidade das respostas com entendimentos diferentes sobre o real objetivo do AEE, não podemos afirmar que esses profissionais na sua prática de sala de aula não executem o trabalho como de fato prevê a Política de atendimento, é importante dizer que não estivemos *in loco* para constatar como se dá a prática desse professor.

3- Foi perguntado ao professor, qual a carga horária de trabalho e qual o quantitativo de alunos que eles atendem?

Seis professores responderam que atuam com carga horária de 40h, atendendo entre 14 a 18 alunos. E 8 professores atuam com carga horária de 20h atendendo entre seis e sete alunos. Ressalta-se, que não foi instigado do professor se esse quantitativo de alunos o atendimento se dá de forma individual ou em grupo conforme necessidades educacionais semelhantes.

Fazendo um elo com as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (2017, p 89), a qual orienta para o professor de 40h, atender no máximo, 12 estudantes quando se tratar de atendimentos individuais. Vale ressaltar que não faz referência ao professor com carga horária de 20h, mas, traz a seguinte orientação:

Para que o trabalho do professor, [...] recomenda-se priorizar uma jornada de trabalho de 40 horas, pois esses atores, atuando em instâncias e cenários diferentes, precisam exercer suas atividades de forma integrada e colaborativa, tendo as mesmas responsabilidades de dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes a serem atendidos pela Educação Especial. (Diretrizes da Educação Inclusiva Bahia, p. 84)

Nesse sentido, ao fazer um paralelo com o que diz as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia (2017) e com as respostas dadas pelos professores, pode-se presumir que esses, estão desenvolvendo um trabalho com os estudantes tanto individual como também em grupo de acordo as com necessidades educacionais semelhantes.

4- Quanto aos tipos de Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento que atende. A tabela 3 mostra esses resultados.

### Quadro 3

| Deficiência Intelectual | Deficiência Física | Paralisia Cerebral | Deficiência Auditiva | Surdez | Autismo | Síndrome Down |
|-------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|--------|---------|---------------|
| 85,7%                   | 50%                | 64%                | 14,3%                | 14,%   | 57,1%   | 50%           |

Aqui observa-se que a maioria dos professores atendem mais de uma deficiência e transtornos. Nos chama atenção para olharmos para a formação desses, já mencionada nesse estudo, sabemos que é praticamente impossível um profissional ter domínio de todas essas deficiências e transtornos, em tempo que são desafiados a buscar conhecimento sobre essas áreas para que assim possam desempenhar o ensino e aprendizagem daqueles que estão inseridos no contexto da escola.

5- Perguntou-se sobre a formação continuada na área em que atua. Nessa questão também puderam optar por mais de uma resposta.

Cem por cento (100%) dos professores dizem que participam das formações na área de educação inclusiva oferecida pela Secretaria de Educação do Município. E 57,1% afirmam que além de participar das formações promovidas pelo município, participam também de formações em outras instituições, com investimento próprio.

### 4.3 Prática Pedagógica: com o Atendimento Educacional Especializado- AEE

Para este tópico do questionário, perguntou-se quatro questões referente ao desenvolvimento do trabalho com AEE.

1- Quais as dificuldades para realizar a prática pedagógica, de acordo com os alunos atendidos?

Responderam: a dificuldade do contato com o professor da sala regular; a falta de outros profissionais como psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta, entre outros; a falta de material pedagógico e equipamentos; a resistência por parte de algumas pessoas da equipe escolar em promover a inclusão; o não comparecimento dos alunos para o atendimento; por atender um número de alunos com deficiências diferentes, requer mais estudo, pesquisa, elaboração e organização de diversos materiais pedagógicos e de acessibilidade; falta de espaço adequado; falta de apoio dos pais.

Abre-se aqui um parêntese, para alguns pontos que nos chamaram atenção. Ao identificar a formação desses professores boa parte são psicopedagogos, o que se presume que ainda sim, pontuam a necessidade de ter um profissional dessa área para fazer um trabalho específico.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o não apoio para se discutir o processo de inclusão dentro do contexto escolar, o que demonstra o professor de AEE, tendo que trabalhar isoladamente, conseqüentemente isso irá interferir nos resultados do ensino e aprendizagem dos alunos.

A SEDUC/NAI (2020), afirma que a Secretaria de Educação dispõe do profissional da área de Psicologia, porém, admite que ainda não é o suficiente para atender a demanda das escolas, o que significa dizer que, se faz necessário de um investimento maior para com outros profissionais organizando uma equipe multidisciplinar, para melhor atender e acompanhar os alunos em seu desenvolvimento nos aspectos, físico, cognitivo, emocional, linguístico e social.

2- Perguntou-se, participam dos planejamentos no coletivo da escola? 3-Com qual frequência? 4- Qual é o real objetivo em participar desses planejamentos?

Cem por cento (100%) dos professores afirma que sim. Desses 85,7% responderam que participam semanalmente e 7,1% participam mensalmente. Com relação ao objetivo desses planejamentos, 64,3% dizem realizar estudo com os professores da sala comum, 85,7 % para interagir com o trabalho da escola e 64,3% orientar nas atividades no dia-dia em sala de aula e contribuir com sugestões. Nesse caso visualiza-se pelas respostas que os professores têm propósitos diferentes, para cada planejamento.

#### 4.3.3 Currículo

Para este tópico foi questionado duas perguntas.

1- Considera que o currículo da sua escola está pautado na Perspectiva de uma Educação inclusiva?

Cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) disseram que sim. Justificaram dizendo: dentro do currículo é feito ajustes na perspectiva da inclusão, pois a escola como um todo, tem o compromisso pela educação de qualidade para todos. 35,7% responderam que em partes e justificaram relatando:

É um currículo defasado, mas já estamos na fase de reescrita; os alunos não são incluídos em todas as atividades a exemplo da educação física; a escola já vem trabalhando numa perspectiva inclusiva, embora necessite de mais projetos envolvendo a família entre outros; o currículo ainda é voltado para a maioria dos estudantes sem deficiência, os alunos com necessidades especiais ainda não são devidamente reconhecidos, mas, estamos no caminho para que isso aconteça.

Para Melo (p. 1, 2019) afirma que:

A perspectiva inclusiva defende o direito de todos os estudantes, com e sem deficiência, acessarem um mesmo currículo. Isso indica que a escola precisa de um currículo flexível, coeso na sua base, coerente com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais levando em consideração os diferentes modos de aprender presentes em sala de aula.

2- Perguntou-se. As práticas pedagógicas no AEE e sala comum, condizem com a proposta do currículo?

Cinquenta e um vírgula um por cento (51,1%) responderam que sim, justificando que as ações desenvolvidas pela escola seguem a proposta do currículo escolar. Nesse espaço existe uma relação entre professor da sala comum e o professor de AEE, essa interação busca validar o que propõe o currículo, de modo que discutem, avaliam e fazem as adaptações necessárias para cada aluno.

Quarenta e dois vírgula nove por cento (42,9%) relataram que essas práticas condizem, em partes com o currículo. Dizem que parte dos professores da sala comum, não tiveram na sua formação orientações para trabalhar com as especificidades de cada aluno e isso implica na prática desse currículo. Outro fator dito é que nem sempre é possível criar uma sintonia entre a sala regular e o AEE, afirmando não saber nesse caso se estão trabalhando de acordo com o currículo da escola. Afirmam ainda que nem tudo que está proposto no currículo a escola consegue colocar em prática.

#### 4.3.3.3 Avaliação

Nesse tópico optamos por interrogar também duas questões.

1- Como acompanha o desenvolvimento do aluno no Atendimento Educacional Especializado? (Aspectos, cognitivo, afetivo, emocional, social e linguístico). Observa-se pelo resultado que os participantes optaram por mais de uma resposta.

Disseram que o acompanhamento se dá por meio de diagnóstico inicial e análises durante o ano, como a observação, registros, diálogo com o professor da sala regular, visita aos pais de alunos e relatórios semestrais.

2- Como contribui com o professor da sala comum a respeito de avaliar esse aluno? Nessa questão foram dadas mais de uma opção aos participantes.

Setenta e oito vírgula seis por cento (78,6%) relatam que é através de relatório com o desenvolvimento do aluno, 71,4% com orientações no planejamento coletivo e 50% com o Conselho de Classe.

Para o MEC/SEESP (2010, p.23) no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo [...] o uso da língua de sinais [...] ou tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto considera-se que o município de Curaçá- BA, vem buscando trilhar dentro de suas possibilidades, um trabalho dentro de uma perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido identificou-se a partir dos relatos dos professores e dados coletados na secretaria de educação, que as escolas estão sendo instigadas a abrir-se cada vez mais para discutir no seu espaço a temática da inclusão. Considera-se, assim, importante que essas discussões sejam potencializadas, pois um dado significativo a se olhar, são os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que aparecem em todas as etapas e modalidades de ensino, conforme mostrado nos dados do censo escolar de 2019 do município.

O estudo identificou um movimento em que o município vem avançando: a ampliação da Semana de Inclusão para todas as escolas da rede municipal, estadual, privada e convidadas das cidades circunvizinhas; a inserção de coordenadores pedagógicos nas formações continuada dos professores do AEE, a ampliação da oferta de profissionais de apoio como auxiliares de ensino nas escolas para os alunos com deficiência, transtornos e instrutores de Libras; o planejamento coletivo com estudos e orientações realizado pelos professores de AEE com o professor da sala regular tendo o apoio dos coordenadores pedagógicos em boa parte das escolas; e a articulação com os setores educação, saúde, desenvolvimento social, possibilitando a realização de exames e atendimentos especializados;

Outras impressões concluídas nesse trabalho, refere-se ao quantitativo de professores para o atendimento educacional especializado e suas respectivas cargas horárias, no qual julga-se que o trabalho esteja dentro de um possível padrão quando esse for bem planejado e articulado para o atendimento individual e coletivo. Destaca-se aqui também um fator importante que é a garantia do AEE nas comunidades do campo, indígena e quilombolas.

Foi constatado que não são todos os professores que possuem a formação específica para atuarem com o AEE, nesse sentido é importante que o município possa pensar em investir em cursos de especialização na área de educação inclusiva, dando condições a esses profissionais e possibilitando outros que se identificam a se aperfeiçoarem também.

Com relação aos tipos de deficiência e transtornos no município, pôde identificar-se que estão inseridos nas escolas mais de uma deficiência e mais de um transtorno, tendo em destaque a deficiência intelectual com um número bem acrescido, o que faz se importante pensar em formação continuada com um estudo mais aprofundado nessa área que venha contribuir com esses professores que tem esses alunos em suas salas de aula.

Além dos pontos já sinalizados aqui, essa pesquisa mostrou que por mais que o município já venha se debruçando para avançar em uma política de educação inclusiva, presume-se que ainda não está sendo suficiente ao identificar-se que: por parte de algumas escolas ainda existe a barreira da comunicação; a infrequência dos alunos no AEE; ausência de alguns materiais pedagógicos e equipamentos para as salas de recursos; professores ao afirmarem que o currículo deve ser revisto, tanto na parte escrita como a prática.

Portanto vale ressaltar que embora muitos direitos já assegurados e com avanços na educação para os alunos com e sem deficiência, compreende-se que ainda não é o suficiente para assegurar uma educação de qualidade para todos, uma vez que considera-se que a verdadeira inclusão só vai se concretizar quando todos se sentirem parte do processo.

E nesse contexto da diversidade, pesquisar sobre o fazer do professor do Atendimento Educacional Especializado em Curaçá- BA, tornou-se importante, por permitir, conhecer a realidade atual, em tempo que se faz necessário o município repensar algumas práticas presentes e planejar propostas futuras na área da educação inclusiva para o município de Curaçá- BA. Assim, afirmamos que aqui não se fecha esses estudos, o caminho continuará aberto para novas discussões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 07/05/2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em;< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).> Acesso em: 30/04/2020.

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

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 08/05/2020.

BRASIL. **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: 08/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).> Ace

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Disponível em:< [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).> Acesso em: 29/04/2020.

BRASIL. Secretaria do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação)**. Salvador, 2017. disponível em: <[escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia](http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia).> Acesso em: 09/05/2020

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 682/2015, em 23 de junho de 2015** - Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Curaçá, Estado da Bahia, e dá outras providências.

BRASIL. **Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ações Inclusivas**. 2020. Curaçá Bahia.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. Editora Atlas, São Paulo, 2002.



LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Editora Alternativa. 5ª edição, 2004.

MELO, Maria Ivone. **Parecer acerca da Educação Especial/Educação Inclusiva nos Referenciais Curriculares** da Ade - Chapada e Regiões. Seabra Bahia, 2019.

PAVEZI Marilza, MAINARDES Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.25, n.4, p.747-764, Out.- Dez., 2019.

PIMENTA Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 edição. São Paulo, editora Cortez, 2012.

RIBAS. Geovania Fagundes. **A Política de Educação Inclusiva no Município de Itapetinga**: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola. Dissertação de Mestrado. Vitória da Conquista – BA, 2019.