

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA

**POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM SALVADOR: ENTRE O PRESCRITO
E O EXPERIENCIADO DAS PRÁTICAS DOCENTES PARA A IN(EX)CLUSÃO
ESCOLAR.**

**ARACAJU
2025**

CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA

**Política Educacional Inclusiva em Salvador: entre o prescrito e o
experienciado das práticas docentes para a in(ex)clusão escolar.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Doutorado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes.

**ARACAJU
2025**

C972p

Cunha, Cristiane Bacelar Lima da

Política Educacional Inclusiva em Salvador: entre o prescrito e o experienciado das práticas docentes para a in(ex)clusão escolar / Cristiane Bacelar da Cunha; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes – Aracaju/ SE: UNIT, 2025.

158 f.il; 30 cm

Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes 2025

1.Políticas Públicas 2. Governamentalidade 3. Biopolítica 4. Inclusão escolar I. Cunha, Cristiane Bacelar Lima da II. Nunes, Andréa Karla Ferreira (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 376(813.8)

Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovada em 20 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANDREA KARLA FERREIRA NUNES

Data: 28/04/2025 12:57:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes (Orientadora) Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

SIMONE SILVEIRA AMORIM

Data: 28/04/2025 19:40:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Simone Silveira Amorim Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

Data: 28/04/2025 12:40:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente

GRACIELE MARJANA KRAEMER

Data: 29/04/2025 20:11:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Assinado por: **Cristiana de Sousa Pizarro**

Bravo Madureira

Num. de Identificação: 10640092 Data:

2025.03.22 20:39:05 +0000

Prof.^a Dr.^a Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira
Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação de Leiria (Portugal)

DEDICATÓRIA

"A força mais potente de todas é o coração humano."
(Victor Hugo)

Dedico esta tese à minha filha, Maria Luiza Bacelar.

Filha linda, muito amada, companheira de festas, de viagens e de vida. O seu apoio incondicional – físico, material, intelectual, tecnológico e, acima de tudo, emocional – foi o alicerce que me impulsionou durante esses quatro anos de doutorado. Em cada desafio superado, em cada página escrita, encontrei, na sua presença, a força necessária para seguir em frente.

Esta conquista é nossa, filha, pois, sem você, o caminho teria sido mais árduo e solitário. Obrigado por ser luz, inspiração e parceira em todas as jornadas.

AGREDECIMENTOS

"O estudo não é um período da vida, mas um modo de viver."

(Nietzsche)

A jornada do doutorado foi repleta de desafios. Conciliar trabalho e estudos é uma tarefa complexa, mas também uma experiência de aprendizado e conquistas. E nenhuma caminhada se faz sozinho. Por isso, expresso minha profunda gratidão a todos que, de diferentes formas, foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

A Deus, por ser a luz que guia meus passos, fortalecendo minha fé e esperança em cada momento desta trajetória. À Nossa Senhora da Conceição, por sua intercessão e proteção maternal, que me amparou nos momentos de desafio e incerteza.

Aos meus pais, Raimundo (Agricultor) e Deograsse (Professora), por me darem a vida e, com ela, a oportunidade de vivenciar essa experiência única e enriquecedora. Por todo o esforço e sacrifício, por terem caminhado ao sol para que hoje eu possa seguir na sombra, minha eterna gratidão.

Ao meu amado cônjuge, Francisco Cunha, pelos 31 anos de amor incondicional. Sua presença é meu porto seguro, sustentando-me nos dias mais difíceis e compartilhando comigo as alegrias das nossas conquistas. Você sempre foi minha maior força, aquele que me impulsionou a seguir em frente e a acreditar no meu potencial. Hoje, prestes a me tornar Doutora, posso dizer com gratidão e admiração: "A criatura superou o criador". Te amo para sempre!

Aos meus filhos, Luiz Antônio e Maria Luiza, razão maior da minha vida. O amor e a presença de vocês foram essenciais nessa trajetória. Vocês são meu orgulho e minha inspiração diária. Amo vocês.

À minha irmã, Maria José Bacelar, pelas longas horas de conversas terapêuticas, que trouxeram alívio e força nos momentos necessários.

À Universidade Tiradentes (UNIT) e a todos os professores que contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal, meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, Andrea Karla-AK, em especial, pela orientação competente e cuidadosa, pela confiança de que eu cumpriria cada etapa no prazo estabelecido e pelo olhar atento que tanto contribuiu para a construção deste trabalho. No entanto, AK, tudo isso são apenas detalhes, pois o seu maior **mérito** foi ter me ensinado a ser **pesquisadora**. Minha eterna gratidão.

Aos colegas de doutorado, que tornaram essa jornada mais rica e significativa, meu carinho e gratidão. Em especial, à Aurineia Cândida dos Santos e ao Anderson de Almeida Barros, seres humanos íntegros e inspiradores, que reafirmam a máxima de Rousseau: “O homem nasce bom, a sociedade é que o corrompe”. Vocês são a prova viva de que é possível manter a essência e a integridade, mesmo diante dos desafios do mundo.

Às queridas amigas Dione Sá, doutoranda, e Alda Patrícia Fagundes, mestra, pela generosa troca de saberes, pelo incentivo constante e pela parceria, que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora.

À minha ex-gestora e amiga, Ana Bernadete Cardoso, da Escola Municipal São Francisco de Assis, pela compreensão nos momentos mais delicados do doutorado e pelo apoio, que me motivou a seguir em frente, mesmo diante dos desafios.

A cada pessoa que, de alguma forma, cruzou meu caminho durante este percurso, meu sincero agradecimento. Esta tese é fruto de um esforço coletivo, em que cada gesto de apoio, incentivo e compreensão fez toda a diferença.

RESUMO

O presente trabalho se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED-UNIT), na Linha de Pesquisa Educação e Formação Docente, e buscou analisar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação da Política Pública Educacional Inclusiva, Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE, norteadas pela seguinte questão de pesquisa: quais as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar do município de Salvador, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020), possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas? O estudo foi fundamentado em uma perspectiva pós-estruturalista e utilizou as noções de governo e de biopolítica como ferramentas analíticas. Para o *corpus* de análise, foram selecionados documentos oficiais, como leis, decretos, resoluções e políticas que instituem o direito à escola comum para as pessoas com deficiência. Nessa lógica, mediante análise desenvolvida, foi aqui defendida a tese de que a Política Educacional Inclusiva, materializada na Lei, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), por si só, não oferece condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico possa ressignificar a prática da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Para tal, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Logo, elegeu-se como referencial teórico e metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso e, como instrumentos de produção de dados, utilizou-se, num primeiro momento uma entrevista semiestruturada realizada com um integrante do Grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED; em seguida, um questionário, respondido por 15 professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A discussão foi realizada à luz de interlocutores como Foucault (2003, 2008a, 2023), Lanna Júnior (2010), Nóvoa (2022) e Veiga-Neto (2005). A análise dos dados revelou que, embora a Portaria nº 257/2020 represente um marco normativo importante para a inclusão escolar em Salvador, suas condições de possibilidade para ressignificar as práticas docentes dependem de múltiplos fatores como recursos suficientes, formação eficiente, implementação eficaz, entre outros, que vão além da prescrição legal, exigindo o alinhamento entre planejamento pedagógico, formação continuada e suporte institucional. Em remate, ressignificar as práticas docentes, nesse sentido, significa também ressignificar o governo do município sobre a inclusão, reconhecendo que a Educação na perspectiva Inclusiva é um processo contínuo, coletivo e colaborativo, que transcende a normatividade e se realiza no encontro *sui generis* entre docentes e estudantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Governamentalidade. Biopolítica. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This work is part of the Postgraduate Program in Education (PPED-UNIT), in the Research Line Education and Teacher Training, and sought to analyze the conditions of possibilities so that pedagogical planning, based on the implementation of the Inclusive Educational Policy, Ordinance No. 257/2020 (Normative Instruction No. 001/2020), can resignify teaching practice in the processes of in/exclusion of students who are the target audience of Special Education and/or with other SEN, guided by the following research question: What are the conditions of possibilities so that pedagogical planning, based on the school inclusion policy of the municipality of Salvador, Ordinance No. 257 (Normative Instruction No. 001/2020, of December 23, 2020) can resignify teaching practice in the education of students who are the target audience of Special Education and/or with other Specific Educational Needs? The study will be based on a post-structuralist perspective and will use the notions of governance and biopolitics as analytical tools. For the corpus of analysis, official documents were selected, such as laws, decrees, resolutions and policies that establish the right to a regular school for people with disabilities. In this logic, through the analysis developed, the thesis is defended here that the Inclusive Educational Policy, materialized in the Law, Ordinance No. 257 (Normative Instruction No. 001/2020, by itself, does not offer conditions for pedagogical planning to resignify the practice of inclusion of students who are the target audience of Special Education or with SEN in the municipal education network of Salvador. To this end, this research was developed from a qualitative approach. Therefore, bibliographical, documentary and case study research were chosen as the theoretical and methodological framework. As data collection instruments, a semi-structured interview was first used with a member of the SMED Inclusion and Transversality Group, followed by a questionnaire answered by 15 teachers from the municipal education network of Salvador, in addition to the discussion carried out in the light of interlocutors such as Foucault (2003, 2008a, 2023), Lanna Júnior (2010), Nóvoa (2022), Veiga-Neto (2005), among others. As a result of the thesis, the analysis revealed that, although Ordinance No. 257/2020 represents an important normative framework for school inclusion in Salvador, its conditions of possibilities to resignify teaching practices depend on multiple factors, which go beyond simple legal prescription, requiring alignment between pedagogical planning, continuing education and institutional support. Finally, redefining teaching practices, in this sense, also means redefining the governmentality of inclusion, recognizing that Education from an Inclusive perspective is a continuous, collective and collaborative process, which transcends normativity and takes place in the *sui generis* encounter between teachers and students.

Keywords: Public Policies. Governmentality. Biopolitics. School Inclusion.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Programa de Posgrado en Educación (PPED-UNIT), en la Línea de Investigación en Educación y Formación Docente, y buscó analizar las condiciones de posibilidades para la planificación pedagógica, a partir de la implementación de la Política Educativa Inclusiva, Ordenanza N° 257/2020 (Instrucción Normativa N° 001/2020), puede dar un nuevo significado a la práctica docente en los procesos de in/exclusión de estudiantes destinatarios de Educación Especial y/o con otras NEE, guiado por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidades para la planificación pedagógica, a partir de la política de inclusión escolar del municipio de Salvador, Ordenanza n° 257 (Instrucción Normativa n° 001/2020, 23 de diciembre de 2020) ¿puede dar un nuevo significado a la práctica docente en la educación de estudiantes destinatarios de Educación Especial y/o con otras Necesidades Educativas Específicas? El estudio se basará en una perspectiva postestructuralista y utilizará las nociones de gobernanza y biopolítica como herramientas analíticas. Para el corpus de análisis se seleccionaron documentos oficiales, como leyes, decretos, resoluciones y políticas que establecen el derecho a la escuela común para las personas con discapacidad. En esta lógica, a través del análisis desarrollado, se defiende aquí la tesis de que la Política Educativa Inclusiva, materializada en la Ley, Ordenanza n° 257 (Instrucción Normativa n° 001/2020, por sí sola, no ofrece condiciones de posibilidad para que la planificación pedagógica pueda resignificar la práctica de incluir estudiantes destinatarios de Educación Especial o con NEE en la red educativa municipal de Salvador. Para ello, esta investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo. Como referentes teóricos y metodológicos se eligió la investigación bibliográfica, documental y el estudio de caso. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó en un primer momento la entrevista semiestructurada realizada a un miembro del Grupo de Inclusión y Transversalidad del SMED, seguido del cuestionario, respondido por 15. docentes de la red educativa municipal de Salvador, además de la discusión realizada a la luz de interlocutores como Foucault (2003, 2008a, 2023), Lanna Júnior (2010), Nóvoa (2022), Veiga-Neto (2005), entre otros. Como resultado de la tesis, el análisis reveló que, si bien la Ordenanza n° 257/2020 representa un marco normativo importante para la inclusión escolar en Salvador, sus condiciones de posibilidades para dar nuevo significado a las prácticas docentes dependen de múltiples factores, que van más allá de la simple prescripción legal, que requiere alineación entre planificación pedagógica, formación continua y apoyo institucional. Finalmente, resignificar las prácticas docentes, en este sentido, significa también resignificar la gubernamentalidad de la inclusión, reconociendo que la Educación desde una perspectiva Inclusiva es un proceso continuo, colectivo y colaborativo, que trasciende la normatividad y se desarrolla en el Encuentro sui generis entre profesores y alumnos.

Palabras clave: Políticas Públicas. Gubernamentalidad. Biopolítica. Inclusión Escolar.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PPP - Projeto Político Pedagógico

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UNIT - Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do estado da Bahia.....	32
Figura 2 - Representação geográfica das GRE.....	34
Figura 3 - Representação geográfica da prefeituras-bairro.....	34
Figura 4 - Representação esquemática da exclusão, separação, integração e inclusão.....	47
Figura 5 - Blocos do instrumento de produção de dados.....	57
Figura 6 - Percurso metodológico na elaboração da Política de Inclusão.....	60
Figura 7 – Edição de arte – diferença entre igualdade e equidade.....	63
Figura 8 - Protagonistas na elaboração da Política de Inclusão da SMED Salvador.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes.....	89
Gráfico 2 - Gênero dos participantes.....	89
Gráfico 3 - Nível de escolaridade.....	89
Gráfico 4 - Área de formação.....	89
Gráfico 5 - Tempo de experiência docente.....	90
Gráfico 6 - Tempo de admissão.....	90
Gráfico 7 - Ano/Turma no Ensino Fundamental I.....	91
Gráfico 8 - Quantidade de alunos por turma.....	91
Gráfico 9 – Quantidade de estudantes com deficiência.....	91
Gráfico 10 - Formação em Educação Inclusiva.....	93
Gráfico 11 - Formação em Educação Inclusiva.....	93
Gráfico 12 - Conhecimento sobre Educação Inclusiva.....	96
Gráfico 13 - Utilização de novas tecnologias.....	96
Gráfico 14 - Metodologias de ensino.....	98
Gráfico 15 - Uso de recursos tecnológicos.....	99
Gráfico 16 - Acesso à Portaria nº 257/2020.....	99
Gráfico 17 - Participação dos docentes no processo de elaboração da Política de Inclusão Escolar.....	100
Gráfico 18 - Orientação para implementação da Política.....	102
Gráfico 19 - Monitoramento da Política.....	103
Gráfico 20 - Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	104
Gráfico 21 - Participação na elaboração do PDI.....	105
Gráfico 22 - Adaptações/Adequações de caráter técnico-político-administrativo.....	106
Gráfico 23 – dificuldades para ressignificar a prática docente.....	108
Gráfico 24 – Garantia de Equidade e Igualdade.....	112
Gráfico 25 – Instrumento para elaboração do PDI.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diálogo com outras pesquisas.....	23
Quadro 2 - Quantidade geral de aluno por segmento de ensino.....	32
Quadro 3 - Quantidade geral de alunos por cor/raça.....	33
Quadro 4 - Prefeituras-bairro, população e densidade populacional, Salvador-BA	33
Quadro 5 - Quantidade de escolas por GRE.....	35
Quadro 6 - Quantidade geral de estudantes por regional em relação aos segmentos e às modalidades.....	36
Quadro 7 - Relatório de estudantes com deficiência por GRE.....	38
Quadro 8 - Quantidade geral de estudantes com deficiência por tipo de deficiência	39
Quadro 9 - Salas e professores do AEE por GRE.....	41
Quadro 10 - Diário de Bordo por escolas participantes da pesquisa.....	44
Quadro 11 - Blocos do instrumento de produção de dados versão final.....	85
Quadro 12 - Forma de participação na elaboração da Política.....	101

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA AUTORA E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO.....	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 DEMANDAS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR	31
2.1 ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO SALVADOR-BA	31
2.2 MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: EDUCAÇÃO ESPECIAL, PERCEPÇÕES DO LÓCUS DO OBJETO EM ESTUDO	38
3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PROCESSO CONSTITUTIVO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PORTARIA Nº 257/2020.....	46
3.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM PANORAMA DAS POLÍTICAS ANTERIORES.....	46
3.2 PORTARIA Nº 257/2020: UM MARCO NA TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM SALVADOR.....	56
3.3 RELATO E ANÁLISE: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	58
4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM SALVADOR: ENTRE A EQUIDADE EDUCACIONAL E A GOVERNAMENTALIDADE COMO RACIONALIDADE NEOLIBERAL	69
4.1 PORTARIA Nº 257/2020 (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2020) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM IMPLEMENTAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM OUTRAS NEE.....	70
4.2 PORTARIA Nº 257/2020 (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2020) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA ESCOLA REGULAR	73
5 O PRESCRITO E O EXPERIENCIADO: A PORTARIA Nº 257/2020 E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU COM OUTRAS NEE EM SALVADOR ..	81
5.1 CONHECENDO E TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA	82
5.2 CONHECENDO O INSTRUMENTO DA PESQUISA	84
5.3 CONHECENDO OS RESULTADOS E APRESENTANDO A DISCUSSÃO	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXO A– PORTARIA Nº 257/2020.....	130

ANEXO B – INSTRUMENTO PDI.....	133
ANEXO C – PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP.....	140
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	143
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	145
APÊNDICE C – DIÁRIO DE BORDO	158

APRESENTAÇÃO DA AUTORA E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO

“A experiência é, para mim, a autoridade suprema. A própria vida do indivíduo, seu próprio sentimento interior, se ele próprio não estiver alienado, é a verdade sobre a qual deve se basear sua orientação”.

(Rogers, 1981)

Esses versos de Carl Rogers (1902-1987), um dos fundadores da psicologia humanista, salientam a importância da experiência pessoal como principal fonte de conhecimento. Nessa lógica, gostaria de refletir acerca da minha trajetória, apresentando os caminhos que percorri, minhas vivências e memórias desde o início do meu processo de ensinar e aprender, os quais me permitiram acumular conhecimento, o que me possibilitou chegar até aqui.

Nesse sentido, a partir dos momentos experienciados, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, pretendo explorar nesta apresentação como essas vivências impactaram meu desenvolvimento, como pesquisadora e docente. Decerto, esse é um registro carregado de muita subjetividade, por trazer as minhas escolhas de vida, as quais ocorreram com muita perseverança, estudo e dedicação.

Muitas vezes, enfrentei adversidades, que me fortaleceram e só me fizeram avançar nessa caminhada, reforçando ainda mais o meu desejo de concretizar objetivos específicos da minha essência. Logo, ao rememorar a trajetória percorrida, fui levada a rever meus desejos, ações, sentimentos, emoções e alegrias e refletir sobre eles, bem como sobre as expectativas, os entraves e descontentamentos decorrentes de projetos que não foram concretizados.

Nesse contexto, em minha formação acadêmica, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Direito, entre os anos 1995 e 2001, eram poucas as discussões sobre o direito à Educação das pessoas com deficiências no meio acadêmico. Contudo, as graduações possibilitaram-me conhecer melhor o homem, a sociedade, as suas regras, teorias, leis, bem como proporcionaram-me compreender melhor o outro, seus sentimentos e suas perspectivas, praticar a escuta, respeitar a diversidade e a subjetividade dos indivíduos.

A partir daí, foi uma longa caminhada de participações em cursos, seminários, congressos e formações iniciais e continuadas, pós-graduação *latu sensu*. Vale ressaltar que este percurso formativo ocorreu não apenas na rede pública municipal de Salvador/BA, pois também dediquei-me a outras formações (teóricas e culturais), em outros lugares e espaços, na rede estadual de ensino e nas instituições privadas, inclusive, tendo muitas vezes que arcar com os

custos da formação. A minha busca por formação inicial e continuada na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi intensa e, nesse universo de possibilidades, passei a selecionar o que era mais adequado para a minha atuação, o que me ajudava a argumentar, a questionar o processo inclusivo e como ele acontecia no âmbito escolar, sobre o papel dos professores, bem como de toda a comunidade escolar, no ato de planejar a maneira que poderíamos, efetivamente, incluir esse estudante na escola regular, conhecer e entender o indivíduo considerado (in)diferente pela sociedade que se diz inclusiva.

A partir do desejo de participar dos cursos focados na Educação Inclusiva, iniciou o meu enlace com a temática, intensificando-se em 2016, ao assumir a função de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Rede Municipal de Ensino de Salvador, quando tive o contato mais próximo com os estudantes público-alvo da Educação Especial¹, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse contexto, iniciei o processo de compreensão acerca da Educação Especial, conceituada na referida Política como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza e orienta a utilização dos recursos e serviços no processo de ensino-aprendizagem na escola regular (Brasil, 2008), trazendo ainda à Política o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante ao ensino regular nos níveis mais elevados do ensino.

Em dezembro de 2020, foi publicada a Portaria 257/2020, trazendo a Instrução Normativa 001/2020, dispondo sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial¹ e/ ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE)² de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. Tal legislação propõe a efetiva participação do professor do AEE como coparticipante na elaboração do PDI para o referido público-alvo da política pública de inclusão.

Correlacionando a Portaria 257/2020 com o cotidiano de uma das últimas escolas em que atuei como coordenadora pedagógica, foi possível perceber as dificuldades que os docentes da sala regular apresentavam para elaborar PDI tanto no preenchimento do instrumento, no que

¹ Público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

² Necessidades Educativas Específicas (NEE): Transtorno de leitura (dislexia); Transtorno de escrita disgrafia/disortografia); Dificuldades matemáticas (discalculia); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outra condição que limite a aprendizagem.

tange à formulação de estratégias que precisam ser desenvolvidas para que o estudante tenha acesso ao currículo escolar, quanto na execução dessas estratégias. Diante desse cenário, senti-me motivada a intensificar o processo formativo junto a esses docentes com o intuito de melhor instruí-los para que tivessem condições de implementar a política pública da educação inclusiva no município de Salvador.

Posteriormente, acerca do processo de implementação da Política Pública Educacional que ocorreu na escola em que atuava, fui convidada a partilhar minhas experiências com a Gerência Regional de Educação - GRE Cabula para gestores e coordenadores pedagógicos no evento Intercâmbio Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Após esse processo formativo, fui instada a pesquisar como está ocorrendo a implementação desta política pública nas 11 Gerências Regionais de Educação de Salvador, em particular, visando analisar quais as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar do município de Salvador, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020), possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial ou com Necessidades Educativas Específicas. Desse modo, minha tese é resultado daquilo que minhas inquietações suscitaram ao longo do processo formativo, refletindo as complexidades e desafios encontrados ao implementar a referida política de inclusão. Assim, minha abordagem analítica é resultado das reflexões proporcionadas por esse processo formativo junto à GRE Cabula.

Portanto, a partir da imersão nesse processo inclusivo, foi possível compreender a Educação Inclusiva como um processo educacional que exige equidade para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se destaca como um instrumento para orientar a prática pedagógica, no sentido de adaptar estratégias e metodologias às necessidades específicas de cada estudante.

A leitura de autores como Mantoan (2003) fez-me entender que são necessárias mudanças na escola e na sociedade, de maneira geral, para que essas se tornem verdadeiramente inclusivas. Essa autora afirma, ainda, que o professor inclusivo não busca eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do estudante, o educador deve estar atento às diferentes singularidades que seus alunos trazem, estimulando a autonomia, o desenvolvimento do processo cognitivo, a harmonia e o diálogo (Mantoan, 2003).

É a partir desta compreensão que conduzo o meu percurso profissional e a minha prática acadêmica. Mais do que isso, entendo o papel político da Educação Inclusiva a fim de garantir a esses estudantes o acesso à escola regular, assim como a sua permanência com

aproveitamento, o que pode, na minha perspectiva, ocorrer a partir da elaboração, implementação e monitoramento de políticas públicas que, feitas de modo sistemático, direcionem a prática educativa com vistas à inclusão de direito e de fato.

1 INTRODUÇÃO

“O que eu pretendi mostrar foi de que maneira as técnicas de governo, isto é, as técnicas que permitiam gerir os indivíduos, as coisas, as riquezas, as mercadorias, os territórios, as cidades e as instituições, como essas técnicas de governo foram, em um dado momento, postas a serviço de um tipo específico de poder: o poder soberano, o poder disciplinar, o poder biopolítico.”

(Foucault, 2008)³

Conforme essa citação de Michel Foucault (2008), é possível compreender sua análise quanto à evolução das formas de poder e do governo ao longo da história as quais recaem sobre indivíduos e populações. Foucault (2008), ao realizar uma genealogia das formas de funcionamento do poder, faz um recorte histórico para analisar a emergência e o desenvolvimento das artes de governo entre os séculos XVI e XVIII. Ele destaca que as táticas, métodos e estratégias utilizadas para administrar e controlar indivíduos, bens, territórios, cidades e instituições foram, nessa época, postas a serviço de diferentes tipos de poder. Ressalta-se que nesse período histórico foi um momento de grandes transformações na Europa e essas requereram novas formas de exercício do poder e a elaboração de técnicas específicas para exercer a arte de governar.

Desse modo, infere-se que essas técnicas de governo não se restringem ao governo no sentido político, mas abrangem uma pluralidade de práticas que direcionam e conduzem condutas humanas. Sob a perspectiva da governamentalidade, essas práticas envolvem não apenas o exercício do poder por instituições formais, como o Estado, mas também a inserção de normas, saberes e estratégias que orientam e regulam a vida cotidiana de todos e, simultaneamente, levam cada um a governar a si mesmo. Trata-se, portanto, do emprego simultâneo de variadas técnicas de dominação e poder (exercidas por uns sobre os outros) e técnicas de si ou tecnologias do eu (exercidas sobre si).

Foucault (2008) aponta que, diante dessa necessidade instaurada pelas mudanças sociais da época, causadas principalmente pelo mercantilismo, começou a se delinear uma economia do poder que resultou na emergência das artes de governo. A forma soberania não desapareceu, no entanto o poder já não deveria se exercer apenas sobre o território, ou seja,

³ Michel Foucault foi professor da cátedra de história dos sistemas de pensamento no Collège de France de 1970 a 1984 e teve as suas aulas transformadas em livros.

também deveria ser exercida sobre os corpos dos indivíduos a fim de discipliná-los, adaptá-los aos novos moldes da sociedade para, assim, a equilibrar. Para estabelecer essa disciplina sobre os corpos, foi necessário articular uma mecânica do poder que integrasse, simultaneamente, o governo de si mesmo e o governo dos outros.

Quer dizer, é preciso levar em conta a interação entre esses dois tipos de técnicas – técnicas de dominação e técnicas de si. É preciso levar em conta os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos sobre outros empregam procedimentos e processos por meio dos quais o indivíduo age sobre si mesmo (Foucault, 2011, p. 155).

Essa questão vai consubstanciar o que, posteriormente, Foucault (2008) chamou de governamentalidade biopolítica. Nessa perspectiva, esse autor identifica três formas distintas de poder que ganharam destaque ao longo dos séculos por ocasionar diferentes estratégias de governar. Primeiramente, tem-se o poder soberano, associado à figura do soberano (rei ou imperador), que retinha o poder de vida e morte sobre seus súditos. Esse poder se praticava essencialmente por meio da lei e da punição, caracterizando-se como uma forma de controle direta e autoritária. Em seguida, com o advento da modernidade, emerge o poder disciplinar, o qual se caracteriza pelo controle dos corpos dos indivíduos (disciplina) e comportamentos por meio de instituições como escolas, prisões e hospitais. Esse poder é mais tênue e se demonstra por meio da vigilância, normatização e disciplina, na tentativa de adequar os indivíduos a normas sociais específicas.

Por fim, Foucault (2008) cita o poder biopolítico, um conceito que ele desenvolve para elucidar como, na era contemporânea, se define a articulação entre as técnicas de governo de si e dos outros (governamentalidade biopolítica). Esse modelo se desenvolveu com o liberalismo clássico, suplantando o mercantilismo, e foi ampliado pela política neoliberal, que estabeleceu a economia como um saber científico capaz de determinar como o Estado deve se organizar socialmente. Isso trouxe como nova demanda estatal o uso das tecnologias de governo do dispositivo de segurança, cuja função é regular o funcionamento do poder para governar e conduzir os viventes. Assim, emerge uma nova arte de governo voltada para a gestão da população, e não mais para o controle dos corpos individuais, e sua segurança.

Nessa nova senda neoliberal, o Estado só deve intervir para corrigir distorções que venham a impedir o fluxo normal da economia, garantindo as condições para que o mercado funcione livremente. Nesse contexto, a atuação estatal se limita a assegurar a estabilidade necessária para o funcionamento das relações econômicas, promovendo a gestão eficiente da sociedade com mecanismos de regulação e controle indireto, a fim de atender a biopolítica.

Sob essa ótica, o contexto da educação inclusiva em Salvador, fundamentado na

Portaria nº 257/2020 (Salvador, 2020a), pode ser interpretado como uma expressão dessa lógica neoliberal aplicada à gestão educacional. Ao estabelecer diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), essa política parece direcionar-se para a otimização dos recursos e a adequação das práticas pedagógicas às demandas específicas dos estudantes, sem necessariamente enfrentar as barreiras estruturais e sociais que perpetuam a exclusão.

Nessa perspectiva, o município assume um papel regulador, delegando às escolas e aos profissionais da educação a responsabilidade de implementar estratégias pedagógicas e técnico-política-administrativas individualizadas, enquanto reforça um modelo de governança que valoriza a eficiência e a adaptação local em detrimento de uma intervenção direta e abrangente para garantir a inclusão plena. Esse modelo revela como a biopolítica age no campo educacional, enfatizando a gestão das populações escolares como meio de assegurar a manutenção do sistema, em consonância com os princípios neoliberais. Por essa razão, este estudo trouxe uma reflexão sobre a Portaria 257/2020, como política educacional inclusiva e dispositivo biopolítico para gerir o governo e o controle da vida dos indivíduos com deficiência, de forma a cuidá-la, normalizá-la e fazê-la produtiva.

Foucault (2008a) aborda essa questão e expõe como as técnicas de governo foram ajustadas e impulsionadas a fim de sustentar diferentes formas de poder, ao longo da história, repercutindo as mudanças nas formas como as sociedades se estruturam e executam o controle sobre as pessoas e as coisas. Nesse sentido, as técnicas de governo influenciam a formação e a execução de políticas públicas que regulam e organizam a vida das populações, e não poderia ser diferente na condução das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, nas diversas fases evolutivas da sociedade, norteando-se sempre pelos ideais políticos que caracterizaram cada época.

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas são dispositivos pensados como uma estratégia de condução das pessoas com deficiência, definindo suas vidas no contexto social, político e econômico. Assim, exercem uma prática de condução e controle sobre elas, por meio de o imperativo da regulação desses sujeitos, em que “o objetivo de governo não é algo externo, mas ‘a condução das condutas’”, conforme afirmam Thoma e Kraemer (2017, p. 67). Sob esse cenário, as políticas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência visam, além da garantia da matrícula na escola comum, a permanência, a aprendizagem, a capacitação para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

A qualificação, nesse contexto, é estratégia da governamentalidade neoliberal para condução da vida das pessoas, possibilitando a essas pessoas não serem excluídas na sociedade e colaborarem economicamente para o crescimento do país. Em síntese, as ações de

governo, de forma estratégica, vêm direcionando/impulsionando os rumos educacionais para as pessoas com deficiência, por meio de políticas públicas que impactavam nos modelos médico, social e o biopsicossocial ao longo dos séculos, o que certamente define o destino das pessoas com deficiência e, por que não dizer, de todos os indivíduos.

Com o objetivo de aprofundar as discussões sobre políticas de Educação Inclusiva e sua relação com as práticas educacionais, especialmente sob as perspectivas de governamentalidade e biopolítica, adotou-se como critério de busca para o desenvolvimento desta pesquisa estudos inspirados no pensamento de Michel Foucault. Para acessar esse material, fez-se amplas consultas em diversas bases de dados, como o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Brasil, 2023) e o Portal Domínio Público, orientadas por descritores como “políticas educacionais inclusivas”, “governamentalidade” e “biopolítica”, que refletem o eixo central desta investigação. E, para delimitar os resultados, estabeleceu-se o recorte temporal entre 2015, ano da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), e 2023, quando deu-se início a escrita da tese.

Os levantamentos iniciais revelaram uma ampla quantidade de trabalhos que dialogam com o tema, mas com maior foco em processos educacionais como a formação de professores, os desafios e limites da inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros. No entanto, identificou-se ainda uma escassez de estudos que abordem diretamente o campo conceitual investigativo, especificamente aqueles que analisam políticas educacionais inclusivas brasileiras à luz das noções de governamentalidade e biopolítica.

A análise das produções destacou a relevância de compreender as políticas públicas de inclusão considerando os mecanismos de governamentalidade e biopolítica presentes nos discursos escolares. Essa abordagem reforçou a segurança quanto à pertinência e ao impacto desse tema para o campo de pesquisa da Educação, destacando a sua significativa contribuição para os objetivos desta investigação a respeito da Educação Inclusiva.

Vale destacar que a seleção dos estudos analisados foi intencional e estratégica. Ao longo do texto, estabeleceu-se um diálogo crítico com produções acadêmicas que apresentam proximidade conceitual e temática com o objeto de estudo desta tese, à medida que as articulações teóricas e empíricas se consolidavam. Para facilitar a compreensão, organizou-se os dados levantados no quadro 1.

Quadro 1- Diálogo com outras pesquisas

Autor (a)	Título do trabalho	Pesquisa	Ano	Instituição
Fernanda de Camargo Machado	Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes	tese	2015	UFSM
Letícia lorenzoni Lasta	Políticas de assistência social no brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social	tese	2015	UFRGS
Cláudia Tapia Sikilero	Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população: o pacto de Novo Hamburgo/RS	dissertação	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Graciele Marjana Kraemer	A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira	tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Karina de Araújo Dias	A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes	tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Raquel Fröhlich	Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	tese	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
João Paulo Jonas de Almeida	Programa (novo) mais educação: estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um	tese	2019	Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento-UFBA_ IFBA_ UNEB_ UEFS _ SENAI CIMATEC
Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente	Política pública de educação inclusiva: estratégias e visibilidades presentes em sua efetivação	dissertação	2020	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Bruna Carla de Carvalho Amaral	Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de michel foucault	dissertação	2021	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Amarildo dos Santos	Dançando sobre vulcões: educação escolar como arte de governo do desejo e da diferença	tese	2022	Universidade Federal da Bahia

Fonte: elaborada pela autora, com base nos trabalhos selecionados, a partir da revisão de literatura (2023).

Do mais, esses estudos foram de suma importância para a construção do referencial teórico desta tese, e contribuíram para a análise do processo de inclusão escolar, para a compreensão da governamentalidade no processo educacional, de como elas se manifestam no ambiente educacional e, ainda, possibilitou a análise das formas de regulação dos corpos na instituição escola. Assim, a partir desta revisão, foi possível estabelecer um diálogo crítico com as diferentes abordagens, o que contribuiu para o aprofundamento da análise sobre a Portaria

nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) e o seu impacto na prática docente e na in/exclusão de estudantes da Educação Especial e/ou com NEE, na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Nesta esteira da governamentalidade neoliberal, o município de Salvador-BA vem implantando e implementando políticas inclusivas, a exemplo da Portaria 257/2020, trazendo a Instrução Normativa nº 01/2020 (Salvador, 2020), que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização individualizadas do currículo dos estudantes público-alvo da educação especial e/ou com Necessidades Educativas Específicas – NEE. Constituiu-se, dessa forma, a referida política educacional, objeto de estudo desta pesquisa.

Enfatiza-se que o presente estudo se insere na área de Educação e na subárea de Planejamento e Avaliação educacional com especialidade em Política Educacional, alinhado ao projeto quadrienal 2021-2024 da orientadora de Docência e Contemporaneidade: Entre Práticas de Avaliação, Currículo, Gestão e Planejamento. Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética por meio do Parecer consubstanciado de número 6.788.375.

Destarte, trazer teóricos como Michel Foucault para esta tese é de suma relevância porque suas ideias fornecem possibilidades analíticas para que possamos questionar e entender de forma crítica, com profundidade e abrangência, como o poder atua na sociedade. Especificamente, como isso se dá por meio de políticas públicas, sob a ótica do controle, da regulação e da gestão dos corpos individuais e das populações. Assim, operar com o conceito de governamentalidade apresentado por esse autor possibilitou analisar políticas públicas educacionais sob uma perspectiva crítica de como o poder é exercido e como as práticas governamentais moldam os comportamentos e subjetividades das pessoas.

Nesse contexto formativo, este estudo também se aproximou das abordagens que dialogam com políticas públicas educacionais inclusivas, analisadas sob a lente da governamentalidade. Entre essas, as trazidas por Sylvio Gadelha (2016), sobre a pesquisa de inspiração genealógica como ferramenta de problematização das políticas públicas educacionais, corroboradas por Veiga-Neto (2005), ao destacar que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega ao objeto. E Nóvoa (2022), no que concerne à importância da formação inicial e continuada dos professores como essencial para a concretização de práticas pedagógicas eficazes, principalmente em contextos que demandam flexibilização como o da educação inclusiva.

A motivação para realizar este estudo surgiu do interesse pelas questões pertinentes a políticas educacionais inclusivas, sobretudo aquelas ligadas ao desenvolvimento biopsicossocial do estudante e devido à atuação da pesquisadora em uma das salas de recursos

multifuncionais (SRM) do município de Salvador-BA. Uma das atribuições da SRM é estabelecer interlocução com os professores da sala de aula comum, objetivando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares, configurando-se esse outro fator motivador.

Mediante o percurso metodológico escolhido, a perspectiva teórica adotada e os fatores motivadores, delimitou-se a questão que norteou este estudo: quais as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar do município de Salvador, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020), possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial ou com Necessidades Educativas Específicas?

É a partir desse entendimento, e da prática da pesquisadora como integrante do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC-CNPq), professora do AEE, coordenadora pedagógica, ambas as atividades desempenhadas na Rede Municipal de Ensino de Salvador -BA, que se elegeu como *lôcus* desta pesquisa as 11 Gerências Regionais Escolares - GRE da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Estabeleceu-se que seria uma escola por GRE, utilizando como critérios: escola com maior número de estudantes matriculados e com Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em funcionamento na respectiva unidade escolar. Vale lembrar que as GRE foram criadas diante da complexidade da oferta educacional em diversos bairros de Salvador, com o intuito de descentralizar as ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação (órgão central) na operacionalização das políticas educacionais.

Para fins de estruturação deste estudo, o objeto de pesquisa é a política de Educação Inclusiva do município de Salvador, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020) (Salvador, 2020a, 2020b). Centrou-se entre os anos de 2021 e 2023, sendo o ano de 2021 escolhido por ser o ano posterior a publicação da Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), quando se deu o início a sua implementação. A lei é do final de 2020, mas os professores já estavam saindo de férias e só tomaram conhecimento dela em fev./ 2021. E o ano de 2023 por entendermos que, após três anos da sua publicação, já seria possível identificar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política educacional, e, assim, ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Necessidades Educativas Específicas.

A pesquisa apresenta como público-alvo os 15 docentes que atuam na sala de ensino regular do Fundamental I, atendendo estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com

Necessidades Educativas Específicas – NEE, nas 6 escolas, entre as 11 localizadas nas Gerência Regional Escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador, uma escola por GRE. A redução no número de escolas, de 11 para 6, ocorreu devido à desistência, durante o processo de produção de dados, de 2 dessas instituições, uma decisão que foi respeitada. Além disso, 3 outras foram excluídas da pesquisa por não atenderem ao critério de seleção previamente determinado: escolas que contassem com docentes do Ensino Fundamental I com experiência em lecionar para estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Necessidades Educativas Específicas - NEE.

Esta pesquisa teve por objetivo geral: analisar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação da política educacional inclusiva, Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE.

Para tanto, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) identificar as demandas e os contextos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), visando compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiências e com Necessidades Educativas Específicas – NEE, além de fundamentar a implementação de políticas públicas inclusivas que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade, garantindo o desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes;
- (ii) descrever a evolução histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil e detalhar o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Portaria nº 257/2020;
- (iii) apresentar a política de inclusão escolar, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), destacando seus principais objetivos, fundamentos legais, diretrizes e orientações contidas na normativa para a inclusão de estudantes com deficiência em Salvador na promoção da equidade educacional, além de problematizar a implementação da Política à luz da governamentalidade como racionalidade neoliberal; e
- (iv) tensionar como a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) se materializa no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador, investigando se os princípios e diretrizes estabelecidos pela política educacional inclusiva são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas que promovam a inclusão ou exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Elegeu-se, como referencial teórico e metodológico, a pesquisa qualitativa, pois este estudo trabalhou com o universo de razões, significados, motivações, valores e atitudes (Mynaio, 2014) para investigar se a Lei, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular, de fato se consolida no planejamento pedagógico, para que possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público alvo da Educação Especial ou com NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Isso corresponde a um estudo mais profundo do fenômeno, que não pode ser reduzido à operacionalização de dados.

Quanto aos objetivos, optou-se pela pesquisa descritiva e explicativa, uma vez que os dados produzidos e analisados nos permitirão descrever as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE.

Quanto à natureza, é uma pesquisa científico original, uma vez que, com a conclusão do trabalho final, produzirá um novo conhecimento, não um já existente com nova roupagem. Ou seja, o fenômeno estudado possibilitará conhecer se a política educacional, materializada na Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), por si só, oferece ou não condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico possa potencializar a prática da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Quanto aos procedimentos técnicos, dispusemos de textos oficiais: leis, decretos, resoluções e política; pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Esta pesquisa é bibliográfica porque se considerou o levantamento de literatura pertinente ao assunto dos livros e artigos científicos; documental, por utilizar a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), e, ainda, o estudo de caso. O estudo de caso qualitativo é um recurso utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão, visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procura representar os pontos de vista diferentes e, às vezes, em conflito, presentes numa dada situação. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas, capazes de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação.

Quanto aos instrumentos de produção de dados, para responder a questão-problema da pesquisa, utilizou-se: consulta à legislação, documentos da Instituição, entrevista semiestruturada, questionário semiestruturado e diário de bordo. E metodologia de análise em estudo de inspiração genealógica, que utiliza a noção foucaultiana de governamentalidade

como racionalidade neoliberal.

Por conseguinte, a tese que orientou esta pesquisa, sustenta-se no entendimento de que, embora existam políticas públicas sobre a temática de educação inclusiva, a exemplo da Portaria nº 257/2020, a efetiva inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador necessita de uma ressignificação das práticas docentes. Uma ressignificação que transcenda o cumprimento formal das diretrizes legais, uma adaptação pedagógica contínua, o apoio das instituições e uma formação docente própria a fim de que as políticas inclusivas se traduzam em práticas educacionais de fato inclusivas para os estudantes em questão. Dessa forma, aponta que essa Política Educacional Inclusiva, materializada na Lei/ Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), por si só, não oferece condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico possa promover essa ressignificação.

Em outras palavras, aponta que, embora existam diretrizes legais que visam a inclusão, essas normas não asseguram, por si só, que o ambiente escolar esteja devidamente preparado ou que os professores tenham os recursos necessários para implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Portanto, para o processo de inclusão, é necessário mais do que apenas a existência de leis e regulamentos; é preciso que haja um planejamento pedagógico bem estruturado e adaptado às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE, com recursos materiais e humanos satisfatórios, além de processo formativo para os profissionais da educação.

A partir desse entendimento, a pesquisa buscou investigar as lacunas entre a política educacional Portaria 257/2020 e sua implementação na prática, questionando se os recursos disponibilizados na implementação da referida política são suficientes para o processo de inclusão nas escolas municipais de Salvador; ou se são apenas dispositivos da biopolítica para tomar a vida dos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas da rede municipal de ensino de Salvador, cuidá-la, normalizá-la e fazê-la útil.

Para isso, o trabalho foi estruturado em quatro seções, além desta parte introdutória, das considerações finais e das referências que subsidiaram este estudo. A seção 2, intitulada Demandas e contextos da Educação Especial no município de Salvador, está vinculada ao primeiro objetivo específico deste trabalho, a saber: identificar as demandas e os contextos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA, visando compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiências e com Necessidades Educativas Específicas – NEE, além de fundamentar a implementação de políticas públicas inclusivas que promovam o acesso ao currículo comum, por meio da equidade, garantindo o desenvolvimento

biopsicossocial desses estudantes.

A seção seguinte, intitulada Evolução histórica e processo constitutivo da política de inclusão escolar: Portaria nº 257/2020, tem relação com o segundo objetivo específico do estudo, a saber: descrever a evolução histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil e detalhar o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Portaria nº 257/2020; a seção 4, intitulada A política de inclusão escolar em Salvador: entre a equidade educacional e a governamentalidade neoliberal, tem relação com o terceiro objetivo específico, a saber: apresentar a política de inclusão escolar, a Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), destacando seus principais objetivos, fundamentos legais, diretrizes e orientações contidas na normativa para a inclusão de estudantes com deficiência em Salvador na promoção da equidade educacional, além de contextualizar e problematizar a implementação da Política à luz da governamentalidade neoliberal;

Em seguida, tem-se O prescrito e o experienciado: a Portaria nº 257/2020 e a ressignificação da prática docente nos processos de in/exclusão de estudantes da Educação Especial e/ou com outras NEE em Salvador, título da seção 5 desta tese, a qual tem relação com o quarto objetivo específico: como a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) se materializa no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA, investigando se os princípios e diretrizes estabelecidos pela política educacional inclusiva são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas que promovam a inclusão ou exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Assim, a seção 5 aborda como as diretrizes e normativas da Portaria são implementadas no cotidiano escolar e se elas realmente promovem a inclusão ou perpetuam a exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com Necessidades Educativas Específicas (NEE), bem como, são apresentados os resultados produzidos com o instrumento de pesquisa e realizada a discussão à luz do referencial teórico utilizado na investigação, contando com interlocutores como Foucault (2003, 2005, 2008a, 2023), Nóvoa (2022), Mazzotta (1989, 2011), entre outros.

As considerações finais apresentam uma reflexão acerca do estudo, evidenciando suas lacunas e as contribuições no âmbito dos aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos da investigação, e exibindo a posição desta pesquisadora acerca do tema. Assim, sugestões e recomendações para lidar com o problema levantado e analisado na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA foram apontadas.

2 DEMANDAS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Toda proposta de pesquisa contempla um objeto, o contexto em que esse está inserido e as lacunas a serem preenchidas, as quais instigam os pesquisadores/as. Dessa forma, nesta seção, é apresentado o contexto da Educação Especial no município de Salvador, destacando as suas demandas quanto à implementação de políticas públicas de inclusão escolar para estudantes com deficiências. Para isso, foram realizadas buscas no banco de dados do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), acessível por meio do endereço <http://educacao.salvador.ba.gov.br>, bem como no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2010, 2021, 2022) a fim de acessar dados pertinentes à pesquisa. Ainda foi utilizado o Diário de Bordo, de forma a levantar dados sobre o contexto de cada unidade escolar pesquisada.

Esta seção está vinculada a um dos objetivos desta tese, qual seja: identificar as demandas e os contextos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), visando compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiências e com Necessidades Educativas Específicas – NEE. Ademais, fundamenta a implementação de políticas públicas inclusivas que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade, garantindo o desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes.

2.1 ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO SALVADOR-BA

O município de Salvador, localizado na região Nordeste do país, capital do estado da Bahia, é um dos 417 municípios que compõem o estado, com a área territorial de 693,442 km² (IBGE, 2022). Sua população residente é de 2.417.678 pessoas (IBGE, 2022), sendo a quinta capital mais populosa do Brasil, atrás apenas de São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Brasília-DF e Fortaleza- CE. O seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,759 (IBGE, 2010), apresentando PIB per capita de 21.706,06R\$ (IBGE, 2021).

Figura 1 – Mapa do estado da Bahia



Fonte: Google (2024). Disponível em: [https:// www.google.com.br/imagens](https://www.google.com.br/imagens).
Acesso em: 3ago.2024.

Em relação ao número de estudantes (2024), o município apresenta 115.648 educandos matriculados na sua rede de ensino, distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil (creche e pré-escola) - 15.632; Ensino Fundamental I - 68.274; Ensino Fundamental II - 25.904; e Educação de Jovens e Adultos – EJA – 6.022. Esses estudantes estão distribuídos nas 423 escolas de Salvador, em 6.579 turmas, como discriminado a seguir, conforme o sistema de matrícula da Secretaria de Educação desse município (quadro 2).

Quadro 2 – Quantidade geral de alunos por segmento de ensino

Creche - CMEI	Pré-escola	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	EJA I	EJA II
2737	12891	68274	25905	2587	3434

Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema de Matrícula da SMED (Salvador, 2023).

A estrutura da formação educacional brasileira, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), passou a ser organizada por etapas e modalidades de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Tal lei determina que os municípios são responsáveis por oferecer a Educação Infantil e prioritariamente o Ensino Fundamental, entre outras determinações. Desse modo, o município de Salvador é responsável por fornecer a Educação de Base, ou seja, creche (até 3 anos), pré-escola (educação infantil dos 4 aos 5 anos) e o Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos, a partir dos 15 na EJA), o que vem acontecendo conforme constatamos nos dados do sistema de matrícula do ente público da área da educação.

Apresentar os contextos e demandas de políticas públicas de educação para o público-alvo desta tese exige que questões outras sejam abordadas não apenas o quantitativo e distribuição desses estudantes nos níveis, modalidades por escola. Assim, destaca-se que a cidade de Salvador possui uma população majoritariamente negra ou parda, conforme dados do

IBGE (2022), e essa característica demográfica é refletida também no perfil dos estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino, como evidenciado no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Quantidade geral de alunos por cor/raça

Cor	Creche	Pré-escola	EJA I	EJA II	Fund. I	Fund. II	Total
Não declarado	126	803	497	363	7570	2238	11.870
Indígena	6	12	6	7	97	44	172
Branco	221	984	54	138	4181	1617	7.195
Pardo	1515	7603	1313	1875	40679	16432	69.417
Preto	837	3376	709	1043	15346	5443	26.754
Amarelo	32	117	9	8	431	134	731

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SMED (2023).

Constata-se que no total tem-se 96.171 estudantes pardos ou pretos matriculados na rede de ensino, num universo de 115.858 educandos do município de Salvador. Portanto, estatisticamente, 83% dos matriculados na rede municipal são pardos ou pretos.

Para melhor prestar os serviços públicos a toda a população da cidade, Salvador foi subdividida em 10 prefeituras-bairro (quadro 4), distribuídas entre 171 bairros, divisão essa fundamentada na lei nº 8.376/2012 (Salvador, 2012). Tal lei modifica a estrutura organizacional da prefeitura municipal de Salvador e estabelece, no seu art. 13, a criação das prefeituras-bairro. Sua finalidade é promover a execução, a fiscalização dos serviços públicos, a manutenção urbana e o atendimento ao cidadão soteropolitano⁴, garantindo, inclusive, a participação do cidadão na gestão pública.

Quadro 4 - Prefeituras-bairro, população e densidade populacional, Salvador-BA

Prefeitura-bairro	População	Densidade Populacional
Centro/Brotas	287.088	160,64
Subúrbio/Ilhas	283.415	102,06
Cajazeiras	198.005	89,36
Itapuã/Ipitanga	340.450	36,25
Cidade Baixa	180.432	222,58
Barra/Pituba	361.616	155,73
Liberdade/São Caetano	384.095	265,64
Cabula/Tancredo Neves	374.013	354,52
Pau da Lima	184.795	92,84
Valéria	81.747	32,25

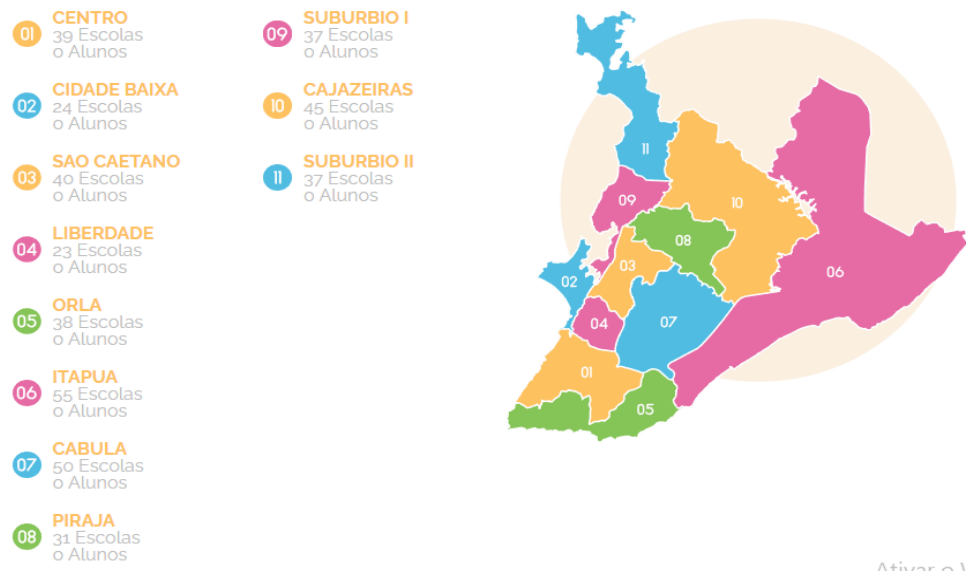
Fonte: Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER (Bahia, 2010).

Assim como há divisão na esfera político-administrativa, a educação do município de Salvador, além de estar representada pela pasta da Secretaria Municipal de Educação – SMED, conta com o apoio das 11 Gerências Regionais de Educação – GRE (Centro, Orla, Cajazeiras,

⁴ Adjetivo que se refere à cidade de Salvador (Bahia) ou a quem desta é natural e/ou habitante. Definição: subs. Masculino, pessoa que nasceu ou vive em Salvador-BA. DICIO – Dicionário online de Português. Significado de soteropolitano. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/soteropolitano/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

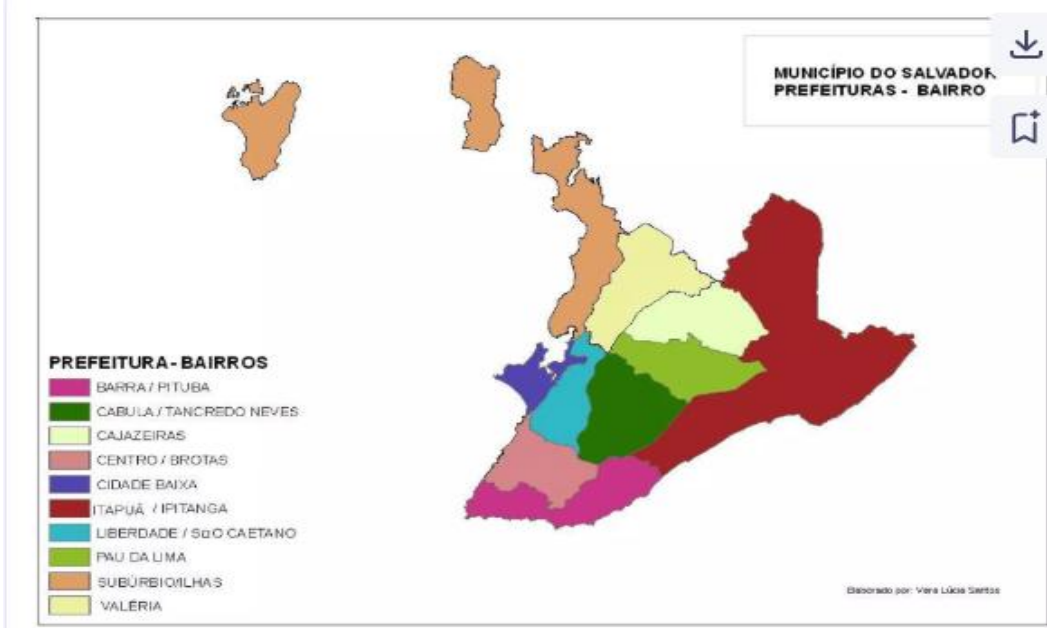
Subúrbio I, Subúrbio II, Pirajá, São Caetano, Itapuã, Cidade Baixa, Liberdade, Cabula), distribuídas nos 171 Bairros de Salvador, incluindo a ilha de Maré, que se tornou oficialmente um bairro pertencente à GRE Subúrbio em 2017, para executar os programas, projetos e políticas públicas educacionais relacionados à educação, ciência, tecnologia e inovação de forma articulada. A seguir (figura 2), apresenta-se a representação geográfica das GREs, distribuídas pelas prefeituras-bairro de Salvador, para facilitar a compreensão dessa interação.

Figura 2 - Representação geográfica das GRE



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA (2023). Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em 4 ago. 2024.

Figura 3 - Representação geográfica da prefeituras-bairro



Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/cartograma-das-prefeituras-bairros-de-salvador/55710935>. Acesso em: 4 ago. 2023).

Consoante as imagens, observa-se que há uma similaridade nos blocos territoriais entre as respectivas GRE e as prefeituras-bairro, inclusive com a reprodução da nomenclatura para alguns blocos. Contudo, o foco das duas unidades administrativas regionais é o mesmo, oferecer um serviço público de qualidade à população soteropolitana, bem como aprimorar a prestação dos serviços educacionais, científicos, tecnológicos e inovadores, mediante uma divisão interna de competências ou funções para a execução de programas, projetos e políticas públicas.

Logo, há uma relação entre as 10 prefeituras-bairro e as 11 GRE, pois ambas são formas de desconcentração da função administrativa exercida no âmbito interno de cada entidade (política ou administrativa). Essa divisão interna de competências ou funções do próprio município ou das entidades de direito público ocorre com o intuito de melhorar a prestação dos serviços públicos municipais, sejam de ordem econômica, administrativa, política, social, e educacional.

No contexto das prefeituras-bairro e das GRE, essas instâncias exemplificam como o poder pode ser exercido de forma fracionada em diferentes bairros de Salvador, promovendo maior proximidade do município com a população de cada região. Além disso, reorganizam as relações administrativas, contribuindo para uma gestão mais direta e participativa em diversas áreas, como a Educação. Nesse sentido, essas estruturas são capazes de regular comportamentos e moldar as subjetividades dos estudantes por meio de políticas públicas educacionais, revelando o impacto do poder no cotidiano escolar.

Essa relação entre as prefeituras-bairro e as GRE resulta de como a Prefeitura Municipal de Salvador estrutura o poder e como este se manifesta em todas as relações sociais e em cada nível da Administração Pública. Desse modo, ao desconcentrar as funções administrativas, o município de Salvador não só busca eficiência, bem como garante que o poder se exerça de maneira mais direta e local.

Assim, o município de Salvador, por intermédio dessa organização geográfica, administrativa e política, objetiva alcançar toda a sociedade nas diferentes regiões da cidade, não se limitando a uma figura central para controlar, vigiar, administrar e otimizar a prestação dos serviços públicos disponibilizados à população soteropolitana, inclusive os relacionados à educação, área em que se insere este estudo. Para melhor compreensão de como se dá essa divisão, o quadro 5 a seguir relaciona as GRE com o quantitativo de escolas que cada regional atende.

Quadro 5 - Quantidade de escolas por GRE

CÓDIGO GRE	NOME DA GRE	QUANT. DE ESCOLAS
01	CENTRO	41
02	CIDADE BAIXA	26

03	SÃO CAETANO	40
04	LIBERDADE	24
05	ORLA	38
06	ITAPUA	54
07	CABULA	48
08	PIRAJA	33
09	SUBURBIO I	36
10	CAJAZEIRAS	47
11	SUBURBIO II	38

Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema de Gestão Escolar do Município de Salvador-BA (2023).

No total, são 423 escolas, distribuídas nas 11 GRE, que contemplam os segmentos de ensino oferecidos pelo município (creches, pré-escolas, ensino fundamental I e II, EJA I e II), com cerca de 115.858 estudantes matriculados, na rede pública de ensino de Salvador. Nesse contexto, percebe-se que a GRE Itapuã apresenta o maior número de escolas da rede municipal em funcionamento, totalizando 54 escolas, o que se justifica pelo grande número de habitantes nessa região (340.450), apesar da baixa densidade populacional (36,25%), devido à grande extensão territorial dessa região, como demonstrado no “item 6” da figura 2.

Observa-se que a GRE Cajazeiras aparece como a terceira elencada em número de escolas da rede (47). Contudo, questiona-se: qual a necessidade de ter mais escolas em funcionamento, tendo uma das menores taxas populacionais? Isso se dá devido a essa GRE, apesar de ter um dos menores quantitativos populacionais (198.005 habitantes) (quadro 6), ter uma grande extensão territorial, como demonstrado no “item 10” da figura 2, fazendo com que ela seja considerada como uma zona de baixa densidade populacional (89,36%). Assim, consequentemente, é necessário um maior número de escolas para atender a população da melhor forma possível, corroborando com o lema “nenhum aluno fora da escola”.

Quanto à prefeitura-bairro Cabula/Tancredo Neves, ela possui um grande número de escolas (48) diante da grande taxa populacional (374.013 habitantes), sendo a segunda colocada em números absolutos. Fica atrás somente da prefeitura-bairro de Liberdade/São Caetano, com 384.095 habitantes, que, por sua vez, é administrada por duas GRE - Liberdade e São Caetano, somando 64 escolas.

Ainda no tocante ao contexto da educação do município de Salvador, a distribuição dos estudantes da rede pública do município de Salvador por GRE, considerando os segmentos e as modalidades, configura-se da seguinte forma:

Quadro 6 - Quantidade geral de estudantes por regional em relação aos segmentos e às modalidades

Regional	Creche	Pré-escola	Fund. I	Fund. II	EJA I	EJA II	Total
Centro	257	1080	4907	2480	225	287	9.236
Cidade Baixa	215	696	3109	766	58	99	4.243

São Caetano	209	1172	5899	2312	219	394	10.205
Liberdade	141	775	3446	713	100	96	5.271
Orla	227	1147	4778	1604	230	268	8.254
Itapuã	468	1993	10625	4904	306	313	18.609
Cabula	245	1320	9498	3248	731	963	16.005
Pirajá	170	854	6229	1883	160	218	9.514
Subúrbio I	209	1297	6677	3033	194	280	11.690
Cajazeiras	290	1628	8750	2596	281	295	13.840
Subúrbio II	307	947	4451	2400	88	225	8.418

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SMED (Salvador, 2023).

Com base no quadro 6, fica evidente que a GRE Itapuã totaliza, na modalidade de ensino, o maior número de estudantes (18.609), atendidos por 54 escolas, o que se justifica pelo grande número populacional (340.450) da região. A GRE Cabula, com 16.005 estudantes, compreende 48 escolas em funcionamento, sendo a segunda maior em número de aprendizes. Em contrapartida, a GRE Cidade Baixa, com 4.243 estudantes, e a GRE Liberdade, com 5.271, apresentam menor número de estudantes. Consequentemente, elas necessitam de menos unidades escolares, respectivamente, 26 e 24 escolas.

Os 115.858 estudantes residentes no município de Salvador são atendidos por aproximadamente 7.113 professoras e 1.088 professores, num total de 8.201 docentes, atuando nas 11 gerências regionais, da educação infantil à educação básica (ensino fundamental I e II e EJA I e II). Ademais, a taxa de escolarização da capital baiana, levando em conta a faixa etária de 6 a 14 anos, em 2010, correspondeu a 95,9% (IBGE, 2010). Em relação ao IDEB⁵, em 2021, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município, essa taxa foi de 5,4%; e, nos anos finais do ensino fundamental, de 4,5% (IBGE, 2021).

Em 2016 foi aprovado o Plano Municipal de Educação, lei nº 9.105/2016 (Salvador, 2016), com vigência por dez anos, apresentando diretrizes como: erradicação do analfabetismo, pois o estado da Bahia conta com 19.123 pessoas analfabetas (IBGE 2010); melhoria da qualidade da educação; valorização dos/as profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção das igualdades racial e regional, entre outros, em consonância com o disposto no art. 8º da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE (Brasil, 2014); além de atender ao art. nº 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que afirma ser “a educação um direito de todos”, e a LDBEN nº 9.394/1996.

⁵ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (Brasil, 2007).

Apesar desses esforços, é fundamental que uma série de ações e atividades sejam implementadas para garantir a melhoria contínua dos indicadores educacionais. Essas iniciativas devem buscar reduzir a taxa de analfabetismo entre os soteropolitanos, valorizar os profissionais da educação, assegurar o respeito aos direitos e combater as desigualdades, promovendo, assim, uma efetiva melhoria na qualidade do ensino.

2.2 MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: EDUCAÇÃO ESPECIAL, PERCEPÇÕES DO LÓCUS DO OBJETO EM ESTUDO

Segundo o censo do IBGE, Salvador tinha 71.297 pessoas com deficiência no ano de 2010 de um total de 2.675.656 habitantes (IBGE, 2010), ou seja, aproximadamente 27% de sua população à época apresentava alguma deficiência. Tal percentual já fazia jus à efetivação de políticas públicas que assegurassem direitos, em especial o direito público subjetivo à educação em sistemas educacionais inclusivos.

A política de Educação Inclusiva implantada e implementada nas instituições de ensino de todo o país, traz como reflexão que, em nenhum outro momento da história da educação, essa temática esteve tão presente nas discussões políticas educacionais da sociedade brasileira (Brasil, 2008). Nos dias atuais, é possível encontrar uma legislação que estabelece as diretrizes para que se promova a inclusão de fato, não se limitando apenas a garantir o acesso às escolas regulares, mas também a permanência do estudante e o seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, o município de Salvador, atualmente com 7.416 estudantes com deficiência, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, tem como meta concretizar uma política educacional que inclua e alcance esses educandos indistintamente, em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades de ensino oferecidos pelo governo municipal. O quadro 7 apresenta a seguir a distribuição desses alunos com deficiência por GRE.

Quadro 7 – Relação de estudantes com deficiência por GRE

GRE	TOTAL
CABULA	1072
CAJAZEIRAS	802
CENTRO	722
CIDADE BAIXA/LIBERDADE	821
ITAPUÃ	1292
ORLA	518
PIRAJÁ	593

SÃO CAETANO	571
SUBÚRBIO I	556
SUBÚRBIO II	469
TOTAL	7416

Fonte: elaborado pela autora com base no relatório de alunos com deficiência da SMED (2024)⁶.

Apresenta-se, no quadro 8, o número de estudantes do município de Salvador classificados por tipo de deficiência, discriminados por segmento e modalidade de ensino. É importante salientar que estudante com mais de uma deficiência foi contabilizado em cada um das deficiências que possui.

Quadro 8 - Quantidade geral de estudantes com deficiência por tipo de deficiência

DEFICIÊNCIA	SEGMENTO				
	EDUCAÇÃO INFANTIL	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
Altas habilidades/Superdotação	3	17	4	0	24
Baixa visão	24	109	45	10	188
Cegueira	1	10	14	5	30
Deficiência auditiva	20	67	34	10	131
Deficiência física	99	385	116	42	642
Deficiência intelectual	156	1485	1009	215	2865
Surdez	8	15	7	5	35
Deficiência Múltipla	40	207	86	28	361
Surdocegueira	0	0	0	0	0
Transtorno do espectro autista –TEA	1212	2230	579	35	4056
Síndrome de Down	59	178	65	10	312
TDHA(Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	78	503	113	6	700
Microcefalia	30	153	23	7	213
Patologias	26	111	34	11	182
TOTAL	1473	4023	1638	282	7416

Fonte: elaborado pela autora com base no relatório de alunos com deficiência da SMED (Salvador, 2024)⁷.

⁶ Disponível em: <http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 4.08.2024.

(Caso um aluno tenha mais de uma deficiência, ele será contabilizado em cada deficiência que possuir.)

⁷ Disponível em: <http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 04.08.2024.

Atualmente, o município de Salvador possui 101 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem 2.737 estudantes. Desses, 62 apresentam algum tipo de deficiência, representando 2,26% do total. Na pré-escola, esse número aumenta: das 12.891 crianças matriculadas, 571 possuem deficiência, o que equivale a 4,42% (Salvador, 2024).

No ensino fundamental I, há 68.274 alunos matriculados, sendo 2.978 com deficiência, correspondendo a 4,36% desse grupo. Já no ensino fundamental II, o número de estudantes com deficiência diminui para 1.504, em um total de 25.905 alunos, o que equivale a 5,8%.

Observa-se, portanto, uma redução expressiva no número total de matrículas conforme os níveis de ensino avançam, o que pode ser reflexo da ausência de políticas públicas educacionais específicas para acompanhar e garantir a permanência desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Essa lacuna no monitoramento e na construção de trajetórias educacionais inclusivas contribui para a evasão e o abandono escolar. Apesar disso, em termos percentuais, nota-se um aumento na proporção de estudantes com deficiência, possivelmente em função de maior identificação e acesso ao diagnóstico.

Mediante esse cenário, e com o fim de atender às demandas apresentadas pelas escolas no que tange à inclusão e diversidade, pautadas na legislação vigente para estudantes com deficiência público-alvo da educação especial e/ou que tenham NEE, sob as diretrizes da política nacional de educação inclusiva, o município de Salvador, por intermédio da SMED, como agente responsável pela implantação e implementação de políticas públicas a nível local, estabeleceu, por meio da Resolução CME nº 038/2013 (Salvador, 2013), as normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, para todas as etapas e modalidades da educação básica no sistema municipal de ensino de Salvador; e implantou 78 salas de recursos multifuncionais, as quais foram distribuídas nas 11 GRE.

Estas salas funcionam nas dependências das unidades escolares do município, local onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que se caracteriza como uma ação pedagógica do sistema de ensino, no sentido de acolher a diversidade existente no processo educativo. Dessa forma, constitui-se um serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte indispensável às necessidades especiais dos estudantes, ora apoiando, ora complementando e ora suplementando os serviços educacionais comuns, a fim de favorecer o acesso do estudante com deficiência ao conhecimento. No quadro 9, verifica-se como essas salas de recurso e os professores AEE estão distribuídos por GRE, na cidade de Salvador .

(Caso um aluno tenha mais de uma deficiência, ele será contabilizado em cada deficiência que possuir.)

Quadro 9 - Salas e professores do AEE por GRE

GRE	SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS -SRM	PROFESSORES AEE
CENTRO	9	15
LIBERDADE	6	7
CIDADE BAIXA	3	4
ITAPUÃ	16	17
CAJAZEIRAS	7	8
CABULA	7	11
ORLA	9	12
PIRAJÁ	5	4
SÃO CAETANO	4	5
SÚBURBIO I	5	4
SÚBURBIO II	7	8
TOTAL	78	95

Fonte: elaborado pela autora conforme os dados da Coordenadoria de inclusão e

Transversalidade da SMED (2023).

A rede pública de ensino de Salvador conta atualmente com 78 salas de recursos multifuncionais em funcionamento, com 95 professores, distribuídos nas 11 GRE. A GRE Itapuã tem o maior número de salas de recursos em funcionamento, bem como um maior número de professores, o que se deve ao fato de ser a GRE com o maior número de estudantes matriculados nas suas 54 escolas, computando um total de 18.609 matrículas.

Ademais, para garantir a consolidação da política de inclusão no âmbito escolar, já tendo garantido o acesso com a matrícula e a permanência, faz-se necessário buscar o desenvolvimento do educando público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, em 2020, o município de Salvador implementou mais uma ação político-pedagógica com a publicação da Portaria nº 257/2020, que introduziu a Instrução Normativa nº 01/2020. Essa normativa estabelece os procedimentos para avaliação, adaptações e adequações curriculares, bem como o monitoramento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com necessidades educacionais especiais em todos os segmentos da rede pública municipal de ensino.

Indubitavelmente, essa Portaria está fundamentada em várias legislações a nível nacional, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva MEC/SEESP (Brasil, 2008), entre outras leis, em especial as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2001). Essas diretrizes, em seu art. 8º, inciso III, mencionam a possibilidade de flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, assim como processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes, em consonância com o projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino na organização de suas classes comuns.

Para formalizar a flexibilização e a adaptação curricular, a Portaria nº 257/2020 (Salvador, 2020), ao introduzir a Instrução Normativa nº 01/2020 e seus formulários anexos, estabeleceu o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento fundamental (Anexo 1). O PDI é um roteiro detalhado de identificação, avaliação e intervenção pedagógica personalizada, direcionado para ser aplicado na sala de aula comum aos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com necessidades educacionais específicas (NEE), incluindo condições como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), discalculia, dislalia, dislexia do desenvolvimento, entre outras.

O PDI é utilizado para possibilitar o favorecimento da aprendizagem e, consequentemente, a escolarização desses estudantes, sendo a sua produção obrigatória. Esse plano tem como protagonistas o estudante, o professor, a gestão e a família, apoiados pelo AEE e pelas instituições especializadas em que os estudantes são atendidos. Ademais, esse documento comprova a escolaridade do estudante, devendo ser elaborado desde o seu ingresso na instituição escolar, e precisa ser acessível a todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem do educando durante toda a sua vida escolar.

Como instrumento avaliativo, o PDI investiga os aspectos relacionais/afetivos, comunicacionais, psicomotores como também a representação da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático do estudante. Posteriormente, ele identifica a causa da necessidade para adaptar as estratégias pedagógicas do currículo escolar de forma individualizada, evitando generalizações por deficiência, além de pensar os recursos que serão utilizados a partir da compreensão das peculiaridades, dos ritmos, das potencialidades, das limitações, dificuldades e outras barreiras que possam reprimir o acesso ao processo de escolarização, respeitadas as suas condições individuais, observando a temporalidade e a modalidade diferenciada de cada um.

Em seguida, o PDI propicia uma avaliação em formulário próprio, mediante a emissão de um parecer ao final de cada unidade didática sobre os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares. Também aponta a evolução do estudante acerca de outros aspectos relativos à aprendizagem, à sociabilidade, ao amadurecimento intelectual e social, entre outros. E, se for o caso, ele pode conter a projeção de novas possibilidades para garantir meios para que o aluno evolua.

O PDI, em que pese ter sido publicado em dezembro de 2020, começou a ser pensado, como planejamento focado na individualização do ensino, para ser executado na sala de aula regular para estudantes público-alvo da educação especial desde dezembro de 2017. Inicialmente, foi constituída uma comissão de inclusão educacional e, posteriormente, a

iniciativa foi discutida com instituições parceiras especializadas, gestores das escolas, professores da sala de aula comum, professores do AEE e coordenadores pedagógicos. Em 2018, o instrumento foi aplicado, em testagem amostral, em 50 escolas da rede municipal, mas somente em dezembro de 2020 foi publicada a portaria nº 257/2020, contemplando a instrução normativa nº 01/2020, e os formulários (anexos 1-5) que servem como base para a avaliação e a utilização desse instrumento, tornando-o obrigatório.

Com o objetivo de conhecer melhor as condições de possibilidade para o funcionamento da política pública institucionalizada pela Portaria nº 257/2020, realizou-se uma pesquisa em 6 GRE da Rede Municipal de Ensino de Salvador, entre as 11 anteriormente selecionadas. Os critérios de seleção utilizados foram: uma escola por GRE, maior número de estudantes matriculados, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em funcionamento na respectiva unidade escolar e escola com atendimento ao público do Ensino Fundamental I. Durante as visitas às escolas participantes desta pesquisa, foi realizado um levantamento de dados detalhados, registrados num Diário de Bordo, para melhor conhecer os lócus do estudo. Esse processo envolveu a catalogação das escolas a partir de vários critérios essenciais para compreender o contexto de inclusão escolar.

Na presente pesquisa, optou-se por não mencionar os nomes das escolas participantes com o objetivo de preservar a confidencialidade e o anonimato das instituições escolares e dos respondentes. Essa escolha está assentada nos princípios éticos que regem as pesquisas acadêmicas, especialmente no que diz respeito à proteção dos docentes respondentes e à garantia de que as informações produzidas sejam tratadas com responsabilidade e respeito. Buscou-se também evitar possíveis exposições que possam levar a juízos de valores ou depreciações sobre as práticas educacionais dessas instituições, pois o foco da pesquisa está na análise das condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar do município de Salvador, Portaria nº 257/2020, possa ressignificar a prática docente, e não na avaliação individualizada das escolas participantes deste estudo.

Essa abordagem permite que a análise discursiva seja centrada em aspectos estruturais, materiais e pedagógicos, colaborando para reflexões mais críticas sobre a educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Dessa maneira, mantém-se o *múnus* de garantir uma pesquisa ética, respeitosa e focada na produção de conhecimentos que possam beneficiar toda a comunidade educacional de Salvador. Assim, as escolas foram identificadas por letras, de “A” a “F”, conforme demonstrado no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Diário de Bordo por escolas participantes da pesquisa

GRE	Escola	Estudantes	docentes	turmas	Salas de aula	Estudantes com deficiência	Prof. AEE	SRM	Profissional de apoio escolar - PAE	Acessibilidade	PPP contemplando a inclusão de estudantes com deficiência
Centro	A	710	68	36	16	37	2	1	8	rampa de acesso e banheiro adaptado.	sim
Liberdade	B	391	48	31	13	24	2	1	6	rampa de acesso e banheiro adaptado	sim
Cidade Baixa	C	341	20	8	9	13	1	1	3	rampa de acesso e banheiro adaptado.	sim
Itapuã	D	677	47	32	14	28	2	2	6	banheiro adaptado.	sim
Cabula	E	733	63	40	18	34	2	1	10	rampa de acesso e banheiro adaptado	sim
Suburbio II	F	1552	66	49	23	38	2	1	12	rampa de acesso e banheiro adaptado	sim

Fonte: Dados fornecidos pela Gestão das escolas participantes da pesquisa (2023).

Primeiramente, as escolas foram organizadas por suas respectivas GRE (Gerências Regionais de Educação), permitindo uma visão mais ampla da distribuição geográfica e administrativa. O levantamento dos dados considerou o número de estudantes e docentes em cada escola, fornecendo um panorama do tamanho das unidades escolares e da relação professor-aluno. As turmas e salas de aula foram contabilizadas, revelando a estrutura física disponível para a implementação das políticas de inclusão.

Um ponto crucial da análise foi a identificação de estudantes com deficiência e a presença de professores realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A existência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e de profissionais de apoio escolar - PAE também foi considerada, já que esses elementos são fundamentais para o atendimento adequado das necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto analisado foi a acessibilidade das escolas, essencial para garantir a inclusão plena dos estudantes com deficiência. Por fim, foi verificado se os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas contemplavam explicitamente a inclusão desses estudantes, o que demonstra o comprometimento da instituição escola com a Educação Inclusiva.

Esse levantamento permitiu não apenas conhecer as condições de cada escola participante, mas também identificar as demandas e as potencialidades de cada unidade para a implementação eficaz da política pública de inclusão escolar, proposta pela Portaria 257/2020

do município de Salvador. O intuito é que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade, garantindo a plena participação e o desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes no ambiente escolar.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PROCESSO CONSTITUTIVO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PORTARIA Nº 257/2020

Esta seção explora as políticas públicas inclusivas brasileiras que precederam a criação da Portaria nº 257/2020, com o objetivo de descrever a evolução histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil e detalhar o percurso metodológico que fundamentou a elaboração dessa Portaria, evidenciando sua relevância como um marco na trajetória da inclusão escolar na cidade de Salvador. Esse processo foi explorado a partir de uma entrevista semiestruturada com um integrante do grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, organizada em 5 blocos, acerca da referida Portaria, quais sejam: identificação; funcionamento da Educação Especial no município de Salvador; elaboração da política; implementação da política; e acompanhamento da política (Portaria nº 257/2020). Isso proporcionou uma visão aprofundada sobre as etapas e decisões que orientaram o processo constitutivo da referida Portaria.

3.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM PANORAMA DAS POLÍTICAS ANTERIORES

Para compreender o contexto contemporâneo das políticas educacionais inclusivas no Brasil e entender como elas se constituíram tal como são hoje, é fundamental adotar um olhar genealógico. Esse olhar permite analisar recortes de políticas e acontecimentos passados que contribuíram para a formação do cenário educacional inclusivo atual. Sobre essa proposição, Foucault afirma que “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente” (Foucault, 1995, p. 232). Ou seja, é importante ter uma consciência histórica sobre os fatos investigados, suas ocorrências, eventualidades, discórdias, seus sobressaltos, as descontinuidades e os processos que delinearam o presente para, enfim, conhecer as engrenagens do poder, do saber e das práticas que originaram determinados fenômenos (Foucault, 2023).

Nessa perspectiva, a genealogia “não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideias e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’” (Foucault, 2023 p. 56). Essa oposição se dá devido a este tipo de pesquisa (da origem) tomar por “acidental todas as peripécias que puderem ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira”, pura (Foucault, 2023 p. 58).

Em suma, a perspectiva de inspiração genealógica apresenta neste estudo não se opõe à

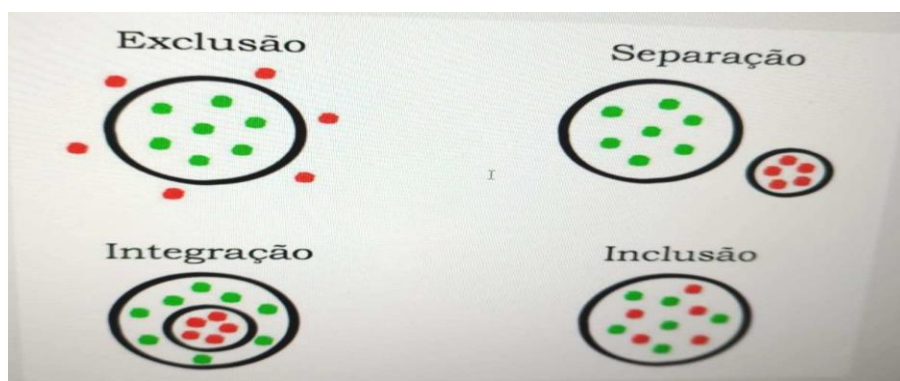
história como a visão superior de um processo, mas, sim, à busca da origem pura ou autêntica dos conceitos, uma vez que esses são produtos de circunstâncias e não de uma essência imutável. Assim, ao retomar o passado, busca-se uma forma de compreender como as políticas se desenvolveram e se tornaram o que são, uma relação direta entre o que foi feito e o que está sendo realizado no que tange à educação nos dias atuais. Portanto, analisa, por meio da genealogia, alguns recortes, algumas peças ou cenas do passado que podem ter contribuído para constituição da legislação inclusiva contemporânea.

À priori, historicamente, o Brasil passou por diferentes abordagens em relação à educação das pessoas com deficiência até chegar numa perspectiva inclusiva. Inicialmente, prevaleceu uma visão segregacionista, na qual as pessoas com deficiência eram isoladas do convívio social e educacional. Com o tempo, essa abordagem deu lugar a uma perspectiva assistencialista, que tratava as pessoas com deficiência como necessitadas de caridade e cuidados especiais, mas apartadas do sistema educacional regular.

Posteriormente, houve uma transição para uma visão integracionista, que começou a incluir as pessoas com deficiência em ambientes educacionais comuns, mas sem garantir as adaptações necessárias para uma participação efetiva. Na contemporaneidade, estamos caminhando para uma abordagem mais inclusiva, que reconhece a inclusão como um direito fundamental de todos os indivíduos e um dever do Estado.

Contudo, é importante destacar que essa evolução não se deu de forma linear ou imediata; resquícios de cada fase anterior ainda podem ser observados na prática educacional atual. A figura 4 apresenta as diferentes abordagens adotadas em relação à educação das pessoas com deficiência no Brasil durante esse processo.

Figura 4 – Representação esquemática da exclusão, separação, integração e inclusão



Fonte: Alias (2016).

Kirk e Gallagher trazem a existência de quatro estágios de desenvolvimento das atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência:

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível (Kirk e Gallagher, 1997, p. 6).

Conforme os autores, as pessoas com deficiência, diante de sua condição, eram perseguidas e maltratadas, pois eram considerados sujeitos do mal, e a deficiência era considerada como um castigo divino. A partir do aparecimento do cristianismo, cuja ideia era pregar o amor e a caridade, passou-se a ver as pessoas com deficiência como seres com alma. Assim, embora não aceitas socialmente, eram acolhidas por instituições, hospitais e igrejas, que passam a ter o controle econômico e educacional dessas pessoas.

No Brasil, de uma forma geral, o tratamento ofertado a essas pessoas era similar ao que ocorria na Europa, por exemplo, inclusive no aspecto educacional. Dessa forma, até 1854, a educação das pessoas com deficiência não era preocupação para os governantes do país, uma vez que não houve até esta data qualquer movimento em prol da educação dessas pessoas.

De acordo com Mazzotta (2005), as primeiras iniciativas oficiais para atendimento a estudantes com deficiência surgiram no Brasil no final do século XIX. Entre essas, destacam-se: o Imperial Instituto de Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), um internato para o sexo masculino que prestava uma educação profissionalizante para crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos de idade; o Asilo das Inválidos da Pátria (1968), que assistia e mantinha isolados os soldados mutilados da guerra; e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado pelo Imperador D. Pedro II, em 1954, no Rio de Janeiro.

Outra iniciativa estatal que merece destaque é o Hospital Juliano Moreira, em Salvador (1874), criado para atender a pessoas com problemas mentais. Este hospital, inclusive, continua prestando serviços à população soteropolitana até os dias atuais. Esta como aquelas ações foram provenientes da iniciativa de profissionais e de pessoas sensibilizadas com a causa dos deficientes, que, portanto, obtiveram precário apoio governamental.

Como consequência desse período de implantação e implementação de políticas essencialmente assistencialistas, houve a rotulação dos indivíduos com deficiência como seres incapazes e/ou doentes crônicos, sem quaisquer habilidades e incapazes de conviver socialmente com seus pares. Tal abordagem da deficiência dificultou qualquer tipo de interação que pudesse beneficiar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dessas pessoas. Após esse

momento, chegou-se à segunda metade do Século XX, quando mudanças gradativas e relevantes para esse cenário começaram a ocorrer.

A partir desse momento histórico, houve uma mudança gradual quanto à percepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência por meio de um movimento para a integração social e educacional desses indivíduos. O governo brasileiro começou a assumir, embora de maneira tímida, a educação de pessoas com deficiências, criando políticas públicas e leis que promovessem tal integração. Isso incluía a educação em escola comum, sob a condição de que o estudante deveria se moldar aos diversos serviços que lhes eram ofertados.

Em 1961, então, foi criada a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), que garantia o direito à educação de excepcionais, *in verbis*:

Art. 88º - A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Assim, deu-se um grande contrassenso porque, embora essa legislação garantisse a educação dos denominados excepcionais no que fosse possível, esses deveriam se enquadrar no sistema geral de educação. Essa condição deixava uma margem para que, no caso de não ser considerado possível o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino, ou seja, a sua integração, eles deveriam ser enquadrados no subsistema especial, formado por instituições especializadas. Essas poderiam ser subvencionadas pelo governo e eram em maior número do que as demais modalidades existentes no setor público.

O primeiro ponto questionável nessa proposta, e o mais grave de todos, é que o processo de integração no sistema regular de ensino depende das condições apresentadas pelas pessoas com deficiência, que tem o dever de buscar meios para adaptar-se aos espaços, às metodologias e aos tempos, aspectos esses pensados para os estudantes típicos. Nesse período vigorava uma abordagem da deficiência denominada de “modelo médico”, cuja perspectiva era a de adaptação da pessoa com deficiência, para que ela pudesse superar suas barreiras e, então, viver em sociedade. Portanto, caso não houvesse a adaptação desse sujeito à escola regular, ele deveria ser encaminhado para instituições não governamentais.

O segundo ponto que merece destaque é o fato de o Estado, conforme a Lei 4024, delegar a responsabilidade na prestação do direito constitucional à Educação Especial e Inclusiva dos excepcionais às instituições não governamentais mediante o pagamento de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Deste modo, manteve o atendimento educacional

às pessoas que apresentavam deficiências ínfimo e ainda muito centrado em instituições especializadas, apesar de campanhas promovidas, eximindo-se assim da sua responsabilidade de educá-los e transferindo-a para as organizações não governamentais.

Posteriormente, a fim de melhor organizar esses incentivos, o I Plano Nacional de Educação foi elaborado, em 1962. Esse plano era voltado principalmente para a distribuição de recursos e previu a destinação de 5% do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação dos excepcionais. Tal percentual deveria também ser investido em bolsas de estudos, às quais crianças com qualquer tipo de deficiências tinham preferência (Mazzotta, 1989)

Com a Emenda nº 1 à Constituição de 1967, surgiu a primeira proteção específica à pessoa com deficiência: “§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (Brasil, 1967). Assim, além de ser resguardada a sua igualdade – conforme era garantida nas constituições anteriores –, por meio dessa Emenda, é estabelecida a tutela do Estado às pessoas com deficiência.

Dez anos após implementada a Lei nº 4.024/61, esta foi alterada pela Lei nº 5.692 de 1971. Essa lei continha a seguinte determinação: “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). No entanto, a elaboração dessas normas pelos Conselhos de Educação, o que não ocorreu ou aconteceu de maneira muito tardia, configurou-se como um grande entrave.

A despeito dessas iniciativas estatais, considera-se a década de 1970 o marco decisório e político para a Educação Especial, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1974, órgão do Ministério da Educação- MEC que visava, “planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial [...]”(Brasil, 1974). Esse órgão representou um marco para a estruturação de uma política a nível nacional na área da Educação Especial. Com a sua criação, as Secretarias de Educação Especial dos estados começaram a se organizar, o que resultou no surgimento das classes especiais nas escolas regulares, em que pese as críticas atuais, elas representaram os primeiros passos para a abertura da escola regular para todos os estudantes, sem qualquer distinção.

Com a inauguração do CENESP-MEC, institui-se no Brasil uma política educacional feita de forma sistematizada para a Educação Especial. Esse órgão ficou responsável por conduzir metas e ações que promovessem a integração dos estudantes da Educação Especial e propor projetos de formação para docentes. Além disso, requerer a implantação de classes e escolas especiais.

É fato que esse foi um grande avanço em relação à política educacional no Brasil no que tange à Educação Especial, porém isso não se refletia na distribuição de recursos. Ainda permanecia uma maior destinação de recursos financeiros para as instituições e entidades particulares 58,70%, e apenas 14,48% para os Sistemas Estaduais de Ensino, contribuindo assim para fortalecer a situação de segregação educacional das pessoas com deficiência (Mazzotta 1989). Tal situação evidenciava um incentivo do governo à continuidade do atendimento das pessoas com deficiência em instituições especializadas nas diversas áreas.

Como consequência disso, tais instituições, em muitas unidades federativa, “[...] formavam um corpo à parte, sem vínculos com o sistema geral de ensino” (Brasil, 1986, p.12), isso porque a implementação de classes e escolas especiais estabeleceu um caráter de exclusão, tornando-se um espaço de segregação, pois muitos estudantes com comprometimento grave não conseguiram ser integrados na escola comum, de modo que frequentavam este ambiente durante toda a sua vida, sem nunca ter acesso à escola regular. Isso reflete uma proposta em que ser integrado na escola regular era responsabilidade do estudante, que precisava se adaptar às normas e regras impostas para todos, ou seja, a escola se eximia de qualquer responsabilidade de promover meios para o acesso e a permanência desses estudantes no ensino regular.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP foi extinto, sendo criada a Secretaria de Educação Especial SESPE-MEC, com o objetivo de estabelecer uma política ampla, voltada para a conscientização, a prevenção das deficiências, o atendimento e a inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Em seguida, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, determinou que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar de trazer, a Magma Carta, a educação como direito público subjetivo do cidadão, além do Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede regular de ensino, essas proposições tinham como foco a integração das pessoas com deficiências conforme previsto na Lei 7.853/1989 (Brasil, 1989) Essa lei dispõe sobre a política nacional para integração social da pessoa com deficiência no país.

Posteriormente, o Ministério da Educação, no ano de 1994, lançou o documento da Política Nacional de Educação Especial -PNEE, que enfatizava a “integração escolar”, ao

definir que “[...] processos de educar/ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola [...]” (Brasil, 1994, p.18). Apesar desse avanço, a PNEE defendia a escolarização em classes comuns de escolas regulares apenas de estudantes que apresentassem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19), bem como a possibilidade de escolarização em classes e escolas especiais, e o fomento de cooperação técnico-financeira tanto das organizações governamentais quanto das não governamentais. Desse modo, continuou estimulando o ingresso dos estudantes nas instituições de atendimento não governamentais.

Em suma, seguramente, nas décadas de 1970 a 1990, houve uma sucessão de leis, decretos e documentos oficiais relacionados ao direito educacional das pessoas com deficiências, nos quais o termo oficialmente utilizado era o paradigma da “integração escolar”. Como consequência, iniciou-se a veiculação o acesso dessas pessoas nas escolas regulares, muito embora tal acesso ainda fosse muito vinculado às instituições não governamentais.

Apesar dos avanços, neste momento histórico, não havia um olhar para as especificidades das pessoas com deficiência, pois a meta era normalizá-las, conforme o modelo médico-patológico da deficiência. As pessoas com deficiência precisavam adaptar-se à escola regular, à sociedade e ao mundo do trabalho, ajustando-se aos interesses socioeconômicos e políticos vigentes à época. Por isso, para reduzir os custos assistencialistas do Estado, elas eram integradas em condições adversas às suas especificidades.

No entanto, para atender às demandas da contemporaneidade, as políticas públicas têm progredido para modelos mais inclusivos, como destaca Sardagna (2013, p. 48-49), ao mencionar que “as políticas educacionais, ao longo dos anos, vão ganhando diferentes contornos, que serviram de condições de possibilidade para que hoje se instale a lógica de responsabilização de todos pela educação”. Nesse sentido, busca-se promover uma política inclusiva que se afaste do princípio de normalização das pessoas com deficiência, típico do modelo médico. Em vez disso, adota-se o modelo social, que entende a deficiência como uma construção social resultante de um ambiente que gera a exclusão do sujeito.

Numa perspectiva inclusiva, a partir da Conferência de Educação para Todos (UNICEF, 1990) e da Conferência de Salamanca (Brasil, 1994), foi disseminado para todo o mundo a importância de serem empreendidas ações educacionais capazes de atender às necessidades de cada estudante, de forma que nenhum fique fora do ensino regular, desde o início de sua escolarização. Foi-se, então, implantando uma nova visão frente às pessoas com deficiências, a partir de políticas públicas voltadas para uma inclusão de pessoas com deficiências, embora

ainda muito distante do desejável na sociedade – uma vida compatível com as vivenciadas pelas pessoas típicas, em que há respeito ao direito de ser diferente.

A partir dessas conferências, começou-se a compreender que, para que a inclusão seja uma realidade, é necessário o envolvimento da sociedade como um todo. Isso inclui os gestores públicos e a escola, como instituição formativa, que precisa se adaptar e respeitar a condição do estudante com deficiência, além de compreender as suas especificidades, com foco no desenvolvendo do sujeito como ser biopsicossocial.

A política na perspectiva da Educação Inclusiva iniciou-se a partir de 1988 com a Constituição Federal, que, segundo Bulos, anuncia uma norma impositiva de deveres por parte do Estado e do grupo familiar e busca, a norma suprema, o desenvolvimento do indivíduo, visando sua capacitação para o exercício da cidadania a fim de qualificá-lo para o mundo do trabalho. Posto dessa forma, “instituiu o importante programa de preparar o homem, o cidadão e o produtor de bens e serviços” (Bulos, 2012, p.1451) para atuar na sociedade.

Enfim, chegou-se ao século XXI, quando o atendimento às pessoas com deficiência é empreendido com base no paradigma da inclusão, na perspectiva da formação integral dessas pessoas por meio da educação. Segundo Kraemer e Thoma, “[...] o desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, a fim de torná-los sujeitos participativos, aprendizes, autônomos e cidadãos que têm desenvolvidas determinadas habilidades e competências ” (2019, p. 2), é o objetivo dessa proposta.

Com base neste novo modelo, inclusivo, passa a ser defendida a ideia de que não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas esta é que deve se ajustar, oferecendo-lhe condições de acesso e acessibilidade para que esse indivíduo possa usufruir do ambiente escolar, avançando em sua aprendizagem e socialização. Para atender a esse novo modelo, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, foi sendo promulgada uma vasta legislação que regulamenta a Educação na perspectiva inclusiva no país.

Sem a pretensão de esgotar essa matéria, elencaram-se alguns textos legais que versam sobre essa temática, entre os quais estão:

- a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que consolidou ainda mais a legislação sobre a Educação Inclusiva, com destaque para o seu artigo 58, do capítulo V, ao afirmar que essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996);
- b) Parecer CNE/CEB nº 17/2000;
- c) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- d) Plano Nacional de Educação – PNE/2001, que destacou: “[...]o grande avanço que a década

da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, p.3);

e) Plano Nacional de Educação – PNE/2003, que estabeleceu metas para o número de matrículas na educação especial;

f) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujos objetivos contemplaram o acesso, a participação e a aprendizagem de um público específico nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, entre outros elementos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade arquitetônica, a participação da família e da comunidade, além da articulação intersetorial na implantação das políticas públicas necessária para garantir o processo inclusivo na sociedade desse público (Brasil, 2008);

g) Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana, a qual estabeleceu que pessoas no espectro são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais;

h) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - EPD), Lei nº 13.146/2015, editada com o objetivo de dar execução às diretrizes constantes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Congresso Nacional em 2008, tendo adentrado no ordenamento jurídico brasileiros a partir do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2007) e com força de norma constitucional.

O EPD visa assegurar e promover às pessoas com deficiência a inclusão e igualdade de direitos, o exercício pleno de sua cidadania visando à inclusão social. Desse modo, trouxe, neste eixo, mudança quanto ao modelo de enfrentamento da pessoa com deficiência. Até então, vigorava o “modelo médico”, cuja perspectiva era a de adaptação da pessoa com deficiência, para que ela pudesse superar suas barreiras pessoais e, então, viver em sociedade. Com a EPD, essa noção foi superada pelo chamado “modelo social”, pelo qual entende-se que é a sociedade que deve se adaptar para que possa adequadamente receber a pessoa com deficiência, garantindo-lhe mais igualdade, humanidade e naturalidade nas situações cotidianas.

Portanto, o EPD adotou o modelo biopsicossocial de deficiência, ao direcionar que os impedimentos físicos, sensoriais, mentais e intelectuais não produzem obstáculos por si só, e sim que estas barreiras que impedem o exercício de direitos são produzidas socialmente. Em razão disso, argumenta que são fundamentais estratégias políticas, jurídicas e sociais, por parte do poder público e da sociedade como um todo, para que excluam esses obstáculos e discriminações negativas, permitindo aos deficientes demonstrar suas capacidades e usufruir de

autonomia e independência para uma real inclusão social.

Do mais, evidencia-se que o EPD modificou o regime do exercício da capacidade de fato das pessoas naturais constante no Código Civil (Brasil, 2002), que caracterizava a pessoa com deficiência como incapaz (absoluta ou relativamente), estabelecendo, como regra geral, que a pessoa com deficiência é absolutamente capaz (art. 3º, CC). Tal alteração teve como objetivo de promover a autonomia e autodeterminação desse indivíduo, sobretudo, assegurar a garantia do exercício da capacidade geral por parte das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com o demais sujeitos (art. 84, EPD).

É preciso ressaltar que a plena capacidade de fato é a regra geral, a qual admite exceções, ou seja, caso uma pessoa com deficiência não tenha discernimento suficiente para praticar regularmente os atos da vida civil, ela poderá ser excepcionalmente considerada relativamente incapaz (art. 4º, III, CC) após ser submetida ao procedimento da curatela. Portanto, o Estado, extinguindo a pessoa com deficiência do rol dos absolutamente incapazes, sem qualquer exceção, tenta modular condutas, ao dizer que todos os sujeitos apresentam o mínimo discernimento para tomada de decisões.

Enfatizar essa questão não significa discordar da exclusão das pessoas com deficiência do rol dos absolutamente incapazes, mas questionar esse processo, pois a retirada da incapacidade absoluta exige que o sistema jurídico e social esteja preparado para fornecer o suporte necessário para esses indivíduos. Trata-se de destacar que, sem uma rede adequada e estruturada de apoio, como curatelas bem organizadas e sistemas de assistência social, jurídica atuantes, há o risco de que pessoas com deficiência fiquem mais vulneráveis a abusos e explorações. E tal preocupação recai também sobre a avaliação da capacidade das pessoas com deficiência, que deve considerar a complexidade dos casos individuais, respeitando as nuances de cada situação.

O EPD também traz a figura do instituto da Tomada de Decisão Apoiada (TDA). Nesse caso, poderá, a pessoa com deficiência, se achar necessário, por sua própria vontade, iniciar procedimento que resulte na nomeação de duas pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança para lhe prestar apoio na tomada de decisão sobre os atos da sua vida civil, (art. 1.783- A, CC), sem qualquer prejuízo a sua capacidade de fato.

Em seu Capítulo IV, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ainda trata do direito à Educação, traz a definição deste direito para todas as pessoas com deficiência, visando a sua garantia, (Brasil, 2015, art. 27). E, descreve, no capítulo VI, do direito ao trabalho, em que descreve os deveres do poder público de “ promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (Brasil, 2015, art.35), por meio

do estabelecimento de políticas públicas.

Ademais, na contramão ideológica das políticas sociais anteriores para pessoas com deficiências, o Presidente da República editou, em 2020, o Decreto Presidencial nº. 10.502 (Brasil, 2020), o qual acabou por tensionar a política de inclusão escolar no país ao tentar flexibilizar o princípio de que a escola comum é o melhor local para escolarizar os estudantes público-alvo da educação especial. Tal flexibilização foi proposta apesar de o país ter uma legislação que não veda a possibilidade de escolarização de pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, mas não a incentiva. Esse Decreto foi posteriormente revogado pelo Supremo Tribunal Federal, sobretudo, diante da pressão social e da violação de princípios basilares da educação inclusiva.

3.2 PORTARIA Nº 257/2020: UM MARCO NA TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM SALVADOR

A trajetória da Educação Especial, ao longo da história, apresentou avanços significativos nos campos histórico, político e legal. Esses avanços têm sido fundamentais para a inclusão escolar, impulsionando as atuais políticas na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência. Dentro desse contexto de inclusão, o município de Salvador destaca-se ao editar a Portaria nº 257/2020, que se tornou um marco importante na promoção da inclusão escolar na cidade.

Para compreender melhor o processo de elaboração dessa política, foram investigadas as primeiras manifestações em prol da sua criação, os agentes participantes, sua formulação, implementação e acompanhamento à luz das concepções de um dos membros do grupo de Inclusão e Transversalidade da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada, em dezembro de 2023, o que permitiu a reflexão sobre o compromisso de Salvador em proporcionar uma educação mais justa, equitativa e acessível para todos.

A entrevista semiestruturada é amplamente reconhecida na pesquisa qualitativa por sua plasticidade e capacidade de explorar em profundidade as percepções e experiências dos respondentes. Segundo Minayo (2014), esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador/a falar sobre questões pré-estabelecidas, ao mesmo tempo que possibilita ao entrevistado pronunciar-se livremente sobre as temáticas que julgar relevantes, proporcionando assim uma compreensão mais rica e detalhada do fenômeno em estudo.

A escolha desse instrumento se justifica pela necessidade de capturar as nuances das percepções dos sujeitos envolvidos no processo constitutivo da Política de Inclusão Escolar,

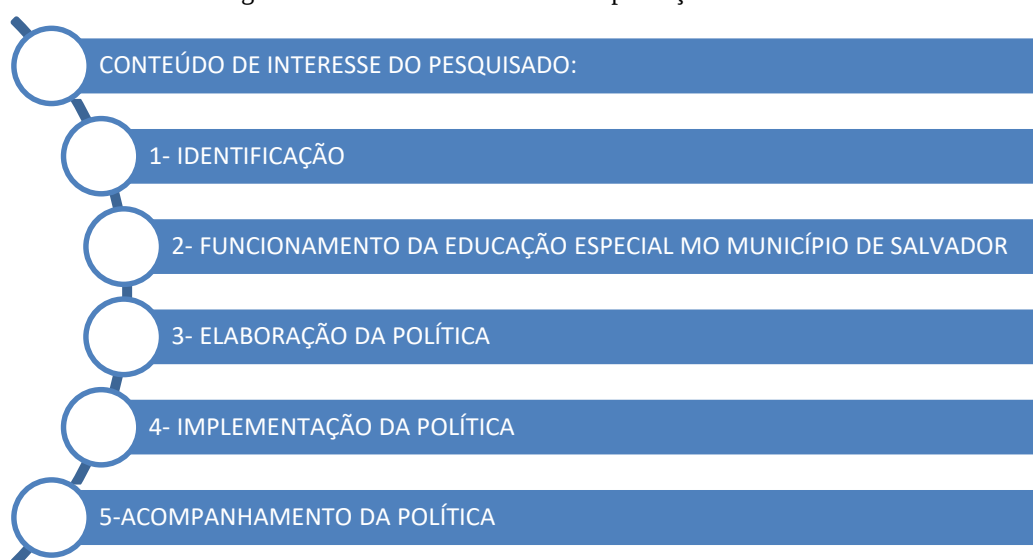
Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), especialmente no que concerne à elaboração, implementação e ao acompanhamento da Política Inclusiva no município. Como destaca Flick (2009), a entrevista semiestruturada é considerada eficaz em contextos em que se busca entender a complexidade das práticas sociais, possibilitando que os respondentes expressem suas visões de mundo e experiências de maneira mais espontânea.

Do mais, ao seguir um roteiro pré-determinado, contudo aberto a novas questões no decorrer da entrevista, o pesquisador pode aprofundar-se em aspectos que emergem espontaneamente da conversa, o que, segundo Bauer e Gaskell (2014), é essencial para captar a subjetividade e a complexidade das experiências dos participantes. Essa abordagem foi crucial para obter *insights* sobre a formulação e o procedimento de implementação da política de inclusão, e das práticas docentes relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino de Salvador, a partir da referida Portaria.

A entrevista semiestruturada foi conduzida individualmente, em um ambiente reservado, na SMED, com o intuito de garantir o bem-estar e a confidencialidade do entrevistado, como sugerido por Ludke e André (2013). Os dados obtidos foram transcritos na íntegra para posterior análise, permitindo uma interpretação profunda das informações produzidas.

O instrumento de produção de dados contém 12 questões, divididas em 5 blocos (Apêndice I), conforme evidenciado a seguir:

Figura 5 - Blocos do instrumento de produção de dados



Fonte: elaborado pela autora (2024).

No primeiro bloco da entrevista semiestruturada, buscou-se identificar o membro do Grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, com foco principal em sua formação e seu

tempo de atuação junto ao grupo. O segundo bloco abordou a Educação Especial no município de Salvador, com o objetivo de obter informações sobre as demandas e a atuação referentes a essa modalidade. No terceiro, tratou-se do processo de elaboração da política pública. Em seguida, no quarto bloco, discutiu-se a implementação dessa política. Por fim, no quinto e último bloco da entrevista, buscaram-se informações sobre o acompanhamento da política em questão.

Com vistas a preservar a identidade do entrevistado na pesquisa, optou-se por identificá-lo como "Entrevistado 1" (ou "E1"). Este pseudônimo será utilizado ao longo de toda a apresentação e análise dos dados produzidos, garantindo que as informações pessoais e profissionais do participante permaneçam em sigilo. A utilização desse pseudônimo segue as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando a privacidade e o anonimato dos sujeitos, conforme recomendado por Flick (2009) e pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016).

A seguir, estão explicitados os resultados e dados da pesquisa, bem como uma discussão em torno dos achados desta investigação.

3.3 RELATO E ANÁLISE: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A estrutura adotada para apresentar os dados produzidos com a entrevista semiestruturada utilizou excertos da fala de um dos membros integrantes do Grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, E1, à época. Em seguida, foram tecidos comentários com base no percurso desta pesquisa conforme quadro teórico de referência adotado neste estudo.

Dando continuidade à apresentação e discussão dos dados produzidos no estudo, foi questionado ao respondente sobre as demandas da Educação Especial no município de Salvador. A esse respeito, E1 disse que:

[...] o município de Salvador trabalha para o alcance do dever político estabelecidos nos documentos oficiais para Educação Básica. Nesse sentido, possibilitar a todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos que são matriculados nas Escolas Municipais, entrarem e permanecerem nessas escolas, assegurando-lhes as condições para a aprendizagem com qualidade; independentemente de o aluno ter deficiência ou alguma necessidade educativa específica.

A resposta destaca a postura da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, enfatizando o compromisso de garantir que todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiências ou

necessidades educativas específicas, possam entrar e permanecer nas escolas municipais da rede com condições adequadas para uma aprendizagem de qualidade. Esse enfoque reflete uma tentativa de cumprir as obrigações políticas estabelecidas nos documentos oficiais de Educação Básica, com a finalidade de promover um ambiente educacional que valorize a diversidade humana.

Entretanto, é importante tensionar a efetividades das políticas no processo inclusivo. O simples reconhecimento da diversidade e o compromisso com a inclusão não são suficientes se não forem acompanhados de ações efetivas e recursos adequados. É necessário investigar se as escolas municipais de Salvador dispõem de infraestrutura adequada, formação docente, materiais adaptados e apoio especializado suficientes para atender a todas as necessidades dos estudantes com deficiência e com Necessidades Educacionais Específicas- NEE. Além disso, deve-se considerar a participação das famílias e da comunidade escolar no processo inclusivo, bem como averiguar se as políticas públicas estão sendo continuamente avaliadas e aprimoradas.

A análise crítica da resposta de E1 sugere que, embora a SMED demonstre compromisso com o processo de inclusão escolar no município de Salvador, ao buscar uniformizar na rede o procedimento para planejamento de estudantes público-alvo da Educação Especial e com NEE, é necessário um olhar mais criterioso sobre como essas políticas são implementadas e sobre o impacto que elas têm na vida dos estudantes. A pertinência disso está no fato de as políticas de inclusão terem o dever de ir além do cumprimento formal de acordos e convenções internacionais, pois reais transformações precisam acontecer nas práticas educativas, de modo a garantir que a diversidade seja não apenas reconhecida, mas amplamente valorizada e integrada de maneira equitativa na prática escolar.

Quando questionado sobre como o município de Salvador atua em relação à Educação Especial, o respondente apresentou uma resposta bastante abrangente:

[...] tendo o órgão central como ponto de ancoragem nessa função; responsável na manutenção das estruturas, adequando-as conforme o Desenho Universal em prol da extinção das barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento dos alunos.

A resposta evidencia o papel do Órgão Central (SMED) como ponto de ancoragem para a manutenção e adequação das estruturas escolares. Isso reflete a ideia foucaultiana de que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando e sustentando as condições para que a inclusão seja possível dentro dos parâmetros definidos pelo Estado (Foucault, 2023).

Desse modo, o poder não se limita a suprimir ou reprimir, pois também tem um papel ativo na produção de conhecimento, verdades e subjetividades.

Contudo, o desafio é garantir que essas estruturas realmente promovam a participação, a produção de conhecimento dos estudantes com deficiência e com NEE e contribuam para as suas subjetividades, para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Ou seja, não reproduzam as mesmas exclusões que as políticas de inclusão pretendem combater.

No próximo ponto, foi detalhado o percurso metodológico (figura 6) que sustentou a elaboração da Portaria nº 257/2020, conforme descrito por E1. Esse relato incluiu uma análise das motivações, das etapas de desenvolvimento da política bem como dos atores sociais e educacionais envolvidos em sua construção.

Figura 6 - Percurso metodológico na elaboração da Política de Inclusão



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações fornecidas por E1 (SMED 2023).

No transcorrer da entrevista, em dezembro de 2023, E1 ressaltou que, passados 18 anos da elaboração das Diretrizes da Educação Especial - CNE/CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001), solicitaram dos professores a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual para os estudantes da Educação Especial até que os primeiros passos para a construção de uma política pública no município de Salvador fossem dados. Sua fala demonstra como o ente público transfere atos de sua responsabilidade para os professores e demais agentes da educação.

Sob a ótica da governamentalidade na racionalidade neoliberal ao fazer isso, o Estado transforma-os em responsáveis por um processo de implementação que deveria ser realizado pelo poder público de maneira estruturada e coletiva, ao mesmo tempo que se mantém no controle do processo inclusivo. Assim, esses sujeitos, diante dessa solicitação, sem que houvesse uma política pública consolidada no município de Salvador, passam a ser responsabilizado individualmente pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, ainda que as condições estruturais, materiais, de formação e apoio institucional sejam precárias.

Além disso, essa solicitação não leva em consideração as desigualdades estruturais que impactam a implementação do PDI, como a falta de acessibilidade, a ausência de formação inicial e continuada focada na Educação Inclusiva e a sobrecarga de trabalho do docente. Ademais, ao colocar o professor como protagonista na operacionalização do processo inclusivo, sem garantir as condições mínimas, o município se exime de sua responsabilidade e reforça a lógica da performatividade e da responsabilização individual, elementos fundamentais da racionalidade neoliberal.

O processo de construção de tal política foi iniciado em 2017, por meio da Portaria nº 496/2017, que autorizou a constituição da Comissão de Inclusão, designando aos servidores constituintes dessa o início dos trabalhos sobre a política pública inclusiva. E1 destaca que houve uma longa demora em responder às demandas educacionais da Educação Especial, o que evidenciou a necessidade urgente de um instrumento que apoiasse os professores no atendimento aos estudantes com necessidades educativas específicas.

E1 também aponta que, em 2016, surgiram muitas inquietações durante reuniões com professores da EJA sobre o planejamento para estudantes com deficiências. Essas discussões se tornaram motivações importantes para o grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, impulsionando a criação de uma política que atendesse de forma mais adequada a essas necessidades.

Há um plano diferenciado que nos possibilite atender aquele que não aprende? Quando vamos ter um instrumento que nos ajude a entender as necessidades específicas do aluno da EJA? Há um documento que a gente possa identificar as dificuldades de nossos alunos e pense um planejamento para atendê-los nas suas singularidades?

As inquietudes apontadas pelos docentes refletem, de certa forma, preconceitos, estereótipos em relação a esses alunos (“aquele que não aprende?”), pois todos os estudantes são capazes de aprender, cada um no seu tempo e modo, o que faz a diferença é a metodologia aplicada, as estratégias utilizadas e os recursos adaptados para atender às especificidades do estudante. As falas também revelam o despreparo e o desconhecimento dos docentes quanto ao planejamento pedagógico para o estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos – EJA. E, numa outra perspectiva, demonstram uma preocupação da escola em ressignificar seu papel para atender às necessidades individuais dos estudantes da EJA, pois é a escola que deve se adequar para receber os estudantes, e não o contrário, tendo em vista que o direito público subjetivo à educação é indisponível (Mantoan, 2003).

Do mais, esses questionamentos salientam a ausência ou precariedade de instrumentos pedagógico de planejamento e de políticas públicas aptas para trabalhar com a pluralidade

existente na escola, capazes de considerar as singularidades de cada estudante. Essa lacuna acabou por impulsionar E1 a atuar como um dos protagonistas da política pública inclusiva do município de Salvador (Portaria 257/2020), ou seja, essas inquietações serviram como molas propulsoras para a elaboração dessa política pública, que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/ as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. Portanto, a implementação dessa Portaria é uma amostra de como essas inquietações foram traduzidas em ações efetivas que visam a inclusão plena dos estudantes no ambiente escolar.

Em seguida, E1 enfatiza que, de acordo com a perspectiva freiriana, “a educação é um ato político”. Destacou ainda que “foi necessário o incomodo do ‘não saber’ para despertar para a necessidade da ação ‘do atender’ de forma precisa, aos docentes da EJA, às demandas educacionais inclusivas”. Essa inquietação, frente à falta de respostas adequadas ao atendimento às necessidades da Educação Especial na EJA, resultou na criação da Portaria 257/2020, contendo 5 anexos. Inclusive, o anexo 1 consiste em um instrumento denominado Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno – PDI para apoiar os professores no planejamento pedagógico no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com necessidades educativas específicas.

Essa motivação está em consonância com a visão de Paulo Freire (1989, p. 39) sobre o conhecimento, afirma E1 citando o autor: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. Ao reconhecer que ninguém detém todo o conhecimento e que este é construído de forma contínua, além de buscar o aperfeiçoamento de suas práticas educativas, ele reforça, como membro de um grupo de Inclusão de uma Secretaria de Educação, o ideal freireano de educação como um ato político e ético. Esse compromisso visa à transformação social e à garantia de direitos, especialmente os educacionais, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todas as pessoas.

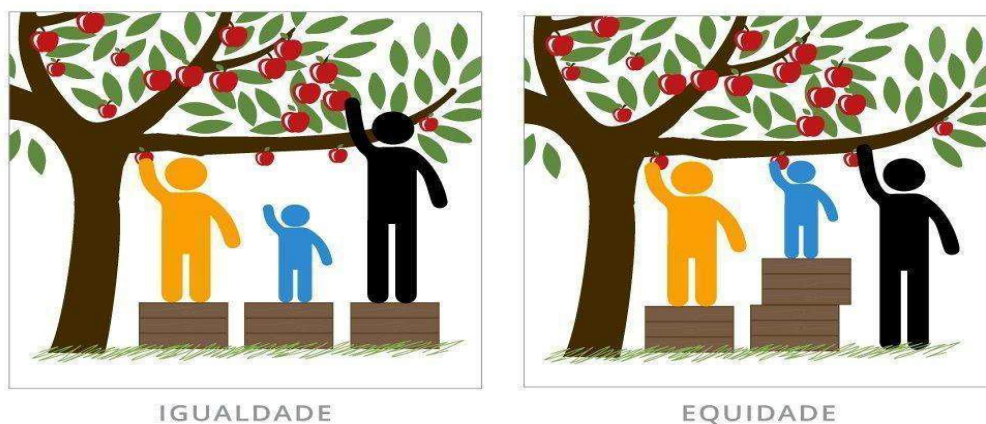
Neste contexto, E1 relata que, somente a partir da Portaria nº 496/2017, que autorizou a constituição da Comissão de Inclusão, designando os servidores constituintes para dar início aos trabalhos sobre a política pública inclusiva, as reuniões, os estudos e a formulação da Política foram iniciados. Esse processo culminou, em 2020, com a criação da política pública inclusiva, materializada pela publicação da Portaria nº 257/2020, reconhecida como um marco significativo na trajetória da inclusão escolar no município de Salvador. A portaria, segundo

E1, trouxe anexo o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI como um instrumento central nessa política de educação inclusiva:

Instrumento que nos coube analisar os comportamentos do aluno nos aspectos: interpessoais e afetivos; comunicacionais; psicomotores; construção e representação da escrita; raciocínio lógico-matemático; habilidades perceptivas motoras; atenção e memória. Propor estratégias, pensar recursos e tempo pedagógico para tal processo, envolver tudo isso no plano de aula e favorecer ao aluno a participação dos processos pedagógicos é EQUIDADE!

Infere-se que essa política foi pensada com o objetivo de uniformizar o planejamento pedagógico, inicialmente focando em uma avaliação do estudante. E, em seguida, propondo a reflexão sobre estratégias, recursos e tempo pedagógico, visando garantir a aprendizagem sob a perspectiva da equidade (figura 7).

Figura 7 - Edição de arte – diferença entre igualdade e equidade



Fonte: Mascotto (2016).

Dessa maneira, ao fazer uma análise dessa ilustração, constata-se que, enquanto a igualdade busca oferecer as mesmas condições e oportunidades a todos os estudantes, a equidade reconhece que estudantes com diferentes necessidades demandam apoios, adaptações/adequações e flexibilizações específicas para atingir os mesmos objetivos educacionais em relação aos alunos típicos.

No caso de estudantes com deficiência e com NEE, a perspectiva da equidade implica considerar suas singularidades, promovendo a adequação do ambiente escolar, dos recursos pedagógicos e tecnológicos e das metodologias de ensino. Dessa forma, a equidade proporciona não apenas o acesso à escola regular, mas também o direito à aprendizagem, respeitando a diversidade e potencializando o desenvolvimento biopsicossocial de cada estudante.

Na continuidade, perguntou-se quem foram os protagonistas na elaboração da política pública? Obteve-se como resposta as pessoas a seguir relacionadas na figura 8.

Figura 8 - Protagonistas na elaboração da Política de Inclusão da SMED Salvador



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações fornecidas por E1 (SMED, 2023).

Em seu relato, E1 acrescentou ainda que os membros participantes da Comissão para a Elaboração da Política foram escolhidos com o intuito de garantir a representatividade da categoria. Compuseram a Comissão: coordenadores pedagógicos indicados pelas Gerências Regionais como seus representantes; professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que estavam, coincidentemente, em dia de reserva técnica no momento em que uma das reuniões foi realizada (elas aconteciam regularmente na terceira quarta-feira de cada mês); professores dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), cuja participação também foi vinculada ao dia da reserva técnica; o professor da sala comum; e coordenadores e técnicos da Gerência de Inclusão e Transversalidade da SMED.

Nota-se que não houve a participação ativa da comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos e famílias dos estudantes, fundamentais para o sucesso da inclusão. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do engajamento de todos os atores envolvidos nesse processo, desde o porteiro até a gestora das instituições de ensino.

Quando questionado sobre como ocorreu a participação dos envolvidos na elaboração dessa política, E1 enfatizou que

[...] cada participante que trazia uma proposta, a submetia a Comissão e cada membro opinava sobre a proposição dando uma opinião, depois votávamos se essa proposta poderia permanecer ou ser refutada.

A fala de E1 revela um processo colaborativo, participativo e democrático na construção da política de inclusão, baseado no diálogo e na escuta. Ao destacar que as propostas eram apresentadas e submetidas à Comissão para discussão e votação, ressalta a importância da escuta, do diálogo e da troca de opiniões, informações e experiências entre os membros da Comissão. Esse método de trabalho valoriza a pluralidade de perspectivas, possibilitando que diferentes concepções e vivências sejam considerados.

Do mesmo modo, esse processo pode ser interpretado como uma forma de garantir que não só a política esteja assentada nas efetivas necessidades da comunidade escolar, já que diversas vozes foram ouvidas, bem como o senso de pertencimento e a corresponsabilidade na elaboração da política foram fortalecidos. Além disso, com essa medida, promoveu-se um espaço democrático dentro da própria Secretaria de Educação.

Ao reverso do que se possa pensar, segundo Foucault (2023), o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo: ele circula em redes e se manifesta justamente em práticas que, à primeira vista, aparentam ser neutras ou inclusivas. Dessarte, o processo participativo descrito por E1 pode ser entendido como uma forma de governamentalidade, uma maneira de conduzir as condutas dos envolvidos na elaboração dessa política por meio da produção de consensos e da internalização de determinadas normas, saberes e discursos.

Desse modo, à luz de Foucault, o processo de discussão e votação descrito por E1 pode ser visto como parte de um dispositivo de inclusão, que, ao mesmo tempo que promove a participação, estabelece limites sobre quais vozes são ouvidas e quais as práticas e concepções de inclusão são legitimadas. Assim, mesmo em um ambiente que aparenta valorizar a pluralidade, há uma normatização implícita das práticas e discursos aceitos, de certo, definindo quem e como deve ser incluído no processo, o que, antagonicamente, pode reforçar mecanismos de in/exclusão.

Posteriormente, questionou-se sobre a sua participação pessoal na Construção dessa Política. A essa pergunta, E1 respondeu da seguinte forma:

Foi desafiadora, uma vez que estive nesse caminho desde as reuniões dos coletivos da EJA, 2015/2016. [...]. No momento em que a Coordenadoria de Inclusão toma para si a tarefa de dar continuidade no propósito da construção do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno/aluna público-alvo da Educação Especial, estive presente na constituição da Comissão de Inclusão que foi criada através da Portaria nº 496/2017⁸. [...]. Também participei da

⁸ SALVADOR (BA). Portaria nº 496/2017. Designa os servidores para compor Comissão de Inclusão Educacional vinculada à Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade. Diário Oficial do Município, Salvador, BA, 21 dez. 2017.
http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5678. Acesso em: 10 fev.

construção do Regimento Interno desta Comissão que foi aprovado em assembleia.

Mediante sua resposta, pode-se afirmar que a participação de múltiplos autores na construção da política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Salvador, reflete diretamente as condições de possibilidade para ressignificar a prática docente em relação à inclusão de estudantes com deficiência, pois possibilitou que todos trouxessem suas propostas inclusivas para o debate. Também abriu espaço para que as experiências cotidianas, práticas pedagógicas e as especificidades do trabalho com estudantes com deficiência ou outras necessidades educativas específicas fossem incorporadas na formulação das diretrizes pedagógicas.

Na continuidade dos relatos, quando foi perguntado sobre a implementação dessa Política, E1 mencionou que foram muitos os desafios enfrentados para sua implementação, em dezembro de 2020. Primeiro, por ter sido lançada próximo ao período de férias escolares, e, segundo, pelo enfrentamento dos sérios problemas de isolamento social devido à pandemia por COVID-19 (PAHO, 2020), como relata a seguir:

2020 – 2022... tempos insossos. Um grande hiato foi aberto e precisamos retomar ao ponto de partida! Já é propósito e há planejamento para recomeçar, para (re)construir novas esperanças sobre um caminho feito que foi tomado pelo matagal! Até ano passado muitos dos nossos alunos da educação especial não retornaram aos bancos escolares por cautela de suas famílias. 2023 representa uma oportunidade para a retomada das práticas inclusivas com base nessa normativa.

Além disso, E1 destaca que, durante o período pandêmico, o setor de Inclusão e Transversalidade da SMED realizou *lives* para apresentar a política.

É inegável que a política de inclusão escolar regulamentada pela Portaria nº 257/2020 representa um marco significativo na promoção de uma educação que inclua toda a diversidade escolar, independentemente das especificidades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, para que ocorra a sua implementação é preciso que seja realizado um processo de formação para os profissionais que a irão executar.

As ações supostamente pensadas pela SMED para 2023 provavelmente visavam superar as dificuldades identificadas e fortalecer a implementação dessa política educacional com o objetivo de criar condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar, pudesse ressignificar a prática docente na educação de estudantes com deficiência ou qualquer outra especificidade. Por outro viés, a necessidade de retomar

formações em 2023 revela um compromisso contínuo com a capacitação e o suporte aos professores da rede pública municipal de ensino de Salvador.

Sob uma perspectiva crítica, inspirada em Michel Foucault, a necessidade de retomar formações em 2023 pode ser interpretada não apenas como um compromisso com a capacitação dos professores, mas também como parte de um *dispositivo* de controle e regulação das práticas educacionais. Tal associação é possível porque as formações funcionam não apenas como espaços de desenvolvimento profissionais da educação, mas também como mecanismos de governamentalidade, orientando os docentes a internalizarem discursos oficiais e práticas pedagógicas específicas, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar. Assim, ao mesmo tempo que promovem o aprimoramento das práticas, também operam como instrumentos de poder disciplinar, deslocando a responsabilidade para a performance individual dos profissionais e limitando a possibilidade de resistência ou inovação fora dos parâmetros estabelecidos.

Quanto ao acompanhamento da política, E1 relata que o setor de inclusão não realiza um acompanhamento direto, sendo essa responsabilidade atribuída aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e nas GRE. Segundo o entrevistado, “Há uma planilha de acompanhamento para o Coordenador Pedagógico da escola e para o Coordenador Pedagógico da GRE realizarem esse acompanhamento”. A ausência de um acompanhamento regular e sistemático por parte do setor de Inclusão e Transversalidade da SMED representa uma lacuna significativa na implementação e eficácia da referida política pública, pois pode comprometer a tradução de suas diretrizes inclusivas em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Ele argumenta ainda que:

Muitas escolas realizam as avaliações iniciais dos alunos através da ficha principal do PDI. Fazem os relatórios de encaminhamentos dos alunos após essa avaliação. No entanto, muitas nos relatam que possuem dificuldades em fazer a transposição das estratégias levantadas para o planejamento de aulas. Também têm dificuldades em pensar recursos, realizarem as adaptações necessárias e não conseguem efetivar o Pacto com a Família para que esta trabalhe em parceria com a sala de aula e consiga empreender avanços.

Evidenciou-se em sua fala que a ausência/ineficácia dessa formação pode refletir nas dificuldades dos professores quanto à elaboração das estratégias no planejamento das aulas, adaptação de recursos e efetivação do Pacto com a Família. Tais dificuldades podem impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e com NEE, indicando a fragilidade na formação docente para a implementação da política inclusiva. Essa fragilidade repercute nas condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, orientado pela política de inclusão escolar, ressignifique a prática docente com esses estudantes.

Por fim, E1 encerra sua fala com a seguinte frase: “Conhecendo, podemos caminhar”, que repercute um princípio freireano a respeito do conhecimento: “[...] não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo ” (Freire, 2003, p.111). Ao enfatizar que o conhecimento não é “dado e acabado”, o autor reconhece a natureza ininterrupta e mutável do conhecer, sempre em elaboração, adaptando-se a novas descobertas, desafios, demandas e contextos vivenciados. Isso implica que o conhecimento nunca é absoluto ou definitivo, mas algo que demanda a ação transformadora do homem sob o seu meio.

4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM SALVADOR: ENTRE A EQUIDADE EDUCACIONAL E A GOVERNAMENTALIDADE COMO RACIONALIDADE NEOLIBERAL

“A inclusão escolar não é apenas a inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas sim uma transformação pedagógica, institucional e social que envolve toda a escola e os seus atores. Esse processo demanda políticas públicas que garantam não só o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos.”

(Mantoan, 2003)

Nesta seção, debruça-se sobre a Política Educacional Inclusiva implementada na Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio da Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020). Destaca-se a relevância dessa política para a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas em Salvador, evidenciando seus objetivos, fundamentos legais, diretrizes e orientações contidas na normativa para a inclusão desses estudantes, e o papel que desempenha para promover a equidade no ambiente escolar.

Em seguida, problematiza-se a implementação da Política à luz da governamentalidade como racionalidade neoliberal, ou seja, para além de sua importância educacional, já que essa política se revela como um espaço de manifestação dessa governabilidade no contexto escolar. Assim, faz da inclusão um imperativo do Estado neoliberal, e das diferenças essenciais para que a expansão da liberdade se efetive.

O caminho metodológico seguido na construção desta seção tem como base uma análise documental e bibliográfica, com foco nos textos oficiais que norteiam a Política Educacional Inclusiva no município de Salvador, especificamente a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020). Essa análise foi conduzida em duas etapas complementares: a) verificação dos fundamentos legais e diretrizes da política; e b) pesquisa bibliográfica para problematizar a implementação da política à luz da governamentalidade como racionalidade neoliberal.

A revisão bibliográfica abrangeu obras que abordam a influência de políticas neoliberais sobre a inclusão escolar, enfatizando como as práticas de governança e controle permeiam a gestão educacional e afetam diretamente os processos de inclusão de estudantes com

deficiência. Nesse contexto, a metodologia adotada visa não apenas a compreensão técnica da política, mas também a problematização de suas implicações nos processos de inclusão escolar.

Assim, foi realizada uma articulação entre os dados extraídos dos textos oficiais e a pesquisa bibliográfica. Essa intersecção permitiu uma análise reveladora da forma como a Política de Inclusão Escolar em Salvador, sob a égide da Portaria nº 257/2020, pode ser entendida como um instrumento de governamentalidade neoliberal.

4.1 PORTARIA Nº 257/2020 (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2020) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM IMPLEMENTAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM OUTRAS NEE.

A política de inclusão escolar, estabelecida pela Portaria nº 257/2020, configura-se como recurso para garantir o atendimento aos estudantes com deficiência, público-alvo da Educação Especial, e àqueles com Necessidades Educativas Específicas (NEE), ao normatizar e orientar a prática pedagógica no contexto da educação inclusiva. Nesse propósito, dispõe sobre os procedimentos de adaptações/ adequações e flexibilização do currículo escolar dos referidos estudantes e sobre o monitoramento do processo pedagógico.

Acerca desse processo, tal política determina que as respectivas estratégias curriculares devem constar no instrumento Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, a fim de viabilizar o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes em condições de equidade. Dessa forma, a política cumpre uma função inclusiva, equitativa, na rede pública municipal de ensino de Salvador, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais ao público em questão em relação aos demais estudantes.

Portanto, a Portaria nº 257/2020 tem como principal objetivo estabelecer procedimentos para adaptação, adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas nos segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Salvador. Neste viés busca-se garantir o Direito Público Subjetivo à Educação Inclusiva no Município de Salvador, ao proporcionar um conjunto de diretrizes e orientações destinadas ao planejamento dos respectivos estudantes, com foco na equidade no processo educacional, visando o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Os fundamentos legais dessa Portaria estão ancorados em marcos nacionais e internacionais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Apoiar-se também nas políticas educacionais

nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outras.

As suas diretrizes e orientações sobre a adaptação, adequação e flexibilização curricular, a qual deve se dar por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), destacam que tais processos precisam ser realizados de forma contínua e colaborativa por professores, gestores, familiares e instituições parceiras que atendam os estudantes referidos nessa Portaria. Esse plano deve ser construído de forma individualizada, iniciando pela identificação do estudante, seguida de uma avaliação detalhada e da criação de estratégias pedagógicas que levem em consideração suas singularidades, competências e potencialidades, além de prever o monitoramento contínuo da trajetória escolar de cada estudante. E, para que esse processo seja efetivo, é fundamental garantir a formação continuada dos professores, a criação de ambientes acessíveis e a disponibilização de recursos e serviços de apoio adequados.

Pensar uma política pública e publicá-la são os primeiros passos de um processo que vai do reconhecimento de um problema, passando por proposições de solução, a execução daquilo que foi idealizado, ou seja, a sua implementação. Segundo, Reck (2023, p. 43):

Implementação é a fase da colocação em movimento dos modelos de organização e decisão, e significa a utilização dos meios do Direito, do Poder e do dinheiro (via orçamento) para coordenar o uso dos diferentes instrumentos previstos nos modelos, valendo de estruturas da Administração Pública, como bens e servidores, assim como contratos e parcerias com organizações privadas.

O conceito de implementação, conforme Reck (2023), sugere que essa fase envolve a mobilização de recursos (materiais, financeiros e humanos) para viabilizar a execução da política. No contexto da educação inclusiva, isso envolve orçamentos, capacitação dos profissionais, ajustes estruturais nas escolas e a articulação entre o poder público e parcerias com o setor privado, quando necessário.

Ball *et al.* (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 315) destacam que a interpretação e a materilização das políticas públicas, ou seja, a sua implementação, se dão de diversas formas, uma vez que “os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são meros implementadores das políticas. Podem os sujeitos em seus cotidianos interpretar e recriar as políticas públicas propostas”. Esses autores trazem, assim, uma visão dinâmica acerca desse processo, ao enfatizarem que as políticas públicas são reinterpretadas e recriadas pelos profissionais e instituições envolvidas de acordo com os recursos humanos e tecnológicos disponíveis.

Desse modo, a comunidade escolar, ao ter contato com a política de inclusão, não é

mera operadora, mas sim protagonista por adaptar essas diretrizes às suas realidades. Isso implica que as políticas são moldadas de acordo com os contextos locais, o que pode levar a diferentes práticas e resultados dependendo das condições de cada instituição escolar, o que é relevante ao pensar a implementação da Portaria nº 257/2020 nas escolas da rede pública municipal de ensino de Salvador, que conta com 425 escolas, atendendo a uma população de tantos alunos, distribuídos em 11 GRE, as quais apresentam peculiaridades socioeconômicas.

A implementação da Portaria 257/2020 iniciou em dezembro de 2020, a partir de sua publicação. Contudo, o período de 2020-2022 foi bastante conturbado, especialmente considerando o contexto pandêmico da COVID-19 (PAHO, 2020), que forçou às instituições de ensino a uma rápida adaptação das suas práticas pedagógicas e adoção de novas metodologias para viabilizar a educação remota, devido às medidas de enfrentamento a essa situação de saúde pública, sobretudo, o isolamento social.

Sob esse viés, um dos principais desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas é a ressignificação das práticas docentes, pois envolve repensar métodos de ensino, criar materiais didáticos e pedagógicos adequados, além de adotar estratégias pedagógicas voltadas para o processo inclusivo e para a produção de subjetividades. Nesse contexto, as ideias de Foucault sobre governamentalidade são aplicáveis, pois a política educacional não apenas organiza as práticas escolares, mas também governa subjetividades e diferenças, buscando normalizar as condutas dentro de uma lógica inclusiva (Foucault, 1991).

A formação inicial e continuada dos docentes é outro requisito essencial dessas políticas. Conforme destacam Thoma e Hillesheim (2011), a formação não é apenas técnica, mas também envolve uma política de gerenciamento de riscos e governo das diferenças, em que o docente precisa desenvolver competências para lidar com a diversidade e os desafios impostos pela inclusão. Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2022) argumenta que proteger, transformar e valorizar a profissão docente são princípios centrais para a construção de uma escola inclusiva.

Outro aspecto essencial é a participação ativa de todos os protagonistas na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Como destacado por Kraemer *et al.* (2022), a construção do PDI deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo professores, equipe gestora, famílias e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento dos estudantes que demandam esse tipo de instrumento educacional. Esse processo coletivo é fundamental para que as adaptações curriculares sejam personalizadas e respeitem as necessidades de cada estudante.

Tão importante quanto essa participação é a adequação dos recursos humanos e tecnológicos ao propósito da educação inclusiva: garantir a equidade. Segundo Kraemer (2021),

a inclusão muitas vezes é demandada sem que haja uma infraestrutura adequada para suportá-la. A política depende de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e equipes capacitadas, mas, frequentemente, a escola carece dessas condições. Portanto, a infraestrutura escolar precisa ser melhorada para garantir acessibilidade física e tecnológica, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes indistintamente.

A resistência cultural também é um desafio a ser enfrentado nesse processo. Conforme enfatizam Thoma e Hillesheim (2011), há práticas excludentes enraizadas na cultura escolar que precisam ser superadas para que a inclusão ocorra de fato. Foucault (1991) nos lembra que o poder se manifesta também na cultura, e, nesse caso, há a necessidade de se promover uma sensibilização que permita uma mudança nas percepções e atitudes da comunidade escolar, isto é, na sua cultura, em relação à diversidade.

A participação das famílias é igualmente crucial para a implementação dessa política e das mudanças que dela advém. Como salienta Nóvoa (2022), o diálogo entre escola e família é essencial para engajar os responsáveis no processo educativo e assegurar que os avanços sejam acompanhados e compartilhados. Esse envolvimento fortalece a colaboração necessária para o sucesso da política de inclusão, assegurando que todos os atores trabalhem em conjunto.

Por fim, mas não menos importante, tem-se a parceria com instituições especializadas como um requisito estratégico. Kraemer *et al.* (2022) destacam que essas parcerias permitem o acesso a diagnósticos e apoio técnico especializado, além de oferecerem formação continuada para os professores e suporte para as famílias. Isso fortalece as ações escolares, permitindo que a inclusão ocorra de forma mais ampla e eficaz.

Portanto, a implementação da Portaria nº 257/2020 nas escolas da rede pública municipal de ensino de Salvador exige uma série de condições estruturais, colaborativas e pedagógicas que precisam estar integradas e alinhadas aos princípios da inclusão. Logo, quando esses requisitos são cumpridos, a política tem maior potencial de promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes que dela se beneficiam.

4.2 PORTARIA Nº 257/2020 (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2020) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR/BA COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA ESCOLA REGULAR

A legislação pode ser considerada como um dos dispositivos da arte de governar neoliberal, pois, como instrumento, impõe que haja a formalização dos discursos na perspectiva de objetivar o sujeito. Sob esse viés, apresenta-se nesta seção o conceito de governamentalidade como uma racionalidade política neoliberal que organiza a inclusão escolar como uma

estratégia de governança das populações, conforme Michel Foucault. Ademais, estabelece-se a relação entre a atual configuração do Estado moderno e a formulação e implementação da Política Educacional Escolar - Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), do município de Salvador Bahia, por meio do levantamento da literatura pertinente aos assuntos extraídos dos livros e artigos científicos, e da análise documental da referida política.

A governamentalidade, aqui, a partir dos estudos de Michel Foucault⁹, é uma definição utilizada pelo autor para “analisar a arte de governar – racionalidade de governo – com base na produção da subjetividade dos cidadãos, direcionada para o controle biopolítico das populações”. Dissecando esse conceito, em relação à arte de governar, que envolve a racionalidade de governo, a produção de subjetividades, o controle biopolítico e o neoliberalismo moderno, é possível estabelecer uma conexão com essa política, uma vez que permite compreender sua atuação como um dispositivo de governança, moldando subjetividades, controlando comportamentos e promovendo a inclusão escolar dentro de uma lógica de controle e normalização, peculiar das práticas de gestão de governos neoliberais, que priorizam a autogestão e a autorregulação dos indivíduos e das populações.

Na inclusão escolar, a racionalidade de governo consiste num conjunto de práticas, estratégias, políticas e saberes que orientam as práticas de governo, com o objetivo de organizar e conduzir a educação de estudantes com deficiências na escola regular. Assim, a referida Política Educacional Inclusiva é um exemplo dessa racionalidade que busca integrar o estudante com deficiência, ao mesmo tempo em que direciona, controla e regula os processos educacionais, através de adaptações/adequações e flexibilizações curriculares, registrados Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/ as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ ou outras NEE. No entanto, no caso da Portaria 257/2020, não se trata de um mero dispositivo estatal, mas de uma empreitada para moldar a conduta da gestão escolar, dos professores, estudantes, enfim, de toda a comunidade escolar, responsabilizando-a pela inclusão.

Faz-se oportuno destacar também que a Política, ao enfatizar o PDI como um instrumento vivo e flexível, atribui aos professores, equipe gestora e famílias a responsabilidade de planejar, executar e monitorar as adaptações, adequações e flexibilizações necessárias para a inclusão dos estudantes com deficiência ou NEE. No entanto, essas modificações, que, à primeira vista, podem parecer uma medida positiva e inclusiva, também refletem uma característica neoliberal: a transferência para os indivíduos e comunidades escolares a

⁹ Estudos encontrados principalmente nos seus cursos o Collège de France Segurança, Território e População (1977-1978), Nascimento da Biopolítica (1978-1979) e no livro Microfísica do Poder (2023).

responsabilidade por ações que devem contar com apoio institucional e recursos adequados que devem disponibilizados pelo Estado para sua devida efetivação.

Frente à produção de subjetividades, o processo de inclusão escolar não apenas garante o acesso à educação, mas também constrói modelos idealizados de sujeitos, molda a subjetividade dos estudantes, dos professores e da própria comunidade escolar. Foucault aponta que o governo influencia modos de ser e agir, e, no caso da educação inclusiva, a pedagogia, “[...] como um conjunto de saberes e práticas que constituem os planejamentos e as práticas da escola, operando processos de subjetivação que podem produzir diferentes tipos de sujeitos” (Rigo, 2018, p. 90), assume o papel de produzir subjetividades, isto é, atua como instrumento de uma governamentalidade.

Sob esse viés, a escola, ao instituir saberes e práticas pedagógicas, além de promover a aceitação e o reconhecimento da diversidade, termina por moldar comportamentos, atitudes e percepções tanto de estudantes neurodivergentes¹⁰ quanto os neurotípicos¹¹, educando-os sobre a inclusão e a convivência com as diferenças. No entanto, esse processo também pode reforçar normas de comportamento que, de certa forma, tentam normalizar ou padronizar essas diferenças, como a busca por adaptações, adequações e flexibilizações curriculares que adequem o estudante ao formato de ensino convencional. Diante disso, “mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”, conforme elucida Veiga-Neto (2005, p. 84).

Ainda em relação à governamentalidade, esta busca o controle das populações por intermédio da biopolítica. E, nessa perspectiva, a inclusão escolar também pode ser vista como uma prática de gestão das vidas e do comportamento de estudantes com deficiência. Ao definir quem é elegível para a educação inclusiva, quais adaptações, adequações e flexibilizações curriculares são necessárias e como o sistema deve atender a esses estudantes, as políticas públicas e as práticas educacionais estão regulando a vida desses indivíduos no que se refere a sua educação, ao seu desenvolvimento social e até a sua saúde.

¹⁰ Estudantes neurodivergentes abrange uma variedade de condições neurológicas fora desse padrão convencional, como autismo, TDAH e dislexia (Exame, 2023). NEURODIVERGENTE: o que é, características, exemplos e mais. **EXAME**. Disponível em: <https://exame.com/esg/neurodivergente-o-que-e-caracteristicas-exemplos-e-mais/>. Acesso em: 10 out. 2023.

¹¹ Estudantes neurotípicos refere-se ao padrão neurocognitivo considerado típico ou convencional em uma sociedade (Exame, 2023). NEURODIVERGENTE: o que é, características, exemplos e mais. **EXAME**. Disponível em: <https://exame.com/esg/neurodivergente-o-que-e-caracteristicas-exemplos-e-mais/>. Acesso em: 10 out. 2023.

As escolas são, portanto, instrumentos da biopolítica, que regulam as experiências de vida das populações estudantis, desde as intervenções pedagógicas até o suporte psicossocial e de acessibilidade. Tais instituições colocam em atuação, segundo Foucault (2012, p. 128) um “poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las”. Assim, entende-se a inclusão escolar como uma estratégia biopolítica para acolher a vida, zelar por ela, regulamentá-la e torná-la produtiva.

Ademais, no contexto neoliberal, a inclusão escolar pode refletir a lógica de autogestão e a ideia de que os indivíduos devem ser empreendedores de si mesmos. Ao incentivar que os estudantes com deficiência sejam incluídos no sistema educacional regular, espera-se que eles se ajustem e se autorregulem para atingir um padrão de desempenho escolar adequado. Além disso, as escolas, como um todo, especificamente os professores e até mesmo as famílias são frequentemente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso desse processo de inclusão, o que coloca sobre esses atores uma carga adicional de trabalho e pressão, sem que haja, necessariamente, um suporte efetivo por parte do poder público.

Além disso, a governamentalidade neoliberal reforça a ideia de que o sistema educacional se baseia em indivíduos que precisam se adaptar e gerir suas próprias necessidades dentro de um quadro mais amplo de controle indireto. As políticas de inclusão, ao mesmo tempo que fornecem apoio, também estabelecem critérios que conduzem a uma forma de gestão de vida e subjetividade, mantendo o controle sobre como a inclusão deve acontecer na instituição escola, sem modificar as estruturas de poder em si.

Outro aspecto relevante é o discurso da inclusão educacional, presente na Portaria 257/2020, o qual frequentemente se articula com as demandas de eficiência e produtividade, elementos centrais da governamentalidade neoliberal. A ideia de que todos os estudantes devem ser incluídos e, por meio da equidade, ter acesso às mesmas oportunidades educacionais pode, em alguns casos, ser operacionalizada de forma a reduzir a qualidade do atendimento prestado a esses sujeitos, pois a falta de investimento adequado em recursos humanos e tecnológicos compromete a implementação plena das políticas inclusivas. As escolas, então, são pressionadas a fazer mais com menos, e o fracasso ou sucesso da inclusão passa a ser tratado como uma questão de capacidade e iniciativa local, sem que as questões estruturais venham a ser devidamente enfrentadas pelos gestores públicos.

O modo como a Portaria nº 257/2020 promove a lógica de gestão e controle sobre os sujeitos envolvidos, incluindo estudantes, professores e famílias também merece destaque. Ao requerer o preenchimento sistemático de documentos a cada trimestre, como o instrumento do PDI, bem como o monitoramento constante do avanço dos estudantes, cria-se uma cultura de

gestão escolar que está em consonância com as práticas neoliberais de avaliação, registro e controle, estabelecendo parâmetros que monitoram o desempenho e a eficiência da escola e dos profissionais da educação que atendem diretamente àqueles estudantes. A responsabilização por esses resultados, porém, não é acompanhada de uma ampliação significativa do suporte às escolas, tornando a prática inclusiva mais um desafio diário a ser superado pela própria escola, de acordo com suas possibilidades.

A Portaria nº 257/2020 torna-se, então, um espaço onde se articulam demandas por inclusão, equidade e igualdade de oportunidades educacionais com a lógica neoliberal de responsabilização individual e flexibilização de processos. Como resultado, a escola regular, ao ser responsabilizada pela implementação dessas políticas inclusivas, se transforma em um palco de tensões entre as demandas por eficiência e os desafios estruturais que dificultam a efetivação plena dessa política.

Nesse contexto, a governamentalidade neoliberal se faz presente na forma como o Estado transfere para as instituições e indivíduos a tarefa de garantir a inclusão, sem que haja, necessariamente, uma contrapartida em termos de investimento significativo em formação docente, infraestrutura e apoio técnico, entre outros recursos. Essa configuração cria um cenário de precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e limita as possibilidade de inclusão, especialmente em escolas que já enfrentam desafios significativos de ordem social e econômica.

Portanto, a Portaria nº 257/2020 (Salvador, 2020), embora represente um avanço importante no campo das políticas públicas de educação inclusiva, deve ser analisada criticamente dentro do cenário maior da governamentalidade como racionalidade política neoliberal, a qual incumbe a responsabilidade de cada escola, professor e familiar pela inclusão escolar, deslocando para o âmbito local e individual o que deveria ser uma garantia universal e coletiva de toda uma rede de ensino. Consequentemente, isso tende a sobrecarregar os atores locais e reduzir o papel do Estado na provisão de condições materiais e estruturais necessárias para que a inclusão educacional se concretize de maneira equitativa.

Dessa forma, operar com o conceito de governamentalidade apresentado por Foucault aplicado à inclusão escolar mostra como a política educacional vai além da simples implementação de leis e normas, já que molda as subjetividades e comportamentos dos estudantes por meio de práticas e saberes pedagógicos. Ademais, controla as vidas escolares a partir de exigências de adaptação, adequação e flexibilização curricular que, embora promovam a inclusão, também reforçam mecanismos de normalização e controle social.

Ainda sob o enfoque da governamentalidade, incluir a todos, como diz Foucault, revela

um regime de verdade que acolhe um discurso e o faz funcionar como verdadeiro nas sociedades contemporâneas, que, por intermédio de políticas inclusivas, impulsionam a sociedade no envolvimento pela adesão de práticas inclusivas, atuando como um dispositivo que orienta formas de vida (Rigo, 2018). Dessa maneira, disciplina corpos de acordo com os modelos de sujeito e de sociedade que interessam à governamentalidade neoliberal, tornando-os dóceis. Afinal, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, como afirma Foucault (1987, p. 163).

Rigo (2018, p. 33-34) filia-se a essa discussão da inclusão escolar como “ [...] um imperativo do Estado neoliberal. [...] um dispositivo que faz parte das estratégias do neoliberalismo contemporâneo para o governo da população”. A autora afirma que o uso da inclusão como estratégia neoliberal tem o objetivo de “evitar riscos e, ao mesmo tempo, investir nos indivíduos, para que se integrem às malhas do jogo econômico promovido pelo neoliberalismo”. Dessa forma, esses indivíduos contribuem para a sustentação dessa engrenagem.

A referida autora afirma, ainda, que existem duas regras que ligam o neoliberalismo à inclusão. A primeira delas remete à participação de todos os atores sociais, de forma

“[...] que ninguém pare ou fique fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que são sustentação aos jogos do mercado e que garantem que todos, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiadas pelas inúmeras ações do Estado e do mercado (Rigo, 2018, p. 34, *apud*, Lopes, 2009, p. 155).

A segunda regra traz como proposta a inclusão de todos, ainda que em níveis diferentes de participação, mas que não fique ninguém de fora do jogo social (Rico 2018). Tais ideias corroboram as de Rica, Meyer *et al.* (2014, p. 1002), uma vez que esses autores defendem que pesquisas que se propõem a examinar

Pesquisas que examinam políticas e programas sociais questionam a ideia de evolução linear da promoção da inclusão social. Esses estudos indicam que tais políticas, utilizando o argumento da inclusão de todos/ as, fortalecem uma cultura empreendedora no mundo contemporâneo, que busca formar sujeitos para serem capazes de garantir para si as condições de permanecerem incluídos e participarem do jogo social – criando condições para que o Estado seja paulatinamente desobrigado disso.

Dessa maneira, a política neoliberal conduz a população a processos de sensibilização e de normalização, além de promover a inserção de todos no tecido social, para que cada pessoa se torne autossuficiente e produtiva, desobrigando o Estado de seu ônus. Ainda, contribui para a economia e, sobretudo, para a sustentação do sistema neoliberal, fortalecendo a cultura empreendedora no mundo contemporâneo.

É nessa tecitura do neoliberalismo que as políticas de inclusão escolar se configuram como um “poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (Veiga-Neto; Lopes 2007, p. 949), pois, ao atuar como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, elas podem diminuir desigualdades sociais, reduzir potenciais tensões sociais, tendo em vista que a inclusão de estudantes com deficiências e com NEE pode evitar que essas pessoas sejam marginalizadas, o que, em última instância, poderia ocasionar conflitos de ordem social, além de promover uma sensação de normalização. Isso porque, ao adaptar, adequar e flexibilizar o currículo, essas políticas trabalham para que todos os indivíduos possam ser incluídos em uma lógica produtiva e participativa, o que beneficia a toda a sociedade.

Por conseguinte, o dispositivo neoliberal de inclusão também se manifesta por meio de políticas que buscam integrar pessoas com deficiência ou historicamente excluídas, com o objetivo de controlar, produzir conhecimentos, regulamentar comportamento e corpos, tornando-os útil economicamente (Foucault, 2002b). Com esse propósito neoliberal, o Estado tem a função de oferecer meios para que todos participem desse processo, mantendo ativo o funcionamento do mercado. Por essa razão, o Estado busca formas para que os excluídos socialmente passem a fazer parte integral de todo o tecido social, contribuindo, cada um a sua maneira, com o consumo e a produção com a finalidade de manter essa estrutura (Lopes; Rech, 2013).

Para efetivar esse processo neoliberal, entra em cena a pedagogia. Ela assume o papel de produtora de subjetividades, funcionando “[...] como um pano de fundo, como um conjunto de saberes e práticas planejadas e desenvolvidas pela escola, que se efetivam, constituindo-se em uma estratégia de governo que subjetiva tanto estudantes quanto professores” (Rigo, 2018, P. 36). Atua, então, “como um instrumento na escola – local dotado de estruturas e regulamentos – para a ‘fabricação’ de um certo sujeito” (Rigo, 2018, p. 91). Consiste, dessa forma, um “conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros” (Veiga-Neto, 2015, p. 53), e a si mesmo.

Essas citações de Rigo e Veiga-Neto evidenciam a pedagogia como um instrumento de governo na unidade escolar, orientando e moldando as subjetividades de estudantes e professores. Rigo (2018) descreve a pedagogia como um “pano de fundo” constituído por práticas e saberes intencionalmente planejados pela escola que se materializam como uma estratégia de controle e condução do seu público. Nessa perspectiva, a pedagogia transcende o ensino de objeto do conhecimento nos componentes curriculares, englobando também a formação de identidades e modos de ser de cada indivíduo. É uma atuação que ultrapassa o cognitivo e o técnico, envolvendo uma prática de governamentalidade, ou seja, um modo de

controle e condução dos sujeitos no contexto escolar.

Ademais, a pedagogia, conforme entendimento de Rigo (2018), também se torna um “instrumento” fundamental no processo de “fabricação” de um certo tipo de sujeito. Aqui, a escola emerge não só como espaço de aprendizagem, mas como um ambiente estruturado e normatizado que opera de modo a regular comportamentos, moldar condutas e produzir identidades que correspondam a ideais socialmente estabelecidos. O uso do termo “fabricação” ressalta o caráter intencional e estruturado desse processo educativo, que se desenrola em torno de um conjunto de dispositivos, moldando o sujeito ao atender aos interesses e às expectativas da instituição escola.

Considerando as contribuições na perspectiva de Veiga-Neto (2015), essa pedagogia de governo também inclui a dimensão da autogestão e autocondução, na qual os sujeitos, por meio de estratégias, aprendem a conduzir a si mesmos e aos outros de acordo com os preceitos internalizados. Essa autogestão e autocondução não ocorre apenas de maneira direta, mas também por meio de normas e valores que os próprios indivíduos internalizam e, eventualmente, aplicam sobre si mesmos e seus comportamentos.

Dessa forma, há uma governamentalidade na pedagogia que, mediante dispositivos da biopolítica, conduz a processos de sensibilização e de normalização dos estudantes com deficiência, além de contribuir para a formação de subjetividades no ambiente escolar, orientando não só o aprendizado do objeto de conhecimento, mas também disciplinando corpos para a construção ou a transformação de condutas que promovam sua aceitação na sociedade. Assim, essas práticas interferem na maneira como o sujeito se vê, se descreve e se julga.

5 O PRESCRITO E O EXPERIENCIADO: A PORTARIA Nº 257/2020 E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU COM OUTRAS NEE EM SALVADOR

“Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam.”

(Foucault, 1994)

A citação de Foucault que introduz esta seção oferece uma perspectiva crítica para compreender as complexidades entre o que é prescrito e o que é experienciado no contexto da política educacional inclusiva – Portaria 257/2020 – implementada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Por meio dessas palavras, o autor propõe transcender a mera constatação de que as políticas públicas educacionais não funcionam conforme o esperado e induz seu leitor a investigar, no caso concreto, as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir dessa política, no caso desta pesquisa, possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas.

Tal proposição ecoa de forma pertinente neste estudo, uma vez que, mesmo quando bem estruturadas, as políticas públicas inclusivas nem sempre se traduzem em práticas educacionais inclusivas. Também remete aos desafios e às lacunas existentes entre o que essas políticas determinam e o que, de fato, ocorre nas escolas em termos de inclusão ou exclusão dos estudantes público-alvo, no caso desta pesquisa, entre o que propõe a Portaria 257/2020 e o que se realiza nas escolas do município de Salvador.

O confronto entre o prescrito e o experienciado, portanto, se materializa ao problematizar as dificuldades enfrentadas por educadores, gestores e familiares ao tentarem transformar esse dispositivo em prática pedagógica. Essa tensão traz a questão central abordada nesta seção: o dispositivo se faz vida ou não na in/exclusão de estudantes público-alvo da educação especial e/ou com outras NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador ?

Portanto, esta seção buscou tencionar como a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) se materializa no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador, investigando se os princípios e diretrizes estabelecidos pela política educacional inclusiva são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas que promovam a inclusão ou exclusão dos

estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Com essa finalidade, são abordadas as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir do disciplinado na Política Educacional Inclusiva, Portaria nº 257/2020, possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE. Ou seja, são analisadas as condições estruturais e pedagógicas necessárias para que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares propostas na referida política se façam vida ou não na in/exclusão de estudantes público-alvo da educação especial e com NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador. E, ao final, após produção, análises e discussões dos dados, passa-se a discutir os fundamentos da tese defendida nesta pesquisa.

5.1 CONHECENDO E TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, aborda-se o percurso metodológico adotado na realização desta pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa e configurada como um estudo de caso. A escolha pelo método qualitativo se justifica pela natureza descritiva e explicativa deste estudo, que busca compreender as complexidades envolvidas na implementação da Política Educacional Inclusiva - Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Tal abordagem possibilita uma análise aprofundada das experiências dos docentes respondentes da pesquisa, destacando suas percepções e desafios referentes à implementação da aludida Política.

A abordagem qualitativa tem como foco a exploração do universo de possibilidade, razões, significados, motivações e atitudes (Mynaio, 2014). Esse tipo de investigação demanda um estudo mais profundo do fenômeno, que não pode ser simplificado pela mera operacionalização de dados. Dessa forma, esse tipo pesquisa permite que o/a pesquisador/a, no caso do presente estudo, compreenda a complexidade e as nuances das práticas educacionais no contexto de uma política de inclusão.

Nesta perspectiva, utilizou-se o estudo de caso qualitativo como recurso metodológico para compreender as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação dessa Política, possa ressignificar a prática docente, visando retratar o experienciado de forma completa e profunda. Essa abordagem permite representar diferentes pontos de vista, inclusive aqueles em conflito, presentes no contexto da implementação da Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020). A metodologia adotada é capaz de

agregar rigor, amplitude e profundidade à investigação, alinhando-se ao objetivo geral desta pesquisa: analisar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação da política educacional inclusiva, Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE.

Nessa seara, para a realização desta pesquisa, foi necessária a obtenção de autorização formal da Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Salvador, permitindo o desenvolvimento do estudo em 11 diferentes escolas municipais, sendo 1 (uma) escola por Gerência Regional Escolar (GRE). Esse processo de autorização foi fundamental para garantir a legitimidade da pesquisa e a abertura junto às escolas da rede municipal.

Um passo importante na produção dos dados foi a realização de uma entrevista com o setor de Inclusão e Transversalidade da SMED. A entrevista trouxe contribuições valiosas, oferecendo *insights* sobre o pensamento, a elaboração e a implementação das políticas e das práticas inclusivas na rede, além do seu processo de monitoramento/avaliação.

Posteriormente, após autorização da SMED, aguardou-se a autorização do Conselho de Ética para produzir as informações junto as unidades escolares. Vencida essa etapa, buscou-se ligar para as escolas selecionadas para agendar um encontro com o gestor de cada unidade com o intuito deles indicarem quais professores teriam interesse em participar da pesquisa. Alguns gestores indicaram que a coordenadora pedagógica seria a pessoa mais adequada da escola para esse fim. Em algumas escolas, em meio a visita, foi possível convidar cada professor a participar da pesquisa de forma direta, sendo esta uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa.

Desse modo, ao longo do processo de produção de informações e aplicação do questionário nas escolas, enfrentou-se desafios consideráveis. Primeiro, o contato inicial com as instituições selecionadas foi dificultado, em alguns casos, pela ineficácia dos canais de comunicação como telefone e e-mail, o que atrasou e, em algumas situações, inviabilizou o acesso às informações pretendidas. Outro desafio significativo encontrado foi a resistência de alguns professores em participar da pesquisa. Essa hesitação se manifestou de diferentes formas, como a alegação de falta de tempo, já que a produção de dados ocorreu entre novembro e dezembro de 2023, período em que os docentes estão sobrecarregados com diversas atribuições relacionadas ao encerramento do ano letivo. Além disso, houve casos de ausência de respostas quanto ao interesse em participar, mesmo após tentativas de engajamento e até depois da confirmação da sua participação, em que não foi dada a devolutiva do instrumento de produção utilizado na pesquisa.

Durante a produção dos dados para a pesquisa, foram adotadas diferentes estratégias

com o objetivo de sensibilizar e envolver os educadores e a finalidade de obter a participação de um grupo significativo de docentes das 11 escolas selecionadas, representando cada uma das Gerências Regionais de Educação (GRE). No entanto, apesar de esforços para promover o engajamento, alguns docentes, que inicialmente aceitaram participar, solicitaram que o questionário fosse enviado por e-mail, mas, mesmo após o envio e tentativas subsequentes de contato, esses docentes não devolveram o material preenchido.

Então, entre as 11 escolas anteriormente selecionadas, apenas 6 aceitaram participar efetivamente da pesquisa. Isso resultou em um total de 15 educadores participantes, distribuídos da seguinte forma: seis escolas contribuíram com dois professores cada, e uma escola contou com a participação de três professores. Esse dado revela não apenas as dificuldades logísticas de acesso aos participantes da pesquisa e da produção dos dados, mas também o ambiente complexo e, por vezes, resistente à investigação acadêmica, especialmente em se tratando de temas sensíveis como a inclusão escolar.

Durante as visitas às unidades escolares selecionadas, mantive um Diário de Bordo, que teve como objetivo identificar, em cada unidade escolar, o contexto em que está inserida a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Salvador, trazer à tona demandas que justificam a implementação de políticas públicas de inclusão escolar para os estudantes com deficiência e/ou com outras NEE. Muitas informações foram produzidas pessoalmente nessas idas às escolas, enriquecendo o material da pesquisa com dados qualitativos e quantitativos obtidos diretamente das unidades escolares participantes desta pesquisa. Além disso, alguns gestores escolares, com o intuito de colaborar de maneira mais eficiente, optaram por enviar informações complementares via *e-mail*, facilitando o acesso e a organização dos dados.

Dessa forma, neste percurso metodológico, buscou-se produzir elementos capazes de revelar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da supracitada política, possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas. Decerto, isso permitiu uma compreensão profunda e contextualizada do experienciado no ambiente escolar.

5.2 CONHECENDO O INSTRUMENTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização de um questionário semiestruturado como principal instrumento de produção de dados. O questionário é uma técnica de investigação que, segundo Gil (1999, p.128), é “composta por um dado número de

questões apresentadas por escrito e tem o objetivo de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” pelos sujeitos participantes do estudo, acerca do objeto abordado na pesquisa.

O questionário utilizado nesta pesquisa, em sua versão final, é composto por 25 questões, organizadas em 5 blocos distintos (quadro 11), com o objetivo de abranger diferentes aspectos da Política de Inclusão Escolar – Portaria 257/2020 – e suas implicações na prática docente. O instrumento inclui 24 perguntas fechadas e 1 questão aberta, permitindo a obtenção de respostas detalhadas e contextuais por parte dos respondentes.

Quadro 11 – Blocos do instrumento de produção de dados versão final

BLOCOS	CONTEÚDOS
1	Identificação do perfil dos respondentes
2	Demandas e contextos da Educação Especial no município de Salvador
3	Do processo constitutivo da Política de Inclusão Escolar, Portaria nº 257/2020, Instrução Normativa 01/2020
4	A atividade de planejar para os estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE.
5	O experienciado no cotidiano escolar, a partir dos princípios, diretrizes e orientações da Portaria 257/2020 para ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Inicialmente, o Bloco I – Identificação do perfil dos respondentes – abordou as informações básicas sobre os respondentes, como a faixa etária, o gênero, o nível de escolaridade, a área de formação, o tempo de experiência docente e o tempo de admissão na atual escola, dados pessoais e profissionais, de forma a não comprometer sua identidade.

O Bloco 2 – Demandas e contextos da Educação Especial no município de Salvador – focou na compreensão das necessidades e dos desafios enfrentados pelas escolas e pelos educadores no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva

O Bloco 3 – Do processo constitutivo da política de inclusão escolar, Portaria nº 257/2020 – instrução normativa 01/2020 – explorou os procedimentos desde a elaboração, o conhecimento, a implementação até o monitoramento da aludida Política Educacional para estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) da rede pública municipal em Salvador.

O Bloco 4 – A atividade de planejar para os estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE – abordou as práticas e estratégias pedagógicas para adaptações/adequações e a flexibilização de caráter técnico-político-administrativo realizadas

na sua unidade escolar para os estudantes desenvolvidas pelos professores para garantir a inclusão e o aprendizado.

O último bloco do questionário, Bloco 5 – O experienciado no cotidiano escolar, a partir dos princípios, diretrizes e orientações da Portaria 257/2020 para ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE – analisou como a política de inclusão escolar é experienciada nas práticas pedagógicas, considerando as condições institucionais disponíveis nas escolas participantes da pesquisa.

Após o contato presencial com cada professor para explicar a pesquisa, o questionário foi enviado aos participantes via *e-mail* e WhatsApp. Esse métodos de produção de dados foram escolhidos para facilitar o acesso e a resposta, dada a necessidade de respeitar o tempo e a disponibilidade dos professores respondentes.

Os respondentes foram identificados de forma anônima, sendo referenciados com a letra “R” acompanhada de um número, do 1 ao 15, correspondente à ordem do envio das respostas do questionário. Assim, o primeiro respondente a enviar o questionário respondido foi identificado como R1, o segundo como R2 e assim sucessivamente até o décimo quinto, como R15. O mesmo se deu com a identificação do único entrevistado nesta pesquisa, identificado como E1.

De acordo com as diretrizes éticas de pesquisa em Ciências Sociais, a preservação da confidencialidade é fundamental para garantir que os respondentes se sintam seguros para compartilhar suas opiniões e experiências de forma aberta e sincera (Gil, 2008; Triviños, 2011). Assim, esse sistema de codificação alfanumérico foi adotado para garantir que as informações pessoais dos respondentes não fossem associadas às respostas fornecidas por eles, com o objetivo de proteger as suas identidades, além de garantir a confidencialidade das suas contribuições, permitindo que o leitor acompanhe suas falas e opiniões sem comprometer a privacidade de nenhum deles.

A aplicação do questionário ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2023, envolvendo 15 professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A participação desses educadores proporcionou uma visão abrangente das práticas e percepções em torno da política de inclusão escolar implementada em dezembro de 2020.

A metodologia de análise adotada neste estudo é de inspiração genealógica, que utiliza a noção foucaultiana de governamentalidade como racionalidade neoliberal (Foucault, 2005). Esse enfoque busca compreender historicamente como as relações de poder, embasadas pelo neoliberalismo, persuadem e delineiam políticas inclusivas, práticas educacionais inclusivas e subjetividades.

A partir desse viés investigativo, buscou-se, especificamente, analisar a racionalidade neoliberal da Política Educacional Inclusiva implementada no âmbito do município de Salvador, representada pela Portaria nº 257/2020, a qual impacta nas condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico possa ressignificar a prática da inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE na rede municipal de ensino de Salvador.

Foucault (2001) *apud* Avelino (2011, p. 32) compreende como racionalidades “os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; nesse sentido as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real”. Nessa senda, a racionalidade consiste numa organização que orienta ações no plano institucional, social e econômico, conferindo sentido, produzindo e ao mesmo tempo sendo produtora de práticas, inclusive educacionais.

Nessa perspectiva, Foucault compreende a genealogia como:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais — ‘menores’, talvez dissesse Deleuze — contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas (Foucault, 2005, p. 15-16).

Por sua vez, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 59) entendem a genealogia como “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”. Afirmam também que utilizar a genealogia foucaultiana como método de análise de políticas educacionais significa dizer que

[...] não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. Ou, se quisermos: que, sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. [...]. Assim, um método é o caminho que podemos/devemos seguir se quisermos ir para algum lugar. No nosso caso, o método é o caminho a seguir para fazer uma abordagem, para chegar a algum entendimento sobre aquilo que se quer descrever, discutir, argumentar etc. (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 2).

Corroborando esses autores, Gadelha (2016) destaca a relevância da genealogia na problematização de práticas educacionais e políticas públicas, ao enfatizar a importância de compreender as condições históricas que moldam as práticas educacionais e as subjetividades dos indivíduos. Todavia, a genealogia não busca a origem pura ou linear de fenômenos, mas sim as condições históricas que os possibilitaram e legitimaram. Portanto, “em oposição a

história tradicional, a genealogia rejeita a ideia metafísica de que as coisas têm uma essência imutável”, conforme assevera Woodward (2016, p. 140).

5.3 CONHECENDO OS RESULTADOS E APRESENTANDO A DISCUSSÃO

A estrutura adotada para apresentar os resultados desta pesquisa foi a ferramenta *Looker Studio*¹², utilizada para organizar e apresentar os dados produzidos através dos respondentes do questionário de maneira visual e acessível. O uso dessa ferramenta foi fundamental para transformar informações complexas em gráficos interativos e intuitivos, facilitando a análise e a compreensão dos dados relacionados ao perfil dos educadores, como faixa etária, gênero, nível de escolaridade, área de formação, tempo de experiência docente e tempo de admissão na escola.

A escolha do *Looker Studio* se deu pela sua capacidade de conectar e integrar diversas fontes de dados, permitindo a criação de *dashboards* personalizados que refletem as nuances das respostas obtidas. Com o uso de gráficos dinâmicos, apresentou-se os resultados de forma clara, destacando tendências e padrões relevantes para a análise das condições que impactam a prática docente no contexto da política educacional inclusiva de Salvador. Além disso, a ferramenta possibilitou uma visualização abrangente, enriquecendo a discussão sobre as implicações da Portaria nº 257/2020 na educação inclusiva desse município.

Antes de adentrar na apresentação e discussão dos dados levantados, é relevante trazer a reflexão de Bobbio (1992) sobre os Direitos dos Homens. O autor argumenta que o foco não deve ser identificar ou quantificar tais direitos, tampouco sua natureza ou fundamentação. O ponto central deve ser garanti-los de forma eficaz, impedir que esses direitos sejam violados de forma contínua na prática, uma vez que “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”, pois esse é um problema político, não filosófico, como enfatiza o autor.

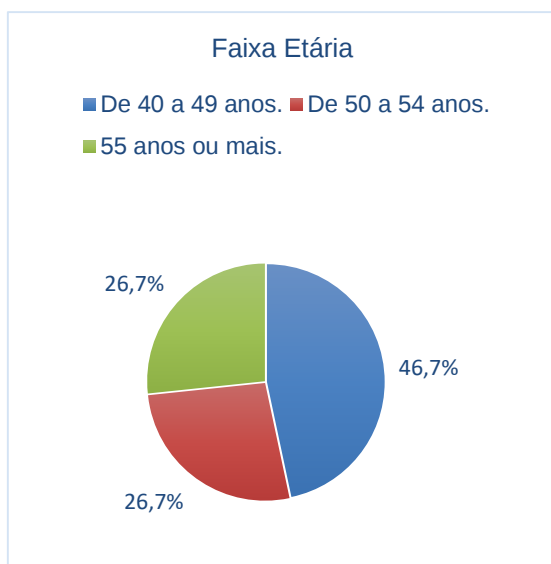
Nessa perspectiva, uma declaração de direitos “[...] não terá nenhuma importância histórica se não for acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (Bobbio, 1992, p. 24-25). Essa reflexão norteou a análise dos dados obtidos, pois, ao discuti-los, buscou-se compreender as condições de possibilidade e os desafios que impactam a concretização dos direitos à educação inclusiva, declarados na Portaria nº 257/2020, em relação ao estudantes com deficiência e/ou NEE, ou

¹² GOOGLE. Looker Studio, Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/overview>. Acesso em: 10 jan. 2024.

seja, como essa declaração de direitos se traduz na realidade vivida nas escolas de Salvador.

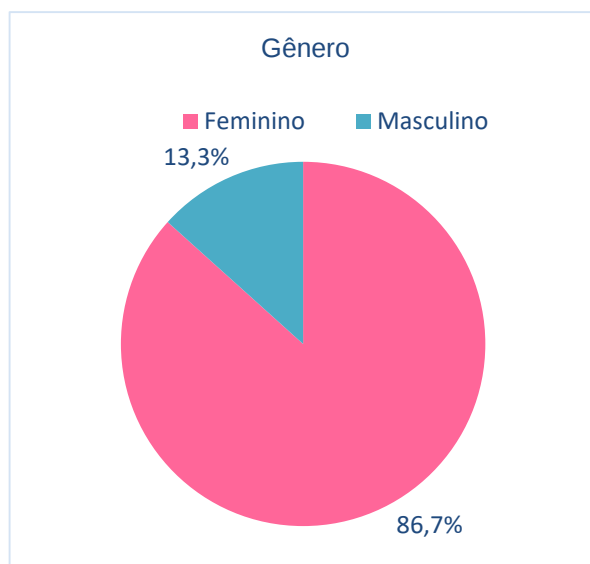
Sobre o perfil dos participantes, essa caracterização inicial reverbera um grupo diversificado de educadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Os respondentes se distribuem em diferentes faixas etárias, com a maioria variando entre 40 e 54 anos. O gênero predominante é o feminino, representando uma maioria significativa entre os participantes, o que pode refletir ainda a realidade do magistério, frequentemente composto por mais mulheres (gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2023).

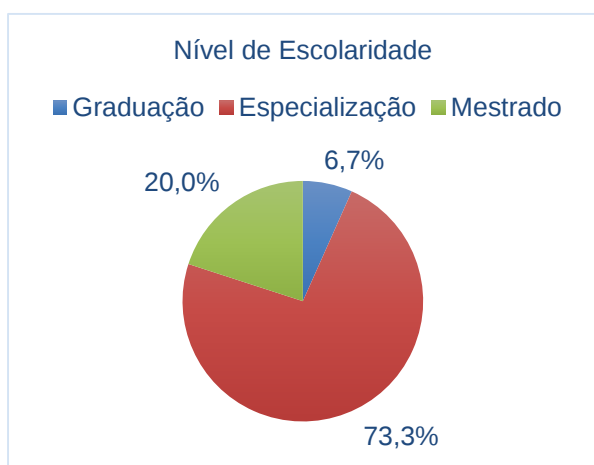
Gráfico 2 – Gênero dos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2023).

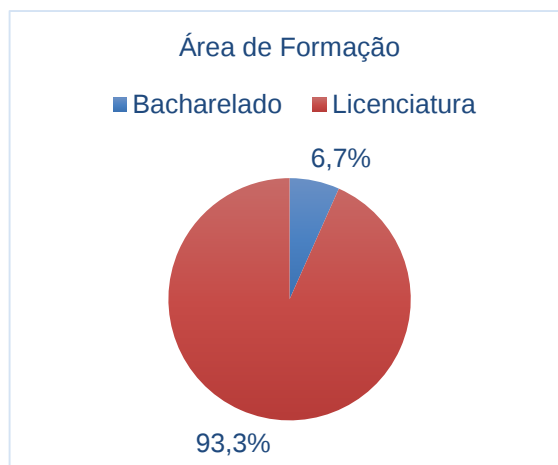
No que diz respeito ao nível de escolaridade, observa-se uma forte presença de professores com pós-graduação (especialização e mestrado) (gráfico 3); enquanto, em relação à área de formação, predomina a licenciatura (gráfico 4).

Gráfico 3 – Nível de Escolaridade



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 4 – Área de Formação

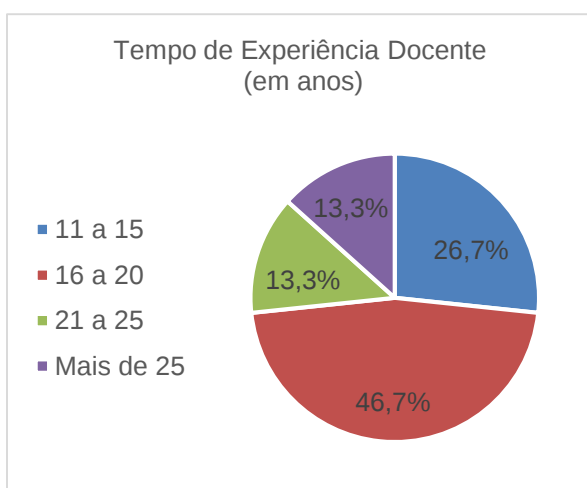


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os gráficos denotam um corpo docente bem qualificado. Como pode-se bservar, a maior parte dos professores possui formação na área de Licenciatura, alinhada à prática educativa nas escolas.

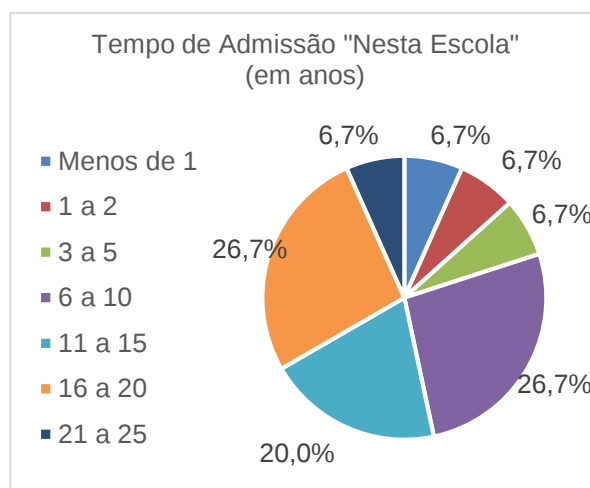
A experiência docente é variada, abrangendo de 11 a mais de 25 anos de atuação na educação (gráfico 5), enquanto o tempo de trabalho na escola atual varia de menos de 1 ano até mais de 20 anos (gráfico 6), com um número significativo de educadores trabalhando na escola atual por 6 a 20 anos. Essa diversidade temporal sugere diferentes níveis de familiaridade e envolvimento com o ambiente escolar.

Gráfico 5 – Tempo de Experiência Docente



Fonte: elaborado pela autora (2023).

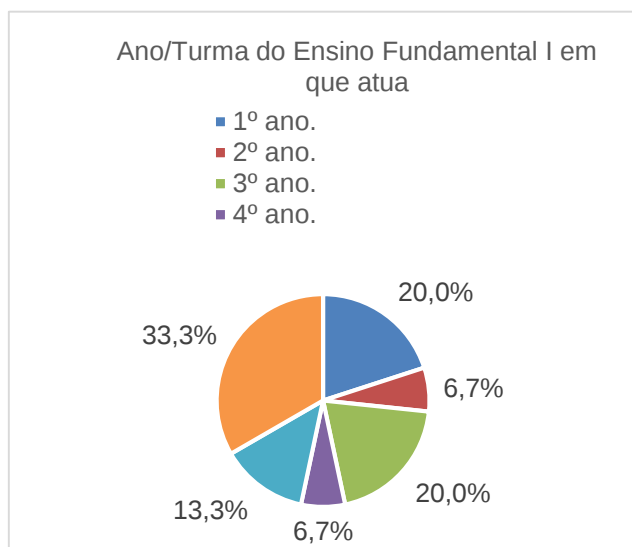
Gráfico 6 – Tempo de Admissão



Fonte: elaborado pela autora (2023).

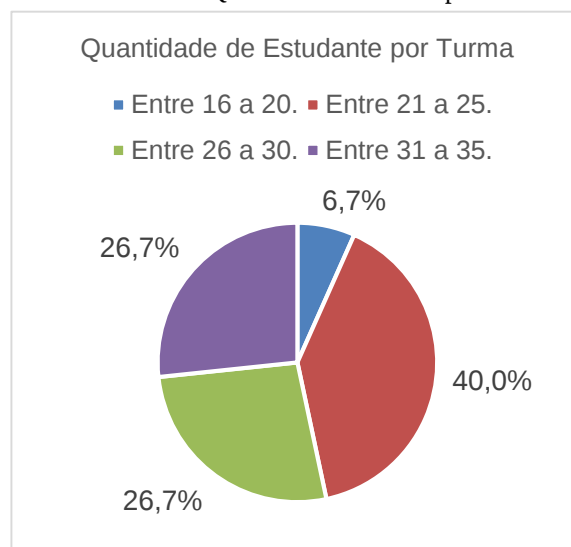
Quando questionados sobre o ano/turma (gráfico 7) e a quantidade de estudantes por turma (gráfico 8), incluindo aqueles com deficiência, no Ensino Fundamental I (gráfico 9), os respondentes forneceram as seguintes informações:

Gráfico 7 – Ano/Turma no Ensino Fundamental I



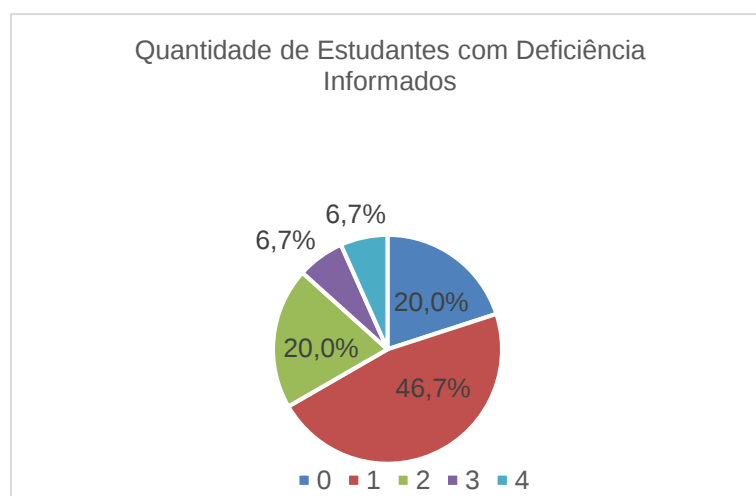
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 8 – Quantidade de alunos por turma



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9 – Quantidade de Estudantes com deficiência



Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados produzidos, os respondentes lecionam em diferentes anos do Ensino Fundamental I, abrangendo desde o 1º até o 5º ano, com muitos deles atuando em mais de uma série, o que demonstra a flexibilidade e a abrangência das funções docentes. A maioria relatou turmas compostas por 21 a 25 estudantes, embora alguns tenham mencionado turmas ainda maiores, chegando a 35 alunos. Esse cenário pode impactar significativamente a capacidade de oferecer um atendimento individualizado, especialmente em contextos que exigem adaptações pedagógicas inclusivas, como o atendimento a estudantes com deficiência proposto pela Portaria 257/2020.

Na Rede Municipal de Ensino de Salvador, havia, até agosto de 2024, um total expressivo de 7.416 estudantes com deficiência matriculados. Os docentes relataram que, em geral, suas turmas possuem de 1 a 2 estudantes com deficiência, com algumas turmas chegando

a ter até 4 estudantes nessas condições. Esses números evidenciam os desafios enfrentados pelos educadores para garantir práticas pedagógicas inclusivas de forma eficaz, em ambientes que demandam estratégias específicas e adequações significativas.

A análise dos dados produzidos junto aos educadores do Ensino Fundamental I, em específico o número significativo de alunos por turmas e com deficiência, revela os desafios e complexidades na implementação da Portaria nº 257/2020 no município de Salvador. Esta normativa, que regulamenta o planejamento voltado para os estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou aqueles com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE), estabelece diretrizes para adaptações curriculares e construção de um ambiente escolar inclusivo. Contudo, a realidade das salas de aula aponta para questões que requerem reflexão e aprofundamento.

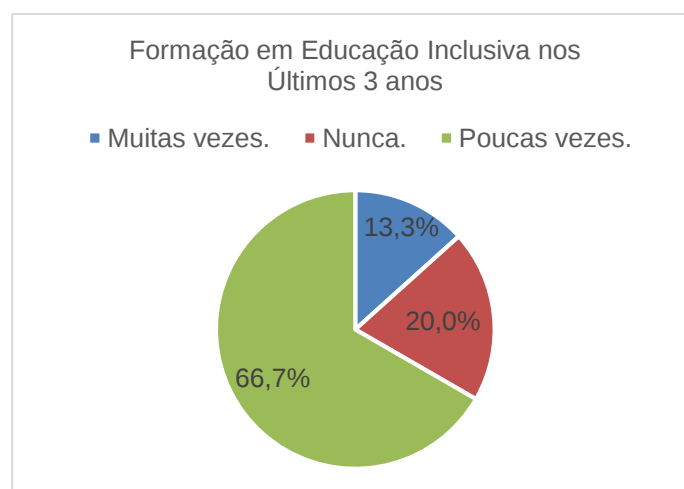
Em primeiro lugar, turmas heterogêneas e numerosas dificultam o conhecimento das especificidades de cada estudante, a oferta de estratégias individualizadas, e o monitoramento adequado do progresso dos alunos. A presença de múltiplos estudantes com deficiência em uma mesma sala demanda que os educadores desenvolvam estratégias diferenciadas que atendam às características individuais de cada aluno. No entanto, quando há uma alta concentração de estudantes por turma, o atendimento eficaz torna-se desafiador, exigindo dos docentes um esforço significativo para equilibrar o ensino inclusivo com a atenção às necessidades do restante da classe.

Além disso, a inclusão exige não apenas adaptações e flexibilizações curriculares, mas também um ambiente pedagógico que promova o desenvolvimento de todos os estudantes. Esse cenário se torna ainda mais complexo em turmas numerosas, onde criar condições propícias para a aprendizagem inclusiva demanda recursos, planejamento individualizado e suporte adicional, tornando-se um grande desafio para os educadores.

Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência no contexto de turmas numerosas e diversificadas desafia a prática pedagógica e expõe a necessidade de repensar a organização escolar e a formação contínua dos professores. Somente com um apoio mais estruturado e políticas que realmente dialoguem com a realidade das escolas será possível promover uma educação inclusiva de qualidade.

Dando continuidade à análise, embora 73,3% dos respondentes sejam especialistas e 20% possuam formação em nível de mestrado, essa qualificação não se reflete em uma formação profissional voltada para a inclusão, conforme apontam os dados fornecidos pelos participantes desta pesquisa (gráfico 10).

Gráfico 10 - Formação em Educação Inclusiva

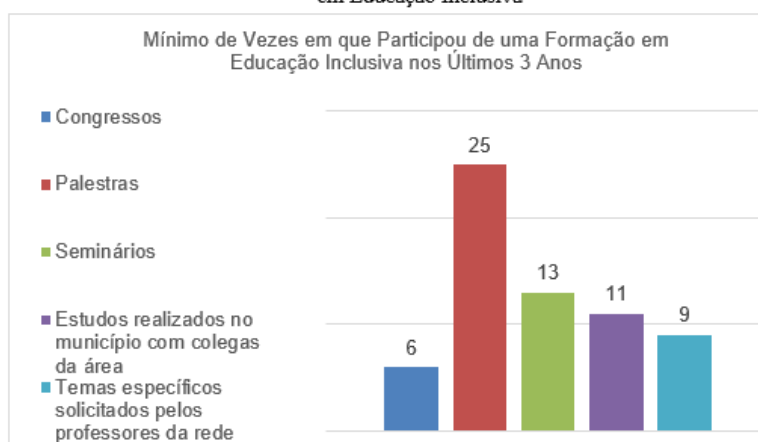


Fonte: elaborado pela autora (2023).

As respostas desses profissionais sobre a formação para uma prática inclusiva confirmaram um descompasso existente entre a proposição e a efetivação de políticas públicas educacionais no Brasil, inclusive na Portaria nº 257/2020. Apesar desse instrumento legal trazer possibilidades de melhoria no atendimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE, desconsidera o lapso na formação dos docentes do município de Salvador quanto à prática da educação inclusiva, dificultando sua efetivação.

Nesse contexto, mesmo os profissionais que participaram de formações voltadas para a educação inclusiva, nos últimos três anos, período em que a implementação da Portaria nº 257/2020 deveria estar em pleno desenvolvimento, não o fizeram de forma frequente. Mais da metade dos respondentes relatou ter participado de formações “poucas vezes”, enquanto um número expressivo afirmou nunca ter tido essa oportunidade. Apenas uma minoria mencionou ter participado “muitas vezes” (gráfico 11).

Gráfico 11- Mínimo de vezes em que participou de uma Formação em Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Desse modo, a escassez de oportunidades de formação inicial e continuada evidencia uma lacuna significativa que compromete a efetivação das diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 257/2020, essenciais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade, que estabeleça preceitos normativos fundamentais para o planejamento pedagógico de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Necessidades Educacionais Específicas-NEE. Isso porque, apesar dessa normativa enfatizar a importância de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que garantam um ambiente escolar inclusivo, com foco no desenvolvimento biopsicossocial das pessoas, não promove a formação docente contínua, imprescindível para que essas orientações sejam efetivamente implementadas.

Sem o conhecimento e as competências adequadas, os professores enfrentam dificuldades para responder às demandas inclusivas, comprometendo o direito dos estudantes com deficiência a uma educação de qualidade. António Nóvoa (1992 *apud* Wünsch, 2013, p. 30) destaca que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. O autor argumenta que a formação inicial e continuada é um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, especialmente em contextos que exigem flexibilidade e inovação, como o da educação inclusiva. Assim, não deve ser pontual ou esporádica, mas sim contínua e integrada ao desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo reflexões críticas e o compartilhamento de boas práticas.

Corroborando Nóvoa (1992 *apud* Wünsch), Mantoan (2003, p. 43) defende a formação inicial e continuada dos docentes a partir de suas experiências práticas, destacando o âmbito da inclusão escolar, em que

[...] os profissionais devem ressignificar o seu papel de professor e de suas práticas pedagógicas e de uma formação em serviço que também muda. Essa proposta de formação parte do saber fazer, pois possuem experiências, problemas reais e situações do dia a dia, os quais funcionam como matéria prima das mudanças pretendidas pela formação.

Ao mencionar que os profissionais devem ressignificar tanto o seu papel de professor quanto às suas práticas pedagógicas, Mantoan enfatiza a importância de uma transformação na maneira como a educação inclusiva acontece nas unidades escolares. Com esse propósito, a formação inicial e continuada precisa ir além do simples ensino de teorias e técnicas; deve estar conectada à realidade prática da sala de aula e aos desafios que os professores enfrentam diariamente. Isso significa que o processo de formação deve ser contextualizado, partindo do

“saber fazer” dos educadores, ou seja, de suas experiências práticas, dos problemas que eles vivenciam e das situações concretas do cotidiano escolar.

Ao utilizar essas experiências cotidianas com o alunado como base para a formação, cria-se um ambiente de aprendizagem mais significativo, em que as mudanças desejadas nas práticas pedagógicas surgem de uma reflexão crítica sobre o que é vivido na prática. Em essência, Mantoan (2003) enfatiza a necessidade de uma formação colaborativa e prática, que valorize a experiência dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas. Além do mais, explicita que, sem a devida capacitação, os educadores podem se sentir inseguros, o que limita sua capacidade de oferecer estratégias pedagógicas adequadas e de criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Esses dados confirmam o que já fora relatado anteriormente por um dos componentes do Grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, quanto à fragilidade da formação continuada nos “tempos insossos” (2020 a 2022), para a implementação da política pública, Portaria 257/2020, em decorrência do período pandêmico. Dessa forma, a pouca oferta de formação continuada, inclusive sobre a política, repercute nas condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, orientado pela política de inclusão escolar, ressignifique a prática docente com relação aos estudantes público- alvo da Educação Especial e com NEE.

Desse modo, a insuficiência de formações em educação inclusiva, revelada pelos respondentes, representa um entrave significativo para a implementação eficaz da Portaria nº 257/2020. Investir na formação contínua e de qualidade para os professores é, portanto, um passo fundamental para transformar as diretrizes legais em práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Apenas por meio de uma formação consistente é que os educadores poderão desenvolver as competências necessárias para atender às necessidades individuais de cada estudante, promovendo, dessa forma, uma educação que valorize e respeite a diversidade.

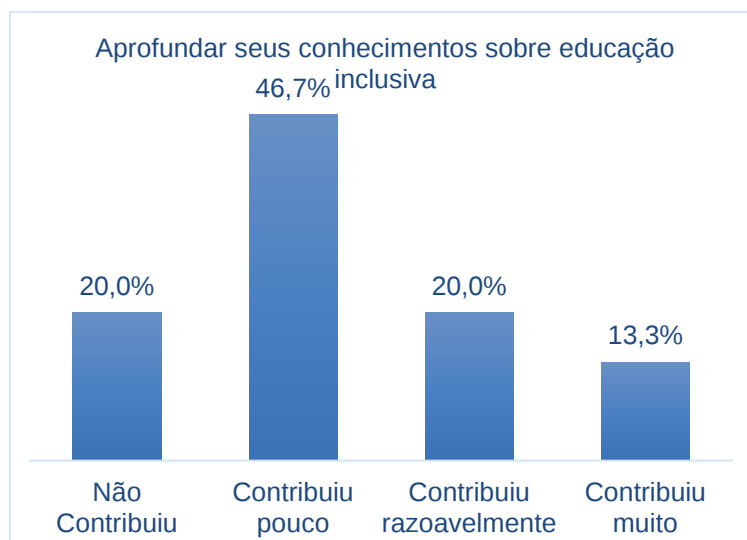
Ainda, nesse contexto formativo, mais da metade dos respondentes relatou ter participado poucas vezes das atividades oferecidas, com destaque para as palestras, que foram mencionadas como a ação mais frequente. Observa-se, no entanto, que essas palestras costumam abordar temas isolados, sem continuidade formativa. Como consequência, um número expressivo de respondentes afirmou que o nível de contribuição das atividades formativas e cursos realizados, no que se refere aos aspectos pedagógicos, não contribuiu ou contribuiu pouco para o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiência.

A baixa frequência de participações em formações pode causar implicações para a prática educacional inclusiva, uma vez que os docentes podem se sentir despreparados para lidar com as especificidades de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas

tampouco terão embasamento para traçar estratégias para adequações e adaptações curriculares conforme determinado na política em análise.

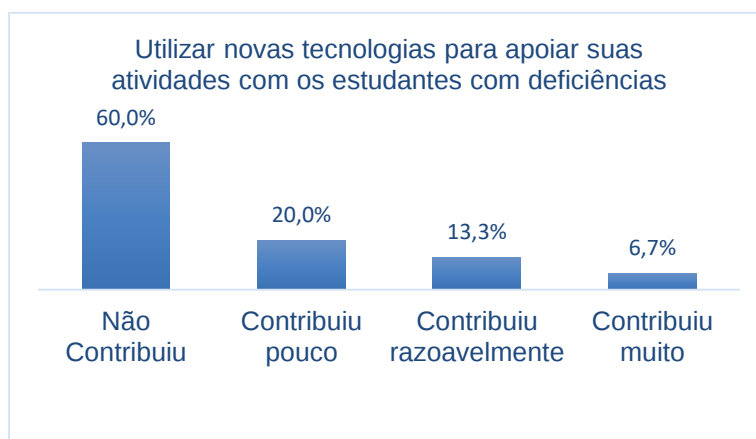
De igual modo, a maioria dos participantes mencionou que a contribuição dos processos formativos foi “pouca” ou “nenhuma” em relação aos seus conhecimentos sobre Educação Inclusiva (gráfico 12). E, de igual modo, para o uso de novas tecnologias e aprimoramento de metodologias de ensino (gráfico 13).

Gráfico 12 – Conhecimento sobre Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 13 – Utilização de novas tecnologias



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa percepção dos respondentes sobre o conhecimento acerca da Educação Inclusiva evidencia uma prática formativa ainda centrada em palestras, que pouco dialogam com as experiências concretas dos docentes em sala de aula. Ressalta-se, assim, a necessidade de formações que privilegiem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilitando a

acessibilidade e a inclusão escolar, de modo que todos os estudantes possam aprender de acordo com suas necessidades individuais.

Sob uma perspectiva crítica, inspirada em Foucault, é possível questionar como esses espaços formativos, inúmeras vezes, operam como dispositivos de normalização. Desso modo, são mais direcionados para o cumprimento de protocolos do que necessariamente para a ressignificação da prática docente diante da diversidade existente no ambiente escolar.

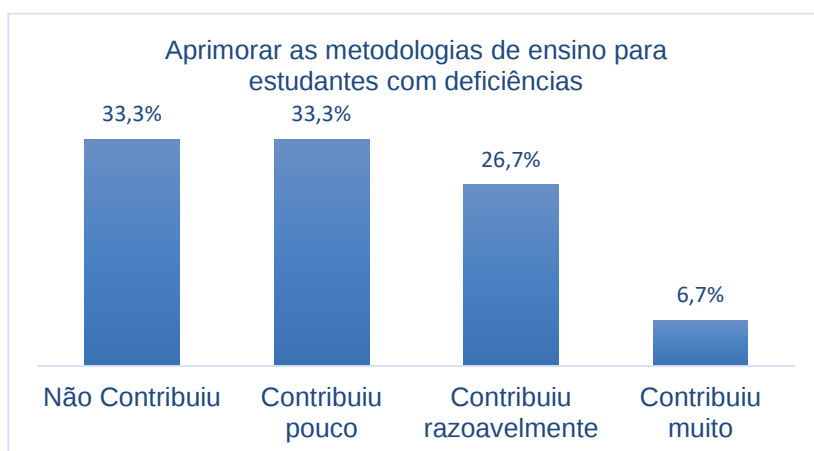
Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa refere-se à utilização de novas tecnologias no contexto da prática docente dos respondentes. Observou-se que 60% não faz uso desses recursos, o que pode ser atribuído a diversos fatores, como a falta de formação específica, infraestrutura inadequada nas escolas e, principalmente, a ausência de uma cultura pedagógica que valorize o uso crítico e significativo das tecnologias na Educação Inclusiva.

Essa limitação não se restringe ao acesso aos dispositivos tecnológicos, mas também à compreensão de como essas ferramentas podem potencializar práticas inclusivas, promovendo a participação efetiva de estudantes com deficiência e/ou outras Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A formação continuada ainda é pautada em abordagens tecnicistas, que tratam a tecnologia como um fim em si mesma, sem considerar sua integração ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

Sob a ótica foucaultiana, é possível analisar como o uso das tecnologias na educação também pode ser visto como um instrumento de poder e controle, quando empregado apenas para monitoramento ou reprodução de práticas tradicionais, em vez de meio para fomentar a autonomia e a inclusão escolar. Portanto, mais do que inserir tecnologias no ambiente escolar, é necessário dialogar sobre a função que elas desempenham na construção de um espaço inclusivo, crítico e transformador.

A esse respeito, os dados da pesquisa revelam que 66,6% dos respondentes consideram que as metodologias de ensino adotadas nas formações contribuem pouco ou nada para a sua prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Inclusiva (gráfico 14). Esse resultado evidencia uma desconexão entre as propostas formativas e a realidade constatada pelos docentes em sala de aula, onde desafios complexos exigem abordagens mais dinâmicas, contextualizadas e centradas no estudante.

Gráfico 14 – Metodologias de Ensino



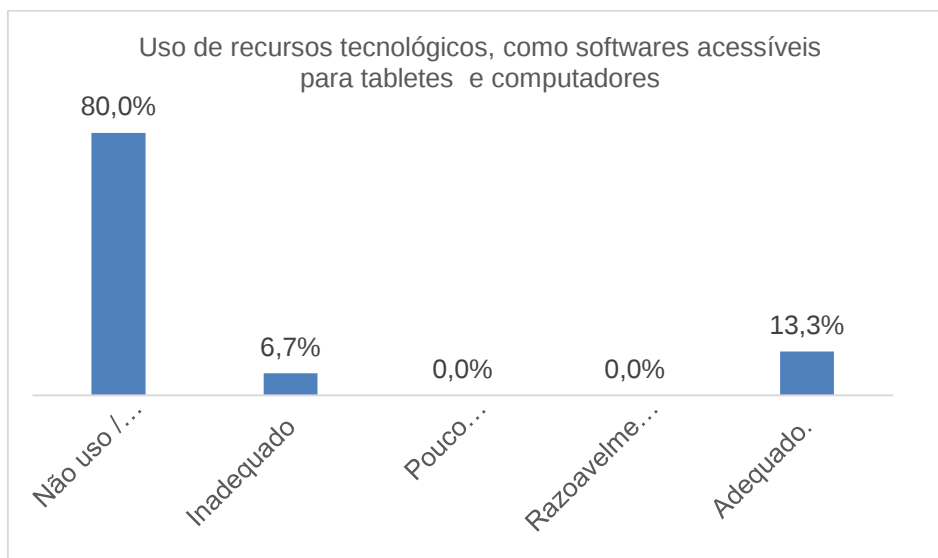
Fonte: elaborado pela autora (2023).

As metodologias tradicionalmente aplicadas nos processos formativos ainda se mostram prescritivas e generalistas, priorizando conteúdos teóricos descolados da prática cotidiana dos professores. Tal cenário reforça a ideia de que essas formações funcionam como dispositivos de reprodução de saberes normativos, muitas vezes ignorando as especificidades da inclusão escolar. A ausência de espaços para troca de experiências e construção coletiva do conhecimento limita a capacidade dos professores de ressignificar suas práticas e atender de forma efetiva às necessidades dos estudantes com deficiência e outras NEE.

Conforme a perspectiva de Foucault, pode-se compreender que essas metodologias atuam como mecanismos de regulação e controle, pois desconsideram a diversidade do contexto escolar. Nesta perspectiva, Paulo Freire (1968) criticava práticas educativas que não dialogassem com a realidade dos estudantes, que estivessem em consonância com métodos padronizados que não respeitam a singularidade dos estudantes, e abraçava uma pedagogia crítica e emancipatória.

Outro dado, destacado pela maioria dos respondentes, indica que os recursos tecnológicos mencionados na Portaria nº 257/2020, fundamentais para o trabalho com estudantes público-alvo da política de inclusão do município de Salvador, são frequentemente considerados “inadequados” ou, em muitos casos os docentes “não os utilizam/não têm acesso” (gráfico 15).

Gráfico 15 – Uso de recursos tecnológicos

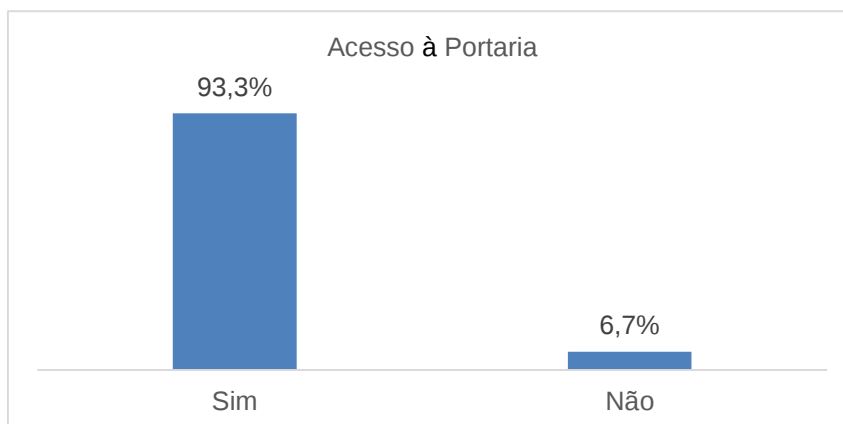


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esses achados reforçam a necessidade urgente de investir em formação continuada e em infraestrutura tecnológica. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão escolar efetiva depende não apenas de políticas públicas bem estruturadas, mas também de condições materiais e formativas que possibilitem práticas pedagógicas inovadoras. Portanto, é essencial garantir tanto a qualificação dos profissionais da área quanto os recursos tecnológicos necessários para possibilitar uma Educação Inclusiva.

Diante da análise do processo constitutivo da Política de Inclusão Escolar, representada pela Portaria nº 257/2020, os respondentes, ao serem questionados sobre o acesso a esse dispositivo de governamentalidade, enquanto expressão da racionalidade neoliberal, majoritariamente afirmaram ter acesso (gráfico 16).

Gráfico 16 – Acesso à Portaria nº 257/2020



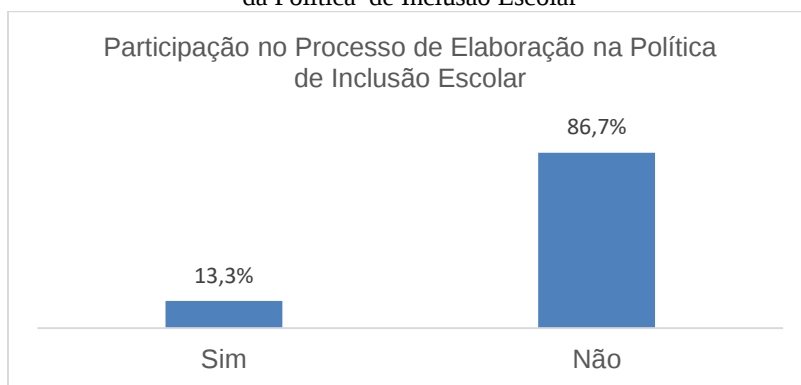
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam que, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado ter tido acesso à Política de Inclusão Escolar (Portaria 257/2020), 7% apontam que nunca tiveram acesso à Portaria. Isso denota que o nível de compreensão e familiaridade com seus objetivos, diretrizes e orientações parece um tanto quanto cerceado, pois não atingiu 100% dos respondentes, passados 3 anos da publicação da Política, em dezembro de 2020.

Essa constatação aponta para possíveis falhas na comunicação por parte da Instituição e nos processos de formação e orientação contínua oferecidos aos docentes. Conforme destaca Ball (2001), a eficácia das políticas públicas frequentemente depende do conhecimento, da interpretação, da valoração e da materialização dessas, por parte dos agentes executores, nas unidades escolares. Nesse contexto, a ausência de mecanismos efetivos de socialização da política enfraquece sua aplicação prática, configurando uma lacuna entre o prescrito e o experienciado quanto a essa Portaria.

Outro dado relevante diz respeito à baixa ou nula participação dos docentes no processo de elaboração da Portaria nº 257/2020. Em termos percentuais, apenas 13,3% dos docentes afirmaram ter participado desse processo enquanto 86,7% deles não o fizeram (gráfico 17).

Gráfico 17 – Participação dos docentes no processo de elaboração da Política de Inclusão Escolar



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora o Setor de Inclusão e Transversalidade da SMED tenha informado que o grupo responsável pela elaboração incluía professores de sala comum, é provável que essa representação tenha se limitado a um pequeno grupo. Isso pode ter restringido a amplitude da participação docente na construção da política.

Em relação à forma como esses profissionais participaram da elaboração da Política Educacional Inclusiva, os respondentes relataram:

Quadro 12 – Forma de participação na elaboração da Política

16 - CASO A SUA RESPOSTA FOI SIM NA QUESTÃO ANTERIOR, COMO SE DEU A SUA PARTICIPAÇÃO	Resposta
Como sou professora de disciplina específica, colaboro dando minhas impressões e experiências acerca dos educandos	1
Construção do PDI	1
Contribuindo com respostas junto ao grupo	1
Não participei	12

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisar as respostas dos respondentes à pergunta “Como se deu a sua participação?”, percebe-se que as contribuições mencionadas, como “respondendo junto ao grupo”, “colaborando na construção do PDI” e “compartilhando impressões e experiências sobre os educandos enquanto professora de disciplina específica”, estão mais relacionadas à implementação da política e à elaboração colaborativa do PDI do que à efetiva participação no processo de concepção e formulação inicial da Política em si. Essas respostas sugerem assim um envolvimento posterior, focado na operacionalização e adaptação prática do que já havia sido previamente estabelecido pela Portaria nº 257/2020, e não na construção das diretrizes políticas de forma participativa desde o início.

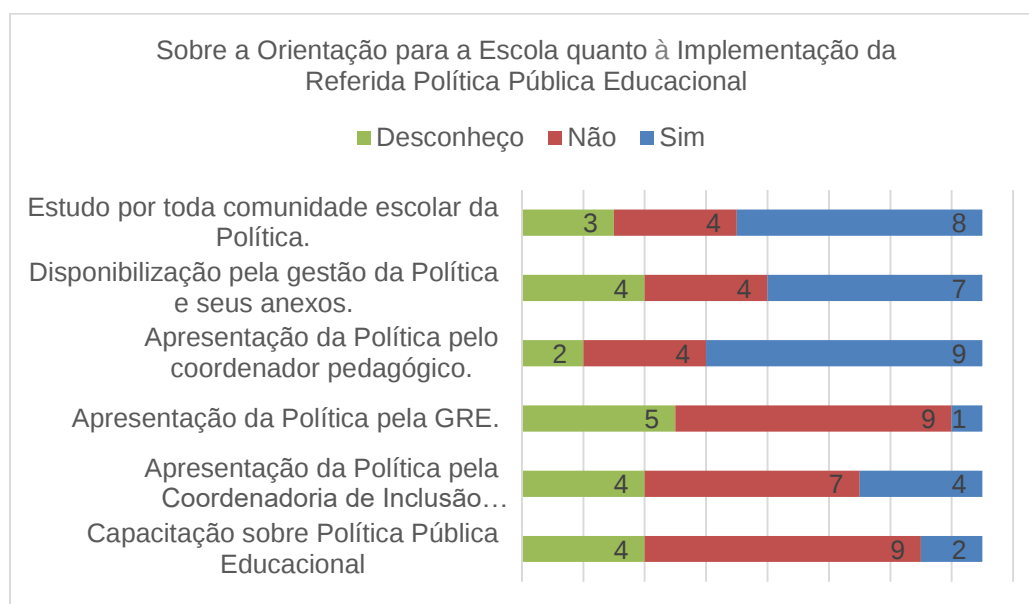
Corroborando essa justificativa, a fala de E1, na entrevista semiestruturada concedida em nome do grupo de Inclusão e Transversalidade da SMED, esclarece que a participação dos protagonistas na formulação ocorreu da seguinte forma:

[...] cada participante que trazia uma proposta a submetia à Comissão e cada membro opinava sobre a proposição dando uma opinião, depois votávamos se essa proposta poderia permanecer ou ser refutada.

A descrição desse processo remete à centralização das decisões políticas, característica de uma governamentalidade neoliberal, a qual reforça a posição dos docentes como agentes executores, e não como coautores. Esse modelo de governança minimiza o potencial colaborativo e desconsidera a experiência prática dos docentes, que poderia enriquecer a elaboração, adaptando as políticas às reais necessidades escolares. Dessa forma, os professores, ao se sentirem alheios ao processo decisório, enfrentam dificuldades para se apropriar dos objetivos, diretrizes, orientações e efetivá-las em suas práticas pedagógicas.

Os dados levantados também evidenciaram que uma parcela significativa dos docentes não recebeu capacitação específica para trabalhar com as diretrizes e orientações contidas na normativa, especialmente no que se refere à elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. Receberam apenas orientações de alguns colegas e das chefias imediatas para trabalhar com a política.

Gráfico 18 - Orientação para implementação da Política



Fonte: elaborado pela autora (2023).

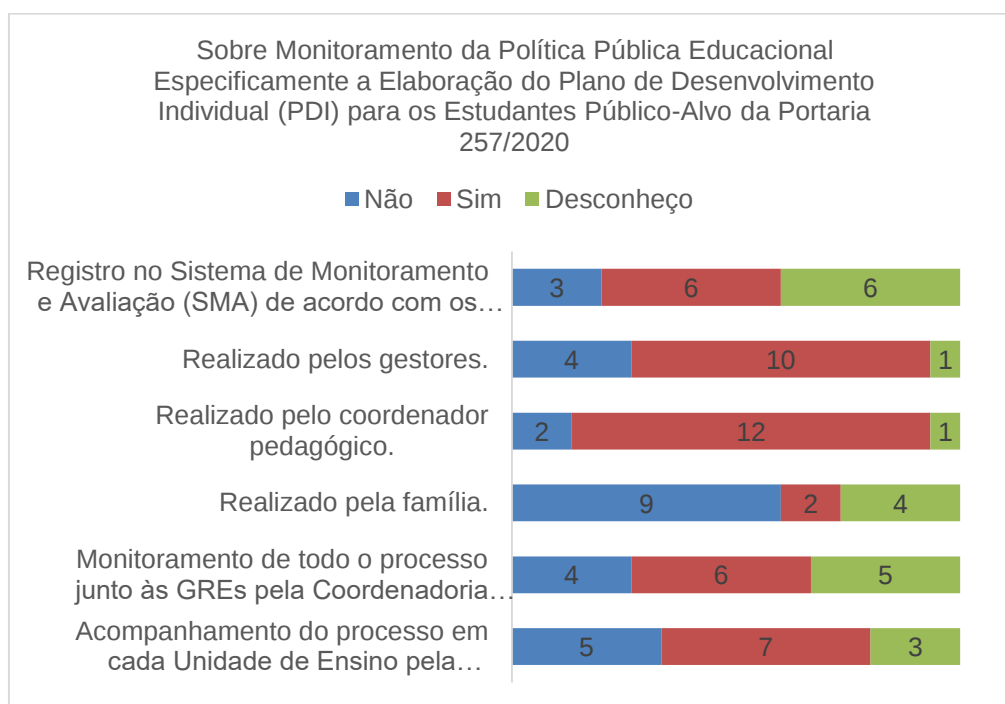
A formação docente é um componente essencial para a efetivação da referida política, pois envolve não apenas aspectos técnicos, mas também uma sensibilização para a diversidade educacional e o reconhecimento das necessidades dos estudantes com deficiência. Assim, os dados demonstraram uma deficiência nesse aspecto.

Paulo Freire defende que, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (2001, p. 58). Nesse contexto, é a formação que fornece ao docente instrumentos para que ele viabilize uma prática em seu cotidiano criada e recriada por meio da reflexão (Freire, 2001). Nesse sentido, a lacuna na capacitação docente observada nesta análise compromete a capacidade de implementação eficaz da política, refletindo a necessidade de estratégias mais sólidas de formação continuada junto aos docentes.

Um outro dado relevante é que 87% dos respondentes nunca tiveram ou desconhecem qualquer processo formativo voltado para essa política educacional. Apenas 13% dos respondentes tiveram acesso a processos formativos referente à política em análise.

A análise dos dados também apontou uma lacuna quanto ao monitoramento da política junto ao Sistema de Monitoramento e Avaliação da SMED. Esse lapso se refere à fragmentação desse processo.

Gráfico 19 – Monitoramento da Política



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dos docentes respondentes, 60% não realizaram o processo ou desconhecem o registro desse procedimento no SMA. De igual modo, 87% das famílias não monitoram o trabalho que é realizado na unidade escolar, proposto no PDI. Há uma fragilidade também por parte das GRE e da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Diversidade quanto a esse monitoramento. Esse cenário reflete uma governança desarticulada que compromete a eficácia das ações voltadas para a política educacional, materializada no PDI.

A falha na comunicação, por parte das instituições, quanto à divulgação e discussão do instrumento SMA, compromete a análise do impacto das estratégias utilizadas, dos recursos necessários e do desempenho geral de cada estudante; e, implica traçar novas estratégias para melhor atender as especificidades do estudante, dificultando o avanço no processo de ensino e aprendizagem.

O registro no SMA vai além de cumprir uma função técnica na política de inclusão. Ele possibilita o acompanhamento contínuo do progresso do estudante, a identificação de barreiras e facilitadores e a realização de mudanças no seu plano de forma sistemática. Além disso, permite traçar novas estratégias de adaptação, adequação e flexibilização curricular, assegurando que o PDI permaneça alinhado às necessidades específicas do estudante. Esse registro também atende ao disposto no Art. 3º da Instrução Normativa 001/2020 (Salvador, 2020b, p. 2), instituída pelo Portaria nº 257/2020 (2022a):

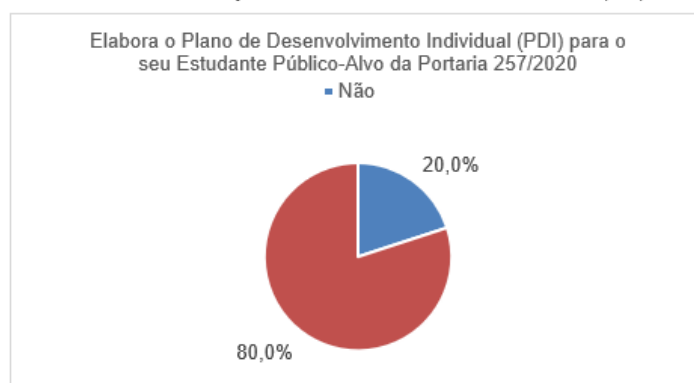
Art. 3º O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento vivo, flexível e constitui-se num roteiro de identificação, avaliação e intervenção pedagógica assertiva personalizada a ser aplicado na Sala Comum para o/a aluno/a público alvo da educação especial e/ou com NEE, utilizado para possibilitar o favorecimento de sua aprendizagem e consequente escolarização.

Considerando essas características do PDI, a lacuna na comunicação institucional sobre o SMA compromete não apenas o monitoramento do progresso dos estudantes, mas também expõe as limitações de uma política de inclusão que se apoia excessivamente em instrumentos técnicos e burocráticos. À luz da análise foucaultiana, o Sistema de Monitoramento e Avaliação pode ser interpretado como um dispositivo de governamentalidade neoliberal, que, sob o pretexto de garantir a adaptação, adequação, e a flexibilização pedagógica, acaba por normatizar e regular tanto as práticas docentes quanto o comportamento dos estudantes. O registro contínuo e sistemático, embora necessário para ajustes curriculares, transverte o processo educativo em um espaço de vigilância e controle, deslocando o foco da inclusão para o cumprimento de metas e indicadores.

Além disso, o PDI, apresentado como um “instrumento vivo e flexível” (Salvador, 2020 a, 2020b) pode se tornar um mecanismo de padronização, limitando a autonomia dos professores e a singularidade dos processos educativos. Essa tensão entre flexibilidade e controle revela as contradições da política de inclusão, que, ao tentar responder às demandas educacionais, acaba por reforçar práticas de normalização e biopolítica, moldando os estudantes de acordo com as exigências institucionais mais do que com suas necessidades reais.

Quando questionados sobre a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), 80% dos respondentes afirmaram que realizam esse processo. E 20% deles indicaram que não o fazem, conforme o gráfico 20.

Gráfico 20 - Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

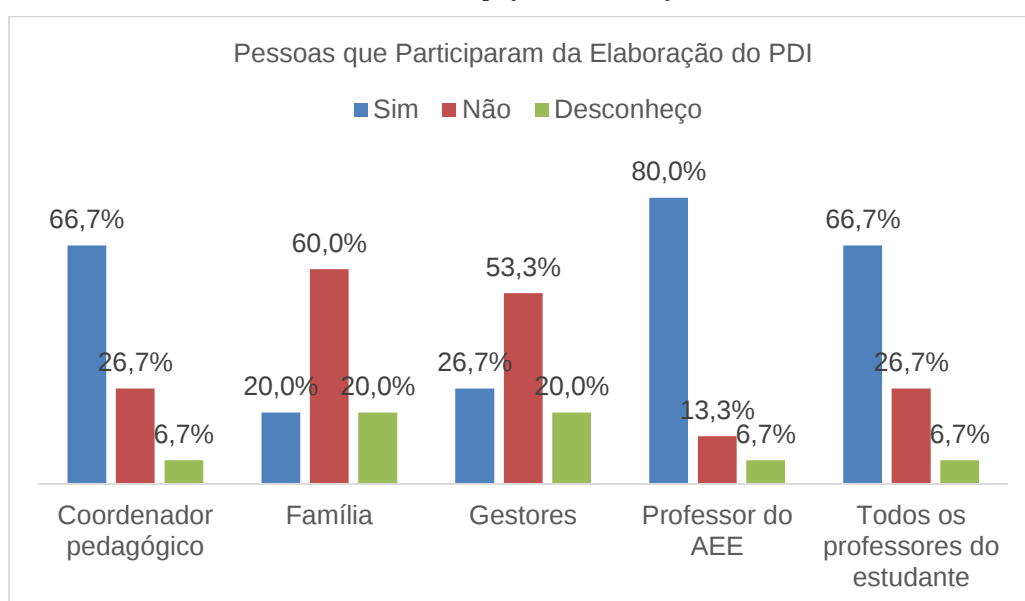


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante de sua importância na eficácia do atendimento do público-alvo dessa Portaria, deve-se investigar as razões que levam os professores a não elaborarem o PDI. Afinal, esse plano orienta os docentes em relação às práticas necessárias à promoção da equidade educacional aos estudantes com deficiência e/ou NEE.

Quanto aos protagonistas do processo de elaboração do PDI, os dados indicaram o coordenador pedagógico, os professores da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A família e os gestores, apesar de importantes atores da comunidade escolar, apresentaram menor destaque (gráfico 21).

Gráfico 21 – Participação na elaboração do PDI

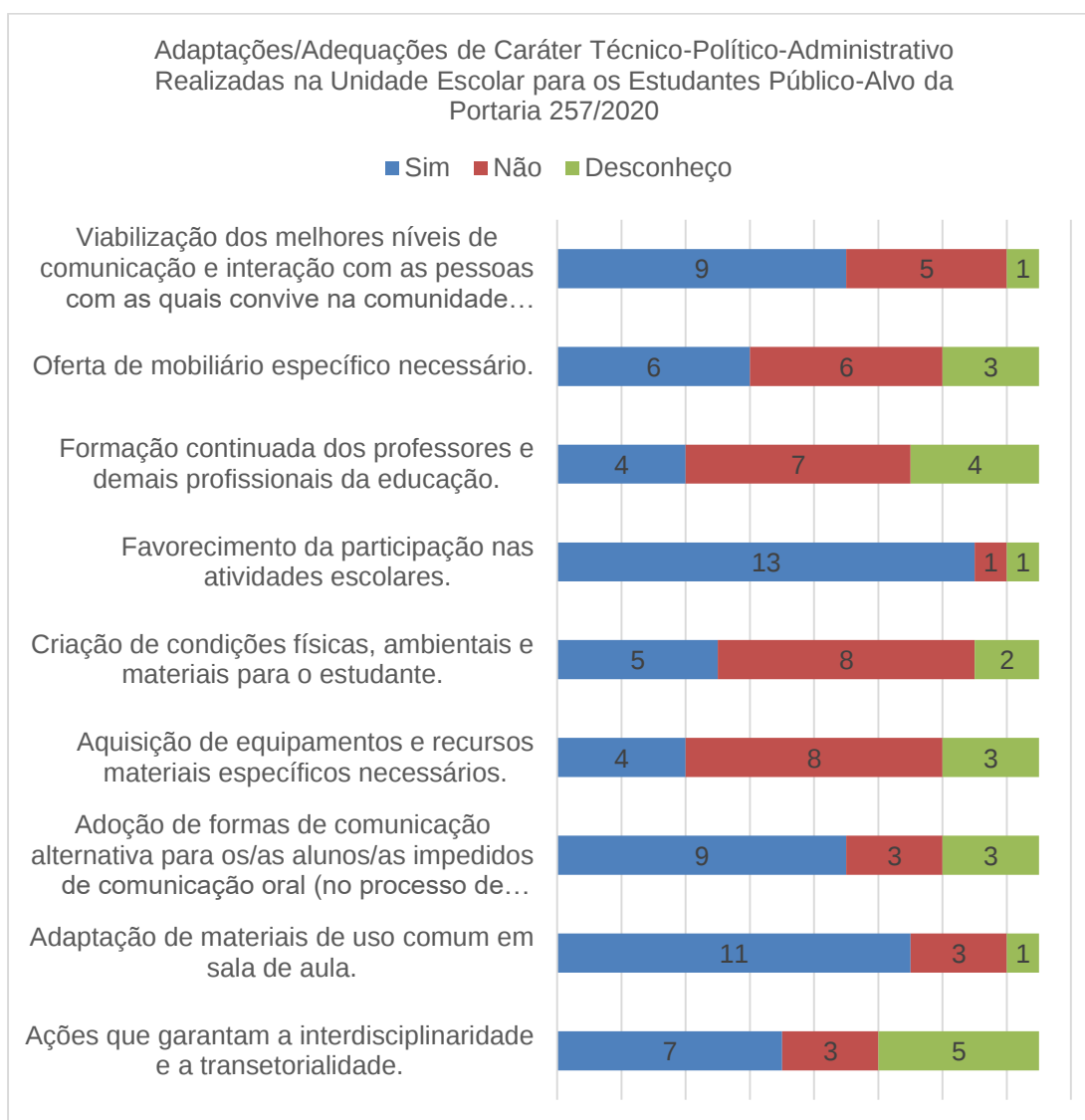


Fonte: elaborado pela autora (2023).

A ausência significativa de gestores e familiares nesse processo, denunciada pelos relatos, é preocupante, pois pode comprometer a participação colaborativa na elaboração do PDI.

Ainda nesse contexto, os dados relacionados às adaptações e às adequações de caráter técnico-político-administrativo são apresentadas no gráfico 22. Elas são realizadas nas unidades escolares para atender melhor a esses estudantes, conforme proposto pela Portaria nº 257/2020 (2020a).

Gráfico 22 – Adaptações/Adequações de caráter técnico-político-administrativo



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o gráfico, evidenciaram os maiores entraves para a execução do planejamento. Entre eles estão: a criação de condições físicas, ambientais e materiais adequadas para os estudantes; e a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação. Esses desafios refletem a necessidade de maior investimento em infraestrutura e capacitação dos docentes para consolidar práticas inclusivas nas escolas do município de Salvador.

A análise das dificuldades para a implementação da Portaria nº 257/2020 no âmbito da Educação Inclusiva em Salvador destacaram como a governamentalidade neoliberal estrutura as políticas públicas de maneira contraditória. Sob o discurso de inclusão e democratização do ensino, essa racionalidade neoliberal, primeiramente, sob o pretexto de incluir, coloca todos os sujeitos da instituição escola no jogo; depois, frequentemente, transfere a responsabilidade pela execução da política para os sujeitos diretamente envolvidos, como professores, coordenadores

e gestores escolares, ao mesmo tempo em que não oferece as condições técnico-político-administrativas necessárias para sua efetivação.

Na lógica neoliberal, o papel do ente público é reduzido, enfatizando-se a eficiência, a gestão por resultados e a responsabilização individual. No caso da política de inclusão escolar, isso significa que os agentes educacionais são chamados a elaborar e implementar planos, como o PDI, enfrentar os desafios da adaptação curricular e viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, essa delegação de responsabilidades não é acompanhada de investimentos estruturais adequados, como a criação de condições físicas, ambientais e materiais nas escolas, ou a oferta consistente de formação continuada para os profissionais.

Essa ausência de suporte técnico e administrativo reflete uma característica fundamental da governamentalidade neoliberal: o Estado regula e incentiva ações voltadas para a inclusão, mas retira-se da responsabilidade central de assegurar os meios para a execução dessas políticas. Em outras palavras, cria-se uma “política para o papel”, em que a legislação é prescrita como um ideal, mas as condições concretas para sua realização permanecem insuficientes.

Nesse cenário, gestores, professores e coordenadores são pressionados a responder por metas e resultados, em um ambiente de escassez, o que gera sobrecarga de trabalho, frustração e, muitas vezes, práticas paliativas que não alcançam os objetivos inclusivos pretendidos. Essa dinâmica reforça a exclusão que deveria ser combatida, configurando um paradoxo estrutural da governamentalidade neoliberal: promove-se a inclusão como um valor, mas perpetua-se a desigualdade por meio das condições de sua implementação.

Portanto, a análise crítica da governamentalidade neoliberal, no contexto da Portaria nº 257/2020, revela a necessidade de o Município de Salvador repensar a sua atuação enquanto responsável pela elaboração e implementação dessa política pública educacional. Para isso, precisa assumir um compromisso efetivo de prover os recursos necessários para que a essa política inclusiva transcenda o discurso e se concretize nas práticas escolares.

Quanto ao experienciado no cotidiano escolar a partir dos princípios, diretrizes e orientações da Portaria 257/2020 para ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ com NEE, os dados produzidos por meio dos respondentes revelaram um panorama significativo dos desafios enfrentados (gráfico 23).

Gráfico 23 – Dificuldades para ressignificar a prática docente



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Entre os fatores mais críticos, destacaram-se a ausência, escassez e demora na disponibilização de recursos financeiros, tecnológicos, materiais didáticos pedagógicos ou humanos. Esse foram apontados como barreiras estruturais predominantes no cotidiano escolar.

Quanto à ausência dos recursos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, 46,6% dos participantes concordaram e 40% concordaram fortemente, demonstrando que essa falta é uma barreira estrutural predominante no processo de inclusão; de modo similar, em relação à escassez de recursos, 60% concordaram e 26,6% concordaram fortemente, embora denotem que parte dos recursos existe, mas não atende às demandas, pois são insuficientes.

Referente ao item da demora na disponibilização de recursos, 60% concordaram e 20% concordaram fortemente. Nesse caso, a lentidão nos processos administrativos para aquisição dos recursos necessários demonstra a existência de entraves burocráticos que impactam negativamente o processo inclusivo.

Esses resultados evidenciam como a Portaria nº 257/2020, apesar de estabelecer diretrizes inclusivas, enfrenta limitações práticas que dificultam sua execução. No contexto da governamentalidade neoliberal, que desloca a responsabilidade do município para as escolas e

docentes, esses dados são preocupantes, afinal esse mecanismo neoliberal limita o investimento público necessário para viabilizar práticas inclusivas.

Sob um enfoque biopolítico, o gerenciamento desses recursos exige estratégias de regulação que condicionem o acesso ao direito à educação inclusiva. Desse modo, o caráter precário e contingente da política pública no contexto neoliberal não só reforça desigualdades estruturais, colocando em evidência a precariedade dessas políticas, como também revela contradições inerentes ao discurso da inclusão escolar.

Na continuidade, a partir das respostas fornecidas pelos respondentes, evidencia-se que as dificuldades de adaptação, adequação e flexibilização curricular, bem como de propor estratégias pedagógicas específicas para os estudantes público-alvo da Portaria nº 257/2020, são amplamente percebidas (60% concordam e 13,33% concordam fortemente).

Por um lado, esses dados destacam a complexidade de elaborar Planos de Desenvolvimento Individual – PDI que contemplem as singularidades desses estudantes. Por outro lado, as dificuldades de propor estratégias pedagógicas (66,6% concordaram e 6,6% concordaram fortemente) apontaram para uma lacuna significativa na formação docente e no suporte pedagógico oferecido para lidar com a diversidade de necessidades específicas.

Dessa forma, infere-se que, embora a Portaria estabeleça a adaptação, adequação e flexibilização curricular como princípios fundamentais para assegurar a inclusão, sua execução revela-se insuficiente para fornecer as ferramentas necessárias aos professores. Esse cenário reflete, por conseguinte, a tensão entre o prescrito (as normas) e o experienciado (a prática pedagógica), reforçando as dificuldades de operacionalizar diretrizes inclusivas em um contexto educacional marcado por restrições econômicas e burocráticas.

Ao serem questionados sobre as relações institucionais com a gestão, com o professor do AEE e as parcerias com as famílias e com outras instituições parceiras, a maioria dos respondentes negaram a falta de diálogo com a gestão. Eles indicaram ter uma percepção de apoio gerencial, apesar de terem sinalizado anteriormente uma ausência significativa de gestores como protagonistas na elaboração do PDI.

Ainda nesse quesito, mais da metade dos respondentes continuaram a indicar um alinhamento ou comunicação efetiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado AEE na elaboração do planejamento, a partir do PDI. Dessa forma, afirmaram orientar junto aos professores da sala comum as adaptações/adequações e flexibilizações curriculares para os estudantes público-alvo da referida Portaria.

Nesse íterim, a interlocução entre os professores do AEE e os professores da sala comum é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. De acordo

com Mantoan (2003), essa colaboração entre os profissionais que atuam no contexto inclusivo é essencial para promover a articulação das práticas pedagógicas. A autora enfatiza que os professores do AEE devem atuar como mediadores, fornecendo suporte técnico e pedagógico para que os docentes da sala comum possam desenvolver estratégias adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência.

Assim, o diálogo constante e o planejamento colaborativo são instrumentos indispensáveis para construir estratégias pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo comum por parte dos estudantes com deficiências. Além disso, a interlocução exige que os professores da sala comum estejam abertos à formação continuada, buscando compreender as especificidades do trabalho com estudantes público alvo da Educação Especial.

Nesse viés, a Portaria nº 257/2020, que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual na Rede Municipal de Ensino de Salvador, reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa. A Política prevê a participação ativa dos professores do AEE, da sala comum e de outros profissionais na elaboração de estratégias que possibilitem o acesso desses estudantes ao currículo comum, garantindo que suas singularidades sejam respeitadas no contexto escolar.

Inferese, portanto, que, a partir do que é proposto na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Salvador, a inclusão escolar não constitui um trabalho isolado, mas sim um processo que exige a construção de práticas colaborativas entre os diversos protagonistas envolvidos na execução da Política. Logo, essa articulação tem como objetivo principal garantir a participação equitativa do estudante com deficiência e/ou NEE em relação ao estudante do currículo comum.

Frente ao exposto, quanto à Parceria com as famílias, mais da metade dos respondentes afirmam que não é nulo ou precário o apoio familiar no processo inclusivo. A comunicação entre escola e o seio familiar fortalece o papel da comunidade escolar no suporte às famílias, que muitas vezes precisam de orientações claras sobre os processos de intervenção e acompanhamento. Do mais, apesar dos respondentes afirmarem que esta parceria é positiva, as famílias ainda não participam de forma efetiva, como protagonistas na construção do PDI, conforme relatado anteriormente pelos docentes participantes desta pesquisa.

Quanto às parcerias com outras instituições, mais da metade dos respondentes afirmam que esta é nula ou precária. Entretanto, vale ressaltar que a parceria com instituições é essencial enquanto apoio multiprofissional, afinal essa colaboração pode oferecer suporte nas áreas de saúde, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicopedagogia e do AEE para os estudantes que não têm o serviço nas suas escolas, complementando o trabalho pedagógico

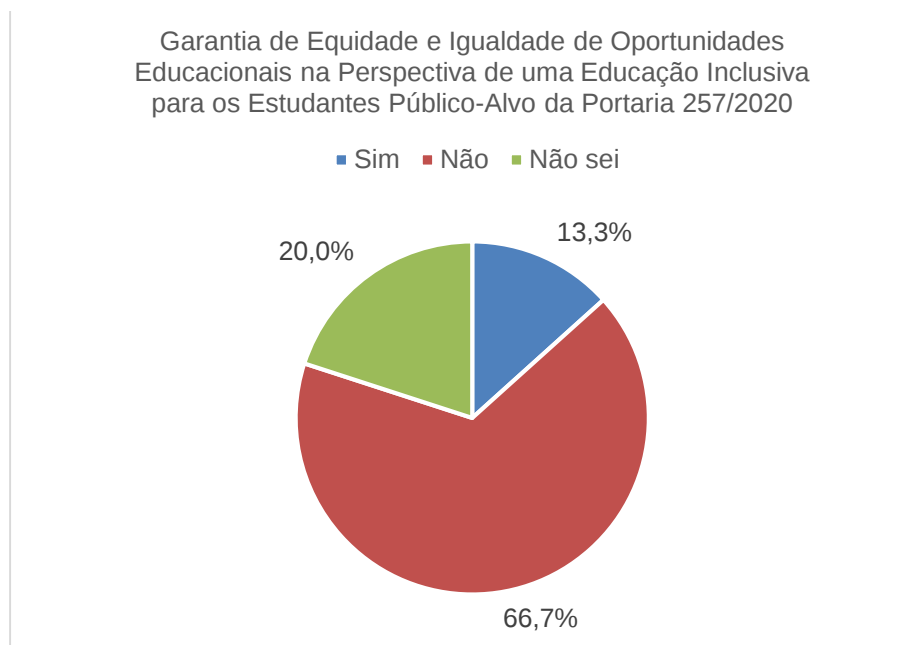
realizado na unidade escolar. Ademais, esse suporte é crucial para colaborar na construção do PDI, conforme determinado na Política em análise. Além disso, essas parcerias podem realizar formação continuada para os docentes e equipe escolar, proporcionando-lhes acesso a orientações e estratégias técnicas e pedagógicas para atender estudantes com diferentes diagnósticos e necessidades.

Sob esse enfoque, a racionalidade neoliberal promove a descentralização das responsabilidades ao enfatizar a transferência de incumbências do Estado para outras instâncias, como instituições locais, escolas, professores, famílias e até os próprios estudantes com deficiência. A fragilidade desses elos revela como o modelo neoliberal, ao determinar, ainda que de forma indireta, a responsabilização local e individual, é capaz de mitigar as articulações institucionais necessárias para a efetivação da política inclusiva.

Novamente, nos dados fornecidos pelos respondentes, é retratada por 80% deles a ausência de formação continuada para os professores e equipe escolar. Esse dado apontou para uma demanda crítica por capacitação, tanto de professores quanto da equipe escolar, para atender às exigências inclusivas da Portaria 257/2020.

É fato que a ausência de formação continuada limita a autonomia docente para lidar com as necessidades específicas dos estudantes, demonstrando um controle biopolítico que regula os corpos e a prática pedagógica por meio da negligência no investimento em formação. Dessa maneira, essa lacuna perpetua uma exclusão velada, mantendo professores e estudantes *à mercê* das limitações estruturais.

Decerto, a Política traz como essência a garantia da equidade para que os alunos tenham acesso ao currículo comum em igual condições que os demais estudantes. Assim, ao realizar a análise da avaliação da política educacional quanto à garantia da equidade e igualdade de oportunidades educacionais na perspectiva de uma educação inclusiva para os estudantes público alvo da Portaria 257/2020, foi possível compreender a fragilidade quanto à equidade na implementação dessa Política no contexto escolar (figura 24).



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Mediante o exposto, os dados levantados junto aos respondentes revelaram percepções críticas em relação à efetivação da equidade e da igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes público-alvo da Portaria nº 257/2020, com 66,7% deles afirmando que a política não garante tais princípios, 20% demonstrando incerteza e apenas 13,3% acreditando na sua efetividade. Logo, emergiu um cenário que evidencia entraves significativos na implementação da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A expressiva parcela de respondentes que consideram essa política como não garantidora da equidade e igualdade de oportunidades pode ser interpretada como uma resposta das limitações estruturais, pedagógicas e de formação continuada enfrentadas no cotidiano escolar. Tais obstáculos, como a ausência de recursos materiais e humanos, infraestrutura inadequada e a falta de capacitação contínua para lidar com a diversidade, inviabilizam o pleno atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência ou outras especificidades. Além disso, esse dado aponta para uma desconexão entre o prescrito pela política e o experienciado na prática educativa.

Em contrapartida, os 20% que afirmaram não saber sobre a garantia desses princípios destacam outra dimensão do problema: a insuficiência de comunicação, sensibilização e formação dos profissionais sobre a Portaria nº 257/2020. Sem dúvidas, a incerteza pode refletir tanto o desconhecimento quanto a ausência de vivências práticas que exemplifiquem os impactos positivos da política no contexto escolar.

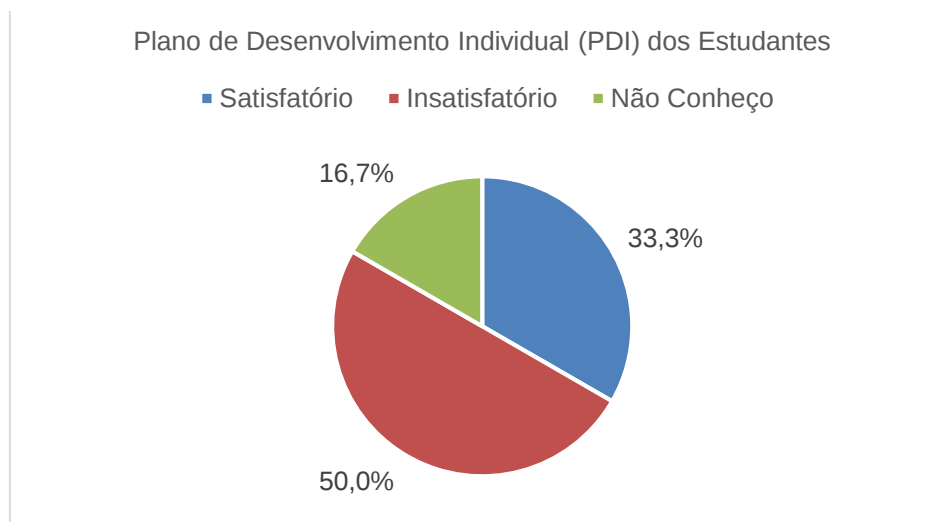
Por outro lado, o pequeno grupo de 13,3% que considerou a política asseguroadora da equidade e da igualdade de oportunidades pode ter considerado em sua avaliação experiências pontuais de sucesso em escolas onde há condições adequadas, maior engajamento dos profissionais ou suporte efetivo da gestão pública. Essas experiências, embora minoritárias, podem sinalizar que, com investimentos apropriados e a construção de práticas inclusivas consistentes, é possível alcançar os objetivos da política.

Por conseguinte, embora a Portaria nº 257/2020 tenha como princípio a garantia da equidade e da igualdade de oportunidades para os estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com NEE, a análise de sua implementação, quanto à equidade e igualdade, revelou fragilidades que podem ser compreendidas à luz da perspectiva foucaultiana. O discurso da equidade, nesse contexto, funciona como um instrumento de governamentalidade, regulando práticas docentes e escolares por meio da expectativa de acesso ao currículo comum. No entanto, essa interpelação pode camuflar processos de normalização, nos quais os estudantes são pressionados a se adequar a padrões que não reconhecem suas especificidades, acabando por excluí-los.

Além disso, o currículo comum, por sua vez, atua como uma ferramenta de controle, que define o que é considerado êxito educacional, simplificando a diversidade existente no ambiente escolar. Nesse cenário, a política de inclusão, longe de ser apenas um mecanismo de acesso, funciona também como um instrumento de biopolítica, regulando corpos e subjetividades dentro do espaço escolar.

Portanto, infere-se que os dados refletem a realidade alarmante que assola o cotidiano escolar, apontando a necessidade urgente de fortalecer as ações de formação continuada, ampliar os recursos disponíveis e consolidar práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante. Além disso, destacaram a importância de monitorar e avaliar continuamente a implementação da Portaria nº 257/2020, de modo a transverter a percepção da maioria dos docentes de insatisfação quanto à equidade da Política.

Asseverou-se, ainda, ao avaliar os anexos da Portaria 257/2020, em especial o anexo 1, que trata do instrumento do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, que 50% dos respondentes consideraram o instrumento insatisfatório, 16,7% não o conhecem e apenas 33,3% o consideraram satisfatório, conforme os dados obtido (gráfico 25).



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com a análise dos dados, foi possível inferir que o instrumento para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual, concebido como uma ferramenta para nortear o planejamento pedagógico direcionado aos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas, enfrenta desafios significativos em sua implementação. Essa percepção evidencia fragilidades que impactam diretamente a prática docente e os processos de inclusão/exclusão desses estudantes no contexto escolar.

À priori, tais desafios podem acarretar na elaboração de planos que não atendem adequadamente as reais necessidades dos estudantes, comprometendo o princípio da equidade educacional. Outrossim, um instrumento que não atende às expectativas dos educadores pode ser falho em fornecer orientações precisas e plenas para a promoção de estratégias pedagógicas efetivas, incluindo adaptação, adequação e flexibilização curricular. Diante desse cenário, essa lacuna pode gerar insatisfação entre os docentes, contribuindo para um processo de desmotivação que ocasiona no não engajamento dos professores na elaboração e aplicação do PDI, agravando a sensação de sobrecarga de trabalho sem resultados eficazes.

A insatisfação com o instrumento PDI, portanto, pode corroborar os processos de exclusão, ao dificultar o suporte pleno das necessidades específicas dos estudantes, impedindo que eles tenham acesso efetivo ao currículo comum. Logo, essa situação reflete a distância entre o que é prescrito pela Portaria nº 257/2020 e a realidade experienciada nas escolas, demonstrando a necessidade de ajustes no instrumento para que ele de fato cumpra seu propósito.

Conclui-se, assim, que a efetividade do PDI depende de uma revisão técnica do instrumento que o alinhe às demandas reais do contexto escolar. Além disso, é fundamental

oferecer formação continuada aos docentes, assegurar maior precisão e clareza nas orientações e disponibilizar suporte técnico, administrativo e pedagógico adequado para sua implementação. Portanto, cumpre salientar que somente com um instrumento funcional acessível e capaz de dialogar com as necessidades práticas será possível ressignificar a prática docente e promover, de forma efetiva, a inclusão de todos os estudantes na escola regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do exposto, este estudo, de abordagem qualitativa, abordou a Política Pública Educacional Inclusiva no Município de Salvador, representada pela Portaria nº 257/2020, a qual regulamenta os procedimentos para adaptação, adequação e flexibilização curricular para atender as necessidades de um público específico. Ao longo deste trabalho, discutiu-se o ciclo dessa Política, contemplando suas etapas de agendamento, formulação, implementação e monitoramento institucional. Essa discussão foi realizada com foco na questão central desta pesquisa: quais são as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, fundamentado na política de inclusão escolar do município de Salvador – Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020) – ressignifique a prática docente na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE)?

A partir dessa questão, estabeleceu-se o objetivo geral deste estudo: analisar as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação da política educacional inclusiva, Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE. Esse objetivo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: como a Lei, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular, é capaz de se consolidar no planejamento pedagógico para que possa ressignificar a prática docente na educação de estudantes público-alvo da educação especial e/ou com outras NEE?

Para alcançar seus objetivos, esta pesquisa adotou-se uma metodologia que abrange diversas estratégias de produção e análise de dados. Primeiramente, foram realizados registros em um Diário de Bordo, no qual se documentaram observações realizadas em cada uma das escolas onde os gestores que contribuíram para o estudo são locados. Posteriormente, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com um integrante do Setor de Inclusão e Transversalidade da SMED. Em seguida, aplicou-se um questionário, via *Google Forms*, destinado aos docentes das 6 escolas participantes desta pesquisa, totalizando 15 respondentes.

O questionário foi estruturado em cinco eixos principais: perfil dos respondentes; demandas e contextos da Educação Especial no município de Salvador; processo constitutivo da Política de Inclusão Escolar – Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020); a atividade de planejar para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial ou com NEE; e o

experienciado no cotidiano escolar, a partir dos princípios, diretrizes e orientações da Portaria 257/2020 para ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE. Assim sendo, as respostas obtidas foram tabuladas e analisadas, permitindo uma compreensão aprofundada dos dados produzidos.

Quanto à análise dos dados, esta foi conduzida sob a perspectiva da genealogia foucaultiana, adotada como ferramenta metodológica, com foco no conceito de governamentalidade como racionalidade neoliberal. Essa abordagem permitiu explorar como as relações de poder moldam as práticas educacionais, a partir da construção e implementação da política educacional inclusiva em questão. Logo, tal perspectiva crítica possibilitou atentar para as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, ancorado na Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020), possa ressignificar as práticas docentes no contexto dos processos de in/exclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE. Certamente, essa análise trouxe implicações significativas da política na vida escolar, corroborando uma reflexão mais ampla sobre sua efetividade e desafios no cotidiano educacional.

Além do objetivo geral, objetivos específicos também conduziram esta pesquisa: (i) identificar as demandas e os contextos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA), visando compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiências e com Necessidades Educativas Específicas – NEE, além de fundamentar a implementação de políticas públicas inclusivas que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade, garantindo o desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes; (ii) descrever a evolução histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil e detalhar o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Portaria nº 257/2020; (iii) apresentar a política de inclusão escolar, Portaria nº 257 (Instrução Normativa nº 001/2020), destacando seus principais objetivos, fundamentos legais, diretrizes e orientações contidas na normativa para a inclusão de estudantes com deficiência em Salvador na promoção da equidade educacional, além de problematizar a implementação da Política à luz da governamentalidade como racionalidade neoliberal; e (iv) tencionar como a Portaria nº 257/2020 (Instrução Normativa nº 001/2020) se materializa no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador, investigando se os princípios e diretrizes estabelecidos pela política educacional inclusiva são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas que promovam a inclusão ou exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Tendo em vista que o objetivo geral e os objetivos específicos foram os norteadores

essenciais desta pesquisa, organizou-se essas considerações finais de acordo com o que foi desenvolvido em cada seção desta pesquisa: Demandas e Contextos da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva; a Evolução Histórica das Políticas de Inclusão Escolar no Brasil; o Detalhamento do Percurso Metodológico que Fundamentou a Elaboração da Portaria nº 257/2020; O Prescrito e o Experienciado: a Portaria nº 257/2020 E a Ressignificação da Prática Docente nos Processos de In/Exclusão de Estudantes da Educação Especial e/ou com Outras NEE em Salvador.

Quanto ao primeiro objetivo específico, ao mapear as demandas e contextos da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, foi possível entender a realidade da Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio de uma análise detalhada e fundamentada. Ademais, compreender a sua necessidade de implementar Políticas Públicas Inclusivas que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade, para garantir o desenvolvimento biopsicossocial dos seus 7416 estudantes com deficiências e/ou com outras NEE.

No que se refere ao segundo objetivo específico, a evolução histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil, bem como o detalhamento do percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Portaria nº 257/2020, contribuiu para a análise crítica de como essa normativa reflete e reproduz práticas de governamentalidade como expressão da racionalidade neoliberal. Sob o enfoque da genealogia, inspirada em Michel Foucault, foi possível compreender historicamente como essa racionalidade visualiza a inclusão escolar como um espaço de governança, em que leis, portarias e normativas, como a própria Portaria nº 257/2020, atuam de forma a regular práticas pedagógicas e organizacionais.

Quanto ao terceiro objetivo específico, este contribuiu para a análise crítica da Portaria nº 257/2020, inserindo-a no contexto da governamentalidade como racionalidade neoliberal, operada no espaço educacional por intermédio da produção de normas, mecanismos de controle e responsabilização descentralizada, moldando políticas como a Portaria nº 257/2020 em instrumentos que regulam as práticas pedagógicas e organizacionais, sem imperiosamente modificar as condições estruturais para a inclusão efetiva. Apesar da política representar um avanço formal em termos de direitos e diretrizes ela pode não proporcionar, por si só, as condições de possibilidade adequadas para que a prática docente ressignifique a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Assim sendo, essa análise reforçou a urgência de se ultrapassar as limitações impostas pela racionalidade neoliberal, com o intuito de promover uma política de inclusão que seja, de fato, capaz de oferecer aporte integral às demandas educacionais desses estudantes.

Por fim, quanto ao quarto objetivo específico deste estudo, buscou-se tensionar a aplicação da Portaria nº 257/2020 no cotidiano escolar com o intuito de compreender as contradições entre o prescrito nessa normativa e o experienciado na prática, por intermédio do questionamento da sua eficácia em garantir as reais condições de possibilidade de um planejamento pedagógico que seja capaz de ressignificar a prática da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com outras NEE na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Além disso, procurou-se destacar as limitações impostas pela governamentalidade neoliberal, a qual estabelece o processo de inclusão como um processo de regulação e controle, numa lógica que, sobretudo, não transforma as estruturas que perpetuam a in/exclusão dos estudantes.

A partir de todo este caminho metodológico, procedeu-se a uma propositiva de tese: 1) A tese reconhece que a Portaria 257/2020 é um marco para a inclusão escolar no município de Salvador, pois regulamenta a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e os procedimentos de adaptação, adequação e flexibilização curricular, sendo a política importante para a exigência de garantias de direitos; 2) referente às condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico, a partir da implementação da política educacional inclusiva, possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou com NEE, confirma que há obstáculos a enfrentar, como:

- a) falta/escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos;
- b) ausência/ineficácia de formação continuada dos profissionais da educação, refletindo na dificuldade dos professores em adaptar/adequar e flexibilizar o currículo às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Necessidades Educativas Específicas (NEE);
- c) fragilidade no Planejamento Colaborativo diante da nula ou precária participação das famílias dos estudantes e das Instituições parceiras como protagonistas na elaboração do PDI;
- d) fragilidade no apoio das Instituições parceiras da SMED, ou seja, ausência de suporte contínuo das instituições educacionais parceiras, para proporcionar formação especializada para os profissionais da educação, suporte para as famílias, entre outras medidas;
- e) ausência de Políticas que se Tornam Vida, pois a Portaria 257/2020 só se tornará eficaz e “ganhará vida” quando forem garantidas as condições de possibilidade para que o planejamento pedagógico possa ressignificar a prática docente nos processos de in/exclusão dos ditos estudantes.

Portanto, a Portaria 257/2020, ao mesmo tempo que promete garantir direitos, também age como uma prática biopolítica que define quem pode ou não ser plenamente incluído. Os obstáculos mencionados na propositiva da tese (recursos insuficientes, formação ineficaz, entre outros) revelam as tensões entre o ideal normativo da inclusão e as realidades práticas que podem, absurdamente, reforçar processos de exclusão. Assim, a Portaria só “ganhará vida” quando as condições de possibilidade são asseguradas, permitindo que o planejamento pedagógico ressignifique a prática docente.

A Ressignificação ora defendida configura-se como um ato de resistência à governamentalidade neoliberal. Essa frequentemente resume a inclusão a um conjunto de dispositivos legais burocráticos, sem relevância histórica, uma vez que só existe quando as condições, os meios e as situações de realização de um determinado direito são considerados. Assim, ressignificar as práticas docentes, nessa perspectiva, significa também ressignificar os próprios modos de governar a inclusão. Sobretudo, é reconhecer que a Educação numa perspectiva Inclusiva é um processo contínuo, coletivo e colaborativo, que transcende a normatividade e se realiza no encontro *sui generis* entre docentes e estudantes.

Como forma de resistir, então, esta pesquisa destacou a importância do monitoramento e da avaliação contínua dos Planos de Desenvolvimento Individual, tanto no que se refere à política educacional implementada pela Portaria 257/2020, na Educação Inclusiva, na rede Municipal de Ensino de Salvador-BA, quanto às demais políticas. E, assim, como sugestão para novas pesquisas, propõe a investigação do impacto das políticas inclusivas na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, com a finalidade de identificar os desafios e as oportunidades que surgem a partir da política educacional ora investigada.

REFERÊNCIAS

ALIAS, G. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial: princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. ISBN 9788522123544. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123544/>. Acesso em: 2 out. 2024.

ALMEIDA, João Paulo Jonas. **Programa (novo) Mais Educação: estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um**. 2019. 152p. Tese (doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30632>. Acesso em: 6 ago. 2023.

AMARAL, Bruna Carla de Carvalho. **Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de Michel Foucault**. 2021. 82p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e1be6e61-801f-47d0-851a-c3375d7d7def/content>. Acesso em: 10 jul. 2023.

AVELINO, N. Apresentação: Foucault e a Anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France 1979- 1980: Excertos**. SP/RJ: Achiamé, 2011.

BAHIA. Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER). **Relação das prefeituras-bairro em relação à população e densidade populacional**. 2010. https://www.conder.ba.gov.br/biblioteca/all?title=rela%C3%A7%C3%A3o+das+prefeitura-bairro&field_documento_categoria_target_id=452. Acesso em: 6 jan. 2025.

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação: currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/all.pdf>. Acesso em: 05.11.2024

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. **A pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (1967). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 jan. 1967. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial.

Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Cenesp, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1986.

BRASIL. Lei 7.853/1989, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca. MEC: Portal MEC, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Portal MEC: Brasília, DF, 8 jan. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **MEC:** Portal MEC, Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 12 mar. 23.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes**. 2017. 305p. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2023.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 1972

FOUCAULT, Michel. F86v **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOUCAULT, Michel. **Governing the Self and Others: Lectures at the College de France**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**). Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. Estratégia poder-saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV** - Estratégia, Poder-Saber. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976) – aula de 7 de janeiro de 1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1ª edição: 1999; 4. tiragem: 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a, p. 291.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Organização de Nildo Avelino. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro/são paulo: Paz e terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª Edição – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e libertação**: uma conversa com Paulo Freire. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. 221p. Tese (doutorado em Educação) – Universidade do Vale do rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6928/Raquel%20Fr%C3%B6hlich_.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 abr. 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault/ Sylvio Gadelha. 1. Ed. 2. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Portal Cidades. Panorama. Salvador. Censo 2010. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 6 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Portal Cidades. Panorama. Salvador. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 6 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Portal Cidades. Salvador. Censo 2022. **População Residente**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 6 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 4 jan. 2024.

KRAEMER, Graciela Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. 202p. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168789/001047466.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **A Educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/9711c4_28ef6fe59274416ea2df217eb05ce408.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

LOPES, Maura, C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 22, p.153-169, maio/ago, 2009.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Políticas de assistência social no Brasil: o Governo da Vida pela Proteção e Inclusão social**. 2015. 198 p. Tese (doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu>

sao.jsf?popup=true&id_trabalho=2815907. Acesso em: 20 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: UPF, 2006. P. 207-218.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionabilidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 p. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3484/MACHADO%2c%20FERNANDA%20D%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

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

MASCOTTO, R. Igualdade e equidade. **Jornal Saúde Global**, 18 out. 2016. Disponível em: <https://jsaudeglobal.wordpress.com/2016/10/18/comentarioigualdade-e-equidade/>. Acesso em: 4 out. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Política Nacional de Educação Especial. **Cadernos CEDES**, nº 23. São Paulo: Cortez, 1989.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (PAHO). Histórico da Pandemia de Covid19, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 05 set. 2023.

RECK, Janriê Rodrigues. **O direito das políticas públicas: regime jurídico, agendamento, formulação, implementação, avaliação, judicialização e critérios de justiça**. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

RIGO, N. M. **Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro**. Curitiba: Appris, 2018.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SARDAGNA, Helena V. da Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SALVADOR (BA). Prefeitura Municipal de Salvador. Lei nº 8376/2012. Modifica a estrutura organizacional da prefeitura municipal de Salvador e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, BA, 21 dez. 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2012/838/8376/lei-ordinaria-n-8376-2012-modifica-a-estrutura-organizacional-da-prefeitura-municipal-do-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10. Jan. 2024.

SALVADOR (BA). Prefeitura Municipal de Salvador. **RESOLUÇÃO CME Nº. 038/2013**. Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia. SME: Salvador, Bahia, 20 set. 2013. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/?busca=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CME+n%C2%BA+038%2F2013>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SALVADOR (BA). Prefeitura Municipal de Salvador. Lei nº 9105/2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*: Salvador, BA, 30 jul. 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2016/911/9105/lei-ordinaria-n-9105-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Portaria Nº 257/2020, de 23 de dezembro de 2020a. Resolve publicar a Instrução Normativa 0001/2020, sobre procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/ as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. **Diário Oficial do Município**, Salvador, BA, nº 7882, p.1, 24 dez. 2020a. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/12/DOM-24-a-28.12.2020-Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa.pdf/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Instrução Normativa Nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020. Dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/ as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. **Diário Oficial do Município**. Salvador, BA, nº 7882, p.1, 24 dez. 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/12/DOM-24-a-28.12.2020-Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa.pdf/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SALVADOR (BA). Secretaria de Municipal de Educação (SMED). Relatório Número de CMEI em Salvador, 2024. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Amarildo Inácio dos. **Dançando sobre vulcões: educação escolar como arte de governo do desejo e da diferença**. 2022. 210p. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36504>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SARDAGNA, Helena V. Da Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SIKILERO, Claudia Tapia. **Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população: o pacto de novo hampurgo/RS**. 2016. 164p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148626/001003085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2024.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 101 p.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Rev. bras. educ. espec.** 25 (3), Jul-Sep, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/X7f6ht9KvjgYbcN8XhPxY4K/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2024.

THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina. apresentação. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa cruz do sul: Edunisc, 2011, p. 16-18.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M. *et al.* (Org.). **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11- 24.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD [online]**. 2010, vol.12, n.01, pp.147-166. ISSN 1676-2592. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922010000300010&script=sci_abstract. Acesso em: 10 abr. 2024.

VICENTE, Patrícia de Andrade de Oliveira. **Política pública de educação inclusiva: estratégias e visibilidades presentes em sua efetivação**. 2020. 136p. Dissertação (mestrado profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3006>. Acesso em: 10 jul. 2023.

WOODWARD, Ashley. **Nietzscheanismo**. Trad. Diego K. Trevisan. Petrópolis: Vozes, 2016.

WÜNSCH, Luana. **Formação Inicial dos professores do ensino básico e secundário: integração das TIC nos Mestrados em Ensino**. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2013, vol.36, n.02, pp.210-219. ISSN 1981-2582. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2023.

ANEXO A- PORTARIA Nº 257/2020



SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO - SEMGE

PORTARIA Nº 449/2020

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE GESTÃO, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Considerar dispensada, a pedido, desde 16/11/2020, a servidora **LUCIANA FERREIRA RIBEIRO**, matrícula 3091179, da função de confiança de Chefe de Setor Sênior de Gestão, Grau 65, do Setor de Gestão da Estrutura Organizacional, da Coordenadoria Central de Desenvolvimento Institucional, da Gerência Central de Estrutura Organizacional, da DMTG da Semge.

GABINETE DO SECRETÁRIO DA SEMGE, em 04 de dezembro de 2020.

THIAGO MARTINS DANTAS
Secretário

Diretoria de Previdência - DPREV

PORTARIA Nº 494/2020

O DIRETOR GERAL DA DIRETORIA DE PREVIDÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº 3618/2020, com fundamento no art. 8º da Lei Complementar nº 75/2020 c/c art. 7º, I da Lei Complementar nº 05/1992, em sua redação vigente na data do ato, RESOLVE: I - **Conceder** a Pensão por Morte nº 138580, instituída pelo ex-segurado **MANOEL DOS REIS SOARES DE ALMEIDA**, Acato e noventa e oito reais e trinta e um centavos, matrícula nº 3024485, integrada por 1 (um) dependente, **Alvinia Almeida Rocha**, com proventos fixados em R\$ 4.931,34 (quatro mil, novecentos e trinta e um reais e trinta e quatro centavos), equivalentes a uma cota familiar de 50% (cinquenta por cento) do valor da aposentadoria recebida pelo ex-segurado, acrescida de cotas de 15 (quinze) pontos percentuais por dependente, totalizando 65% (sessenta e cinco por cento). II - As cotas por dependente cessarão com a perda dessa qualidade e não serão reversíveis aos demais dependentes, acarretando o recálculo do valor do benefício independente de republicação deste ato, conforme art. 23, § 1º da EC nº 103/2019. III - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 24/04/2020, data do ato.

GABINETE DA DIRETORIA, 23 de dezembro de 2020.

DANIEL RIBEIRO SILVA
Diretor

PORTARIA Nº 493/2020

O DIRETOR GERAL DA DIRETORIA DE PREVIDÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº 3998/2020, com fundamento no art. 8º da Lei Complementar nº 75/2020 c/c art. 7º, I da Lei Complementar nº 05/1992, em sua redação vigente na data do ato, RESOLVE: I - **Conceder** a Pensão por Morte nº 6471, instituída pelo ex-segurado **CELIA MAURICIO RIBEIRO SILVA**, Agente de Suporte Operacional e Administrativo (em extinção) (30h), matrícula nº 3028042, integrada por 1 (um) dependente, **Camille Silva**, com proventos fixados em R\$ 1.198,31 (mil, cento e noventa e oito reais e trinta e um centavos), equivalentes a uma cota familiar de 50% (cinquenta por cento) do valor da aposentadoria recebida pelo ex-segurado, acrescida de cotas de 15 (quinze) pontos percentuais por dependente, totalizando 65% (sessenta e cinco por cento). II - Para o dependente incidirão as faixas previstas no art. 24, §2º, da EC nº 103/2019 sobre a cota do benefício, podendo ser revisado na forma do §3º deste artigo. III - As cotas por dependente cessarão com a perda dessa qualidade e não serão reversíveis aos demais dependentes, acarretando o recálculo do valor do benefício independente de republicação deste ato, conforme art. 23, § 1º da EC nº 103/2019. IV - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 30/04/2020, data do ato.

GABINETE DA DIRETORIA, 23 de dezembro de 2020.

DANIEL RIBEIRO SILVA
Diretor

PORTARIA Nº 492/2020

O DIRETOR GERAL DA DIRETORIA DE PREVIDÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº 4063/2020, com fundamento no art. 8º da Lei Complementar nº 75/2020 c/c art. 7º, I da Lei Complementar nº 05/1992, em sua redação vigente na data do ato, RESOLVE: I - **Conceder** a Pensão por Morte nº 25543, instituída pelo ex-segurado **NASCIMENTO DA CRUZ SOARES**, Agente de Suporte Operacional e Administrativo (em extinção) (30h), matrícula nº 3058821, integrada por 01 (um) dependente, **Maria de Lourdes Maciel Soares**, com proventos fixados em R\$ 955,84 (novecentos e cinquenta e cinco reais e oitenta e quatro centavos), equivalentes a uma cota familiar de 50% (cinquenta por cento) do valor da aposentadoria recebida pelo ex-segurado, acrescida de cotas de 15 (quinze) pontos percentuais por dependente, totalizando 65% (sessenta e cinco por cento). II - Para o dependente incidirão as faixas previstas no art. 24, §2º, da EC nº 103/2019 sobre a cota do benefício, podendo haver revisão na forma do §3º deste artigo. III - As cotas por dependente cessarão com a perda dessa qualidade e não serão reversíveis aos demais dependentes, acarretando o recálculo do valor do benefício independente de republicação deste ato, conforme art. 23, § 1º da EC nº 103/2019. IV - Não haverá reajuste da cota de pensão ao salário mínimo corrente aos dependentes que possuem renda formal, conforme art. 40, §7º da CF/1988 em sua redação vigente. V - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 19/05/2020, data do ato.

GABINETE DA DIRETORIA, 23 de dezembro de 2020.

DANIEL RIBEIRO SILVA
Diretor

PORTARIA Nº 491/2020

O DIRETOR GERAL DA DIRETORIA DE PREVIDÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº 3908/2020, com fundamento no art. 8º da Lei Complementar nº 75/2020 c/c art. 7º, I da Lei Complementar nº 05/1992, em sua redação vigente na data do ato, RESOLVE: I - **Conceder** a Pensão por Morte nº 9220, instituída pelo ex-segurado **FRANCISCO SANTANA MAIA**, Agente de Suporte Operacional e Administrativo (em extinção) (30h), matrícula nº 3082561, integrada por 1 (um) dependente, **Enedina Ferreira Maia**, com proventos fixados em R\$ 400,95 (quatrocentos reais e noventa e cinco centavos), equivalentes a uma cota familiar de 50% (cinquenta por cento) do valor da aposentadoria recebida pelo ex-segurado, acrescida de cotas de 15 (quinze) pontos percentuais por dependente, totalizando 65% (sessenta e cinco por cento). II - As cotas por dependente cessarão com a perda dessa qualidade e não serão reversíveis aos demais dependentes, acarretando o recálculo do valor do benefício independente de republicação deste ato, conforme art. 23, § 1º da EC nº 103/2019. III - Será assegurado o pagamento do valor do salário mínimo corrente, conforme art. 201, §2º c/c art. 40, §7º da CF/88 em sua redação vigente. IV - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 07/05/2020, data do ato.

GABINETE DA DIRETORIA, 23 de dezembro de 2020.

DANIEL RIBEIRO SILVA
Diretor

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED

PORTARIA Nº 257/2020

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, de acordo com o que estabelece o inciso XI, do art. 12, do Regimento da SMED, aprovado pelo Decreto nº 26.298 de 28 de Julho de 2015.

RESOLVE:

Publicar Instrução Normativa com o objetivo de estabelecer procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 23 de dezembro de 2020.

BRUNO BARRAL
Secretário

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2020, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2020.

Dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

A SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e, em conformidade com o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei Federal nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.298/1999, Decreto Federal nº 1.044/1969, nos artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; Lei nº 12.796/2013, e, fundamentada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovada em 11 de setembro de 2001; Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), observando especialmente a Meta 4 que universaliza o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; na Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; Lei nº 8.609/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 13.144/2015 denominada como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Plano Estadual de Educação (PEE); na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP 2008; no Decreto Legislativo nº 184/2008, que ratifica a Convenção da ONU/2006; na Resolução CEE nº 79/2009; na Resolução nº 84/2009 que institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); com base no Plano Municipal de Educação (PME), e considerando:

a) a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas do currículo escolar visando o atendimento das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou com outras necessidades educativas específicas (NEE) para o desenvolvimento do cognitivo individual de cada aluno/a em seu processo de escolarização, amparado nas bases legais;

b) as competências e potencialidades dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou NEE, tendo como referência o currículo da unidade de ensino com foco na equidade e igualdade de oportunidades educacionais na perspectiva de uma educação inclusiva;

c) o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o qual traz reflexões significativas sobre um planejamento pedagógico que atenda a todos os alunos/as e suas especificidades, ou seja, suscita um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), superando assim adaptações individualizadas de currículo;

d) que o/a aluno/a público-alvo da Educação Especial e/ou com NEE pode alcançar os objetivos pedagógicos comuns ao grupo da sala de aula comum, desde que sejam respeitadas as suas condições individuais, observando-se a temporalidade e modalidade diferenciada de cada um, para alcançar as suas aprendizagens;



e) a necessidade dos profissionais da educação compreenderem as especificidades dos/as alunos/as públicos alvos da Educação Especial e/ou NEE no âmbito de suas potencialidades e dificuldades, assegurando sua escolarização e garantindo sua aprendizagem;

f) a necessidade de orientar e assegurar o planejamento do conjunto de recursos e meios para a avaliação inicial e sequencial, planejamento e execução de estratégias de ensino com as adequações necessárias de estratégias pedagógicas para que o aluno/a tenha acesso ao mesmo currículo escolar que é adotado para toda a unidade de ensino, observando as suas capacidades e potencialidades para o alcance do desenvolvimento biopsicossocial e das aprendizagens escolares do/a aluno/a público alvo da Educação Especial e/ou com necessidades educacionais específicas (NEE);

g) que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento pedagógico que, para efeito desta Instrução Normativa (IN), deverá ser preenchido com foco nos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outros NEE, para ser utilizado pelas Unidades de Ensino pertencentes à Rede Pública do município de Salvador;

h) o imperativo de assegurar ao/a aluno/a público alvo da Educação Especial e/ou com NEE, uma educação em condições de qualidade, observando a flexibilização e adaptações de estratégias pedagógicas para o acesso ao currículo escolar levando em conta o significado prático e instrumental das conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, além de processos de avaliação adequados ao seu desenvolvimento, em consonância com o projeto político pedagógico da unidade de ensino, respeitada a frequência obrigatória, em conformidade com a LDBEN;

i) a necessidade de alinhar os processos de trabalho na sala de aula comum referente à atenção à Educação Especial, em conformidade com a legislação vigente;

j) a necessidade de oportunizar que a família seja participante do processo, podendo se envolver no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, cabendo-lhe a responsabilidade por diversas tarefas que irão contribuir para a aprendizagem do/a aluno/a;

k) o imperativo de possibilitar ao/a aluno/a as garantias que assegurem a sua permanência e desenvolvimento biopsicossocial na unidade de ensino na qual está matriculado/a.

RESOLUÇÃO

Art. 1º A presente Instrução Normativa (IN) dispõe sobre os procedimentos de adaptações/adequações curriculares e monitoramento de alunos/as público alvo da educação especial e/ou com NEE que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos ou alguma limitação transitória ou permanente, necessitem de acompanhamento/adequações específicas diante de sua condição.

§1º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§2º Poderão ainda fazer jus às adaptações curriculares, os alunos/as que apresentarem algum outro tipo de necessidade educacional específica como os transtornos funcionais específicos da

§3º Poderão ainda fazer jus às adaptações curriculares, os alunos/as que apresentarem algum outro tipo de necessidade educacional específica como os transtornos funcionais específicos da aprendizagem como: transtorno de leitura (dislexia), transtorno da escrita (disgrafia/disortografia), habilidades matemáticas (discalculia) e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou outra condição limitante da aprendizagem.

§3º A avaliação do/a aluno/a deverá ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, levando em conta aspectos biopsicossociais e tendo como base:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioculturais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

CAPÍTULO I

Da Identificação e Encaminhamentos Iniciais

Art. 2º A identificação de alunos/as com deficiência e/ou NEE poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - na matrícula, quando o/a próprio/a aluno/a ou a família apresentem a demanda à unidade de ensino por auto declaração ou com documentação comprobatória;
- II - por identificação, quando os profissionais atuantes na unidade de ensino ou nas Gerências Regionais (GR) perceberem aspectos característicos;
- III - por documentação, quando um profissional ou instituição especializada emita documento que especifique ou ateste.

§1º No caso do inciso I, a unidade de ensino deverá registrar no sistema de matrícula a deficiência de acordo com o informado pela família tendo, esta família, o prazo de 60 (sessenta) dias para apresentar documentação comprobatória a fim de manter tal registro no sistema.

§2º No caso do inciso II é necessário que a família seja notificada formalmente por meio do formulário específico de encaminhamento para instituição especializada a fim de que o/a aluno/a seja avaliado por profissionais qualificados.

CAPÍTULO II

Do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Art. 3º O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento vivo, flexível e consultável a qualquer momento de identificação, avaliação e intervenção pedagógica assertiva personalizada a ser aplicado na Sala Comum para o/a aluno/a público alvo da educação especial e/ou com NEE, utilizado para possibilitar o favorecimento de sua aprendizagem e consequente escolarização.

Art. 4º Para a elaboração do PDI considera-se as competências e potencialidades dos/as alunos/as tendo como referência a matriz curricular, a que significa para eles qualidade de oportunidades educacionais e promove a educação inclusiva, na perspectiva de uma unidade de ensino para todos.

Art. 5º A elaboração do PDI é uma ação pedagógica compartilhada entre professores, equipe da gestão escolar e família, os quais se responsabilizam pela avaliação, elaboração, implementação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem do/a aluno/a.

Art. 6º O PDI é um documento comprobatório de escolaridade e deve compor obrigatoriamente a pasta individual do/a aluno/a, devendo ser elaborado desde o início da sua vida escolar ao ingressar na unidade de ensino, ficando acessível para todos os envolvidos.

I - o PDI deve ser elaborado no início de cada ano letivo ou até 30 (trinta) dias após o ingresso do/a aluno/a na Unidade de Ensino e contar com a participação de todos os professores atuantes na turma do/a aluno/a, da equipe responsável pela gestão escolar e da família, devendo ser avaliado/replanejado no término de cada unidade didática, ou antes desse período quando necessário;

II - a gestão escolar deverá disponibilizar, no início do ano letivo, para cada professor uma cópia do PDI do ano anterior (se houver) de cada aluno/a ou até 30 (trinta) dias após o ingresso do/a aluno/a na Unidade de Ensino, após elaboração conjunta, conforme inciso I deste artigo;

III - em caso de transferência do/a aluno/a, a cópia do PDI deverá ser anexada ao documento de transferência, mesmo estando na Educação Infantil (até a data de transferência).

§1º O PDI é composto por formulários que fazem parte do cotidiano escolar:

- a) registro do percurso do/a aluno/a no processo de construção do conhecimento (diagnóstico inicial e pareceres) que estão dispostos no Diário de Classe;
- b) formulário do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no qual os professores se basearão para elaborar e organizar as necessidades principais do/a aluno/a por meio dos aspectos dispostos no documento. Este instrumento possui campo para a descrição das estratégias e adequações necessárias ao acesso às aprendizagens (modelo no Anexo 1, disponível no site oficial da SMEI);
- c) formulário do Pacto com a Família (modelo no Anexo 2, disponível no site oficial da SMEI).

§2º Nos Diários de Classe da Educação Infantil será efetuado o registro das aprendizagens e no Portfólio as atividades realizadas com parecer descritivo dos avanços conquistados pelo/a aluno/a após estratégias e adequações realizadas para o alcance da aprendizagem.

§3º Nos Diários de Classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constará no campo específico o parecer descritivo dos avanços conquistados pelo/a aluno/a após estratégias e adequações realizadas para o alcance da aprendizagem.

realizadas para o alcance da aprendizagem.

§4º Para os Diários de Classe dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do registro da sua identificação (se o/a aluno/a faz parte do público-alvo da educação especial e se faz AEE) é necessária no registro de frequência do/a aluno/a, a notificação das suas faltas identificando as especificidades das ausências, como também um parecer descritivo dos avanços conquistados pelo/a aluno/a após estratégias e adequações realizadas para o alcance da aprendizagem que poderá ser anexado ao registro no campo "Observações".

§5º A assiduidade do/a aluno/a/aluna, público-alvo desta IN, segue os critérios da Lei 13.803/2019, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 2.794/1960) e obriga os estabelecimentos de ensino a notificarem o Conselho Tutelar nos casos em que o/a aluno/a faltar 30% a mais do que o número de faltas permitido por lei.

Art. 7º O formulário modelo do PDI (Anexo 1, disponível no site oficial da SMEI) está estruturado em Formato Excel, de modo a orientar o olhar e facilitar o preenchimento pelos profissionais da educação que atuam na respectiva Unidade de Ensino e estão relacionados ao/a aluno/a, conforme inciso I do artigo 4º desta IN.

Art. 8º Para preencher o formulário deve-se observar o/a aluno/a mediante os aspectos do desenvolvimento humano, podendo ser utilizado o momento da Avaliação Complementar (AC) ou utilizando plataformas interativas ou de compartilhamento de arquivos para discutir as decisões entre os pares:

I - dados do/a aluno/a com a identificação da NEE e suas características mais recorrentes incluindo diagnósticos e encaminhamentos anteriores; comorbidades relevantes, se faz mediadora de uso contínuo; dependência/autonomia no contexto familiar/escolar/organizacional; frequência atual ou passada a serviços de apoio; resultado das entrevistas realizadas pela equipe gestora na reunião com os pais;

II - observação sistematizada através de "aspectos do desenvolvimento humano" com marcação de sinalização para pensar estratégias que viabilizem a saída da Zona de Desenvolvimento Real ou Inicial, para avanços desejados e planejados, trabalhando aspectos correlatos à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com foco no potencial do/a aluno/a em todos os aspectos definidos pelos professores, para desenvolvimento do/a aluno/a e o alcance das aprendizagens desejadas.

III - ao final de cada unidade didática, deverá ser realizado o registro dos avanços alcançados e das demandas identificadas junto ao/a aluno/a (implicações da necessidade específica em relação à aprendizagem - atenção, memória, entre outros; limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; componentes curriculares que tem mais dificuldade; retenções ou adaptações na temporalidade de atividades; experiências negativas anteriores no ensino).

IV - deve as ações/estratégias pedagógicas adequadas conforme orientações para cada tipo



de necessidade específica: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico adaptado e tecnologias assistivas, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso.

Art. 9º O compartilhamento de estratégias, as discussões sobre as dificuldades e a proposição de soluções conjuntas baseadas em cada caso, deverão constar na pauta das reuniões periódicas do AC. Quando necessário, o/a representante da Comissão de Inclusão Educacional (CIE) da respectiva Gerência Regional (GR), poderá participar das discussões na Unidade de Ensino, não esquecendo da participação do responsável familiar que, a cada avaliação deve ter ciência dos avanços, uma vez que alguns dos compromissos são divididos no Pacto com a Família.

Art. 10 A partir da estruturação do PDI deverão ser organizadas as adaptações curriculares pertinentes ao/a aluno/a, de acordo com o componente curricular e devem ser descritas no Formulário do Pacto com a Família, apresentadas e discutidas entre os professores, para entendimento do processo, também com a família, para que se comprometa com o projeto educativo do/a aluno/a.

Art. 11 Todas as ações desenvolvidas deverão ser registradas em documento próprio, com ciência dos envolvidos, num processo de acompanhamento do/a aluno/a em que constem as informações referentes à situação e as responsabilidades dos envolvidos.

Art. 12 Ao longo do período letivo a gestão escolar manterá na pasta individual do/a aluno/a os registros de todas as atividades e adaptações curriculares realizadas pelos professores de cada aluno/a, para que, ao término do ano letivo, se tenha elaborado/construído um memorial do que foi feito pela Unidade de Ensino, objetivando sua inclusão e permanência escolar.

Parágrafo único. Caso, por falta de informações da vida escolar anterior do aluno/a, não seja possível construir o PDI em sua totalidade, isso não será impedimento para a oferta das adaptações/adequações curriculares previstas nesta IN.

CAPÍTULO III

Das Adaptações Curriculares

Art. 13 As adaptações/adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos/as os/as alunos/as e, dentre estes, os que são público alvo da Educação Especial e/ou os que apresentam necessidades educacionais específicas, de tal forma a propiciar espaços de múltiplas convivências, de conhecimentos e trocas variadas, diferentes linguagens, identidades, socialização, aprendizagens e desenvolvimento da autonomia de todos os alunos/as, podendo ser realizadas de duas formas:

II - a relação entre o nível de competência curricular do/a aluno/a e a proposta curricular regular;

III - o caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subsequentes alterações nas decisões tomadas.

Art. 22 As adaptações/adequações curriculares de grande porte serão utilizadas quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização.

Art. 23 As adaptações/adequações de grande porte acontecerão dentro de 02 (duas) instâncias:

I - adaptações/adequações de caráter Pedagógico (modelo no Anexo 1, disponível no site oficial da SMEI);

II - adaptações/adequações de caráter Técnico-político-administrativo.

a) criar condições físicas, ambientais e materiais para o/a aluno/a dentro da Unidade de Ensino;

b) propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;

- c) favorecer a participação nas atividades escolares;
- d) propiciar o mobiliário específico necessário;
- e) adquirir equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- f) adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- g) adaptar formas de comunicação alternativa para os/as alunos/as impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação);
- h) fornecer formação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- i) efetivar ações que garantam a interdisciplinaridade e a transversalidade;

Art. 24 As adaptações/adequações curriculares realizadas pelos professores devem ser entregues à Coordenação Pedagógica em até 15 (quinze) dias após o AC por meio de documento digital e/ou impresso.

CAPÍTULO IV

Do Monitoramento

Art. 25 A partir da elaboração do PDI, o monitoramento do desenvolvimento pedagógico do/a aluno/a se dará de forma sistemática compreendendo as seguintes ações:

I - verificação e registro em formulário próprio (modelo no Anexo 3, disponível no site oficial da

I - adaptações Curriculares de Pequeno Porte;

II - adaptações Curriculares de Grande Porte.

Art. 14 As adaptações e/ou adequações devem ser consideradas conforme as especificidades apresentadas pelo/a aluno/a no contexto da sala de aula, evitando generalizações por deficiência.

Art. 15 No caso de alunos/as com altas habilidades/superdotação, as adaptações curriculares podem incorporar programas de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento; bem como enriquecimento e diversificação dos conteúdos com ampliações curriculares verticais (área específica e/ou horizontais interdisciplinares).

Art. 16 As adaptações/adequações curriculares para alunos/as com necessidades educacionais específicas, com deficiência intelectual e/ou transtorno global de desenvolvimento (TGD), devem ser particularmente detalhadas, para que se possa decidir sobre a flexibilização curricular e/ou certificação diferenciada.

Art. 17 Sempre que se justificar, pelo princípio da equidade, será conferido aos/as alunos/as em sala de aula o direito não somente ao uso de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados a sua necessidade (canetas especiais, reglete/junção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora falante, computador, leitor de tela, entre outros), como também os profissionais de apoio que se fizerem necessários.

Art. 18 As Tecnologias Assistivas, bem como os recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem, devem ser incorporadas ao cotidiano escolar da sala comum.

Art. 19 Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas unidades de ensino públicas municipais ou nas Instituições Especializadas parceiras da SMED deverão apoiar na elaboração do PDI, realizar atividades formativas voltadas para a temática da Educação Inclusiva, compartilhar instruções, orientações, tecnologias assistivas, recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento pedagógico do/a aluno/a.

Seção I

Das Adaptações de Pequeno Porte

Art. 20 As adaptações/adequações curriculares de pequeno porte se constituem de modificações no currículo regular, são realizadas a partir do PDI do/a aluno/a e são realizadas pelo professor no planejamento de suas atividades constituindo-se de pequenos ajustes dentro do contexto cotidiano da sala de aula. Anexo 1, disponível no site oficial da SMED.

Seção II

Das Adaptações de Grande Porte

Art. 21 A implementação das adaptações/adequações curriculares de grande porte visam o melhor aproveitamento e enriquecimento da escolaridade sendo precedidas de uma criteriosa avaliação do/a aluno/a devendo considerar:

I - a real necessidade do/a aluno/a;

SMED) ao término de cada Unidade Didática;

II - verificações individualizadas e/ou coletivas com os professores e coordenadores pedagógicos com registro em formulário próprio (modelo nos Anexos 4 e 5, disponíveis no site oficial da SMED);

III - com base nas informações recebidas durante o atendimento inicial, serão realizados encontros, buscando, em conjunto, estratégias de ensino e de aprendizagem, além de adaptações/adequações curriculares que se façam necessárias;

IV - quando necessário, elaborar as adaptações/adequações curriculares pertinentes às áreas do conhecimento. As adaptações/adequações curriculares deverão ser realizadas em cada Unidade Didática;

V - acompanhamento do processo em cada Unidade de Ensino pela respectiva GR tendo como base os modelos nos Anexos 4 e 5, disponíveis no site oficial da SMED;

VI - monitoramento de todo o processo junto às GR pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade/Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal de Educação;

VII - registro no Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) de acordo com os procedimentos estabelecidos pela SMED;

Art. 26 Os professores poderão conceder apoio educacional complementar ou suplementar agendado com os/as alunos/as cujas especificidades dificultem o acompanhamento regular dos conteúdos programáticos. O apoio educacional complementar/suplementar deverá constar no planejamento do professor e ocorrer no dia da reserva de carga horária.

Art. 27 Os professores deverão emitir um parecer descritivo ao término de cada Unidade Didática para cada aluno/a, constando as seguintes informações:

I - avanços do/a aluno/a na Unidade: essa informação deve contemplar não somente os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares, como também em outros aspectos relativos à aprendizagem de maneira em geral, de sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;

II - dificuldades ou retrocessos: essa informação pode estar associada às dificuldades e aos retrocessos característicos da especificidade atual ou eventual do/a aluno/a, como também aquelas que poderão ocorrer por fatores diversos, relacionados ou não ao quadro original, ao longo de seu processo formativo.

Art. 28 Caso o/a aluno/a não tenha atingido as competências mínimas para aprovação, após a realização de todas as adaptações/adequações curriculares possíveis de serem realizadas pelos professores, considerando suas capacidades, potencialidades e temporalidade, o mesmo poderá ser reprovado e repetir o(a) componente(s) curricular(es), desde que sejam anexadas todas as ações



SALVADOR-BAHIA
QUINTA À SEGUNDA-FEIRA
24.A.24 DE SETEMBRO DE 2020
ANO XXXIV | N.º 7.882

7

adotadas mediante explanação técnica com comprovações do não sucesso.

CAPÍTULO V

Do Apoio da Coordenação Pedagógica Regional

Art. 29 A Coordenação Pedagógica Regional, considerando os limites de sua capacidade operacional e competência, auxiliará as Unidades de Ensino nas adequações de materiais e instrumentos, bem como na preparação e/ou encaminhamento para as alterações necessárias.

§1º As adequações deverão ser realizadas pelos professores com apoio da equipe gestora da Unidade de Ensino, preferencialmente da Coordenação Pedagógica;

§2º Quando houver a necessidade de adequação de material, de qualquer atividade formativa ou de acompanhamento in loco de técnicos da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, a Unidade de Ensino deverá encaminhar a solicitação para sua respectiva GR, com antecedência mínima de 03 (três) dias úteis.

Disposições Finais

Art. 30 A presente IN entra em vigor depois de aprovada e cumpridas as formalidades legais ficando revogadas todas as disposições em contrário.

Art. 31 Os casos omissos deverão ser analisados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

PORTARIA Nº 258/2020

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, conforme estabelece a legislação vigente e considerando as irregularidades apontadas na execução do Termo de Colaboração nº 110/2019, de acordo com os autos do Processo nº 2237/2020, na forma do disposto no art. 7º que trata das providências administrativas preliminares do Decreto nº. 25.802 de 27 de janeiro de 2015.

RESOLVE:

Art. 1º Designar **Luiz Carlos de Fátima Santos Pinto**, matrícula nº 3.097.827, Presidente da Comissão de Tomada de Contas Especial, instituída pela Portaria 223/2020.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 23 de dezembro de 2020.

BRUNO BARRAL

Secretário

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE - SMS

DESPACHOS DA VIGILÂNCIA SANITÁRIA

A Vigilância à Saúde através da Vigilância Sanitária da Secretaria Municipal de Saúde do Salvador, no uso de suas atribuições, em virtude da Portaria GM/MS nº 188, de 03/02/2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2), concede Autorização Temporária à razão social Empreendimentos Pague Menos S/A, CNPJ 06.626.253/0144-54 para realização de Testes Rápidos em conformidade a Resolução-RDC/ANVISA nº 27, de 28/04/2020 neste município.

RESPONSÁVEIS:

ANANDA LOPES DE OLIVEIRA

Nº CONSELHO: CRF/BA - 10957

Salvador, em 18 de dezembro de 2020

LUÍZA CÔRTEZ MENDES

Diretora de Vigilância da Saúde

DESPACHOS FINAIS DA COORDENADORIA

DE GESTÃO DE PESSOAS DA SAÚDE

Delegação de Competência - Decreto nº 7.047/84

LICENÇA PRÊMIO DEFERIDA

PROCESSO Nº	INTERESSADO	QUINQUÊNIO
5518/2019	RICARDO JORGE MATOS DA SILVA FILHO	1º
5529/2019	RUTE DOS SANTOS CONCEIÇÃO	1º
5551/2019	CATIA DIAS RODRIGUES	1º
5561/2019	GLADYS SOUSA SAMPAIO	5º
5563/2019	ADRIANA BARRETO GASPAR	3º
5564/2019	ROSANA MARIA LANTYER OLIVEIRA	3º
5564/2019	MILENA LIMA GAD	1º
5569/2019	JULIANA SOARES CAVALCANTI	1º
5569/2019	DANIELA MIGUEL COSTA GOMES	2º
5573/2019	JAQUELINE SOUSA SANTOS	1º

PROCESSO Nº	INTERESSADO	QUINQUÊNIO
5595/2019	ROZEANA MATOS DE SANTANA	3º
5607/2019	LUIS AMERICO DOS SANTOS	1º
5608/2019	JACQUELINE KLEIDE CRUZ OLIVEIRA	1º
5654/2019	EDEIVerson AMORIM DOS SANTOS	1º
5655/2019	JOSUE SOARES	7º E 8º
5727/2019	LUIZ ANTONIO FELISBERTO	1º
5739/2019	MARIA LUCIA DA SILVA RODRIGUES BORGES	1º
5810/2019	TIAGO PEREIRA SEIXAS	1º
5825/2019	RENATA CARVALHO SOUZA	1º
5838/2019	EDNA MARIA TORRES MOLCAN	1º
5861/2019	GILDAISIO DE SANTANA SOUZA	1º
5863/2019	PATRICIA SANTOS DE AZEVEDO	4º E 5º
5864/2019	MARIA DE JESUS	1º
5868/2019	ELIANA DA SILVA ALVES	1º
5869/2019	FABIA RASTELLY DE SOUSA FERREAZ	1º
5898/2019	ERICA LIMA DE QUEIROZ	1º
5899/2019	VALDA MARIA CHAGAS PINHO	4º
5954/2019	ANTONIO CARLOS COUTINHO SANTOS	3º
5955/2019	DAIANE SILVA SAMPAIO	1º
5984/2019	GILBERTO DOS SANTOS JUNIOR	1º
6079/2019	MARIA LUCIA GONCALVES DOS SANTOS	1º
6090/2019	LEONARDO DE SANTANA PEREIRA	1º
6094/2019	HELOISA HELENA SILVA DOS SANTOS	1º
6119/2019	ANDREA LINO OLIVEIRA	1º
6134/2019	VALDICE CHABRY ROCHA	1º
6136/2019	GRACA MARIA SANTOS MOTA	1º
6140/2019	CRISTIAN O BENEVIDES SANCHES LEAL	3º
6147/2019	VERA LUCIA CAETANO DOS SANTOS	5º
6147/2019	DANILLO VIEIRA JANDROBA	1º
6151/2019	JAILTON DA CONCEIÇÃO GRIMALDI	1º
6160/2019	LAUDICEIA MARQUES DE BRITO	1º
6162/2019	VANESSA DA COSTA FERREIRA	1º
6166/2019	ADRIANA CORREIA DOS SANTOS	1º
6171/2019	PATRICIA MESSIAS DOS SANTOS SANTANA	1º
6193/2019	RAILZA DE ABREU ARAUJO	1º
6194/2019	MARIANE TEIXEIRA DANTAS FARIAS	1º
6195/2019	MARCELO FARIAS MATOS	1º
6197/2019	TATIANA DE O BERNARDO DA CUNHA MATOS	1º
6199/2019	SANDRA ALVES DE LIMA SOUZA	2º
6201/2019	LADJANE ESEQUEL DOS SANTOS ROSA	1º
6202/2019	GABRIELA CABRAL ARAUJO DOS SANTOS	1º
6203/2019	MARIA DE FÁTIMA DA SILVEIRA BAHIA	1º

COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS DA SAÚDE, em 18 de dezembro de 2020.

MARIA DO SOCORRO TANURE TELLES

Coordenadora

SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES, INFÂNCIA E JUVENTUDE - SPMJ

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA

RESOLUÇÃO 044/2020

O CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MUNICÍPIO DE SALVADOR, no uso de suas atribuições legais estabelecidas na lei federal nº 8069/90 e no Decreto nº 11.523/96, e em conformidade com a Assembleia Geral Ordinária nº 341 do CMDCA, realizada no dia 14 de dezembro de 2020.

RESOLVE:

Art. 1º Publicar as instituições que se encontram com certificados válidos.

002/92	ASSOCIAÇÃO BAHIANA DE REABILITAÇÃO E EDUCAÇÃO - ABRE	11/03/2022
004/92	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SALVADOR - APAE SALVADOR	20/06/2022
013/92	ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO CONJUNTO SANTA LUZIA	20/10/2021
014/92	CENTRO PROJETO AXE DE DEFESA E PROTEÇÃO A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	15/10/2021
020/92	ORGANIZAÇÃO DE AUXÍLIO FRATERNAL - OAF	14/05/2021
023/92	SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA E CULTURA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS - OSC	25/02/2021
028/92	ASSOCIAÇÃO AÇÃO SOCIAL MONTEIRO DO SALVADOR - AASMOS	12/05/2021
036/92	ASSOCIAÇÃO OBRAS SOCIAIS IRMÃ DULCE - OSID	13/09/2022

ANEXO B – INSTRUMENTO PDI

[illegible]

135

138

REGISTRO DE LA ACTIVIDAD DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
FECHA DE LA ACTIVIDAD: 10/01/2018	
ACTIVIDAD: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
OBJETIVO: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
DESARROLLO: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
CONCLUSIONES: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
RECOMENDACIONES: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
ANEXOS: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	
OTROS: REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE LA CIUDAD DE LA PAZ	

ANEXO C – PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Plano de Desenvolvimento Individual e PDI no município de Salvador: um olhar para além da obrigatoriedade da lei.

Pesquisador: CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70359022.6.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.788.375

Apresentação do Projeto:

Descrição:

A temática do projeto de pesquisa é Planejamento e Educação Inclusiva, consistindo o título em Plano de Desenvolvimento Individual e PDI no município de Salvador: um olhar para além da obrigatoriedade da Lei. Como locus de pesquisa eleio as 11 Gerência Regional Escolar - GREs da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (BA), sendo uma escola por GRE. A pesquisa se propõe a investigar se a Instrução Normativa 001/2020, que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instituindo a sua obrigatoriedade, será capaz de instruir e instituir uma prática de planejamento docente visto que esta ação já é inerente ao trabalho do professor, além de conhecer, dominar, integrar, mobilizar saberes enquanto condição para a execução de sua prática. Elegu-se como objetivo geral analisar, em decorrência da obrigatoriedade do PDI, quais as diretrizes indicadoras para o planejamento como: identificação, avaliação, intervenções pedagógicas, procedimentos de adaptações/ adequações curriculares e monitoramento de estudantes com TEA foram possíveis de perceber nos planos entregues pelos professores do Ensino Fundamental I. Com efeito, foram traçados os seguintes objetivos específicos: entender as demandas da educação inclusiva no município de Salvador, quanto ao número de estudantes matriculados por deficiência, ano de escolarização, distribuição por idade, sexo, procedência.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - OPE - Bloco F - Terceiro
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 41.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2126 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Página 01 de 06



Continuação do Parecer: 6.788.375

quantitativo das salas de AEE com seus respectivos professores, quantitativo de profissional de apoio; conhecer o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Instrução Normativa nº 001/2020, de 23

de dezembro de 2020, que dispôs sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador; e estabelecer um paralelo entre os planos elaborados pelos professores antes e após a publicação da Instrução Normativa nº 001/2020, quanto a identificação, avaliação e intervenção

pedagógicas, procedimentos de adaptações/ adequações curriculares e monitoramento de estudantes com TEA do Ensino Fundamental I. A metodologia foi de cunho qualitativo, com um estudo de caso acerca dos planos de ensino executados pelos docentes que atuam na sala de ensino regular, do fundamental I para estudantes com TEA. A pesquisa bibliográfica e documental servirá de base para o desenvolvimento deste trabalho. Para coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, cujas respostas foram examinadas por meio da análise do discurso a partir do pensamento de Mantovan (2003), Nóvoa (2002); e Tardif (2012). A tese que orienta o trabalho se sustenta no entendimento de que o trabalho docente tem como base de referência a execução do planejamento cotidiano não sendo uma Lei Normativa que será capaz de instruir e instituir uma prática de planejamento docente visto que esta ação já é inerente ao trabalho do professor, além de conhecer, dominar, integrar, mobilizar saberes enquanto condição para a execução de sua prática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, em decorrência da obrigatoriedade do PDI, quais as diretrizes indicadoras para o planejamento como: identificação, avaliação, intervenções pedagógicas, procedimentos de adaptações/ adequações curriculares e monitoramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA foram possíveis de perceber nos planos entregues pelos professores do Ensino Fundamental I.

Objetivo Secundário:

-Entender as demandas da educação inclusiva no município de Salvador, quanto ao número de estudantes matriculados por deficiência, ano de escolarização, distribuição por idade, sexo,

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - OPE - Bloco F - Terceiro
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 41.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2126 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Página 02 de 06

procedência, quantitativo das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE com seus respectivos professores, por formação, recursos materiais e humanos, quantitativo de profissional de apoio (ADI); Conhecer o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador; Estabelecer um paralelo entre os planos elaborados pelos professores antes e após a publicação da Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020, quanto a identificação, avaliação e intervenção pedagógicas, procedimentos de adaptações/adequações curriculares e monitoramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA do Ensino Fundamental I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Objetivo Primário:

Analisar, em decorrência da obrigatoriedade do PDI, quais as diretrizes indicadoras para o planejamento como: identificação, avaliação, intervenções pedagógicas, procedimentos de adaptações/adequações curriculares e monitoramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA foram possíveis de perceber nos planos entregues pelos professores do Ensino Fundamental I.

Objetivo Secundário:

-Entender as demandas da educação inclusiva no município de Salvador, quanto ao número de estudantes matriculados por deficiência, ano de escolarização, distribuição por idade, sexo, procedência, quantitativo das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE com seus respectivos professores, por formação, recursos materiais e humanos, quantitativo de profissional de apoio (ADI); Conhecer o percurso metodológico que fundamentou a elaboração da Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador; Estabelecer um paralelo entre os planos elaborados pelos professores antes e após a publicação da Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020, quanto a

Endereço: Campus Paralela - Av. Mario Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Favelândia CEP: 49.032-490
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

Página 03 de 06

identificação, avaliação e intervenção pedagógicas, procedimentos de adaptações/adequações curriculares e monitoramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA do Ensino Fundamental I.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PP: Participante de Pesquisa; PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: Folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CONEP, Diretrizes e normas - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termos de Consentimento e Assentimento, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer PENDENTE, o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Endereço: Campus Paralela - Av. Mario Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Favelândia CEP: 49.032-490
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

Página 04 de 06

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003768.pdf	15/05/2023 14:03:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	15/05/2023 14:02:26	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003768.pdf	17/11/2022 22:55:39		Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTAÇÃO.pdf	17/11/2022 22:49:11	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Outros	DECLARAÇÃO_DA_INSTITUIÇÃO_PARA_USO_DE_ARQUIVOS.pdf	17/11/2022 22:46:48	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Autência	TCE.pdf	17/11/2022 22:38:50	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa.pdf	17/11/2022 21:48:07	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Recusado
Declaração de Pesquisadores	Declarações_dos_pesquisadores.pdf	17/11/2022 21:47:23	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_Da_Instituicao.pdf	17/11/2022 21:46:16	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	17/11/2022 21:38:52	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/11/2022 21:28:05	CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Fancildia - Av. Mario Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Terço
Bairro: Bairro Fancildia **CEP:** 43.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (75)3219-2126 **Fax:** (75)3219-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Página 10 de 10

ARACAJU, 25 de Abril de 2024

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Fancildia - Av. Mario Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Terço
Bairro: Bairro Fancildia **CEP:** 43.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (75)3219-2126 **Fax:** (75)3219-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Página 11 de 10

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADORIA DE INCLUSÃO E TRANSVERSALIDADE DA SMED

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADORIA DE INCLUSÃO E
TRANSVERSALIDADE DA SMED**

BLOCO 01- IDENTIFICAÇÃO

1. FORMAÇÃO:
2. CARGO/FUNÇÃO:
3. TEMPO NO CARGO:
4. SETOR DE ATUAÇÃO:

BLOCO 2 – FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

1. Quais as demandas da Educação Especial no município de Salvador?
2. Como o município de Salvador atua na perspectiva de uma Educação Inclusiva?

BLOCO 3 – ELABORAÇÃO DA POLÍTICA- PORTARIA 257/2020

O Município instituiu a Instrução Normativa nº 001/2020 dispondo sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

1. O que motivou a elaboração, e como aconteceu a institucionalização?
2. Quais os sujeitos que participaram da elaboração da Política?
3. Como foi a escolha dos participantes, isto é, os critérios que permitiu a presença dos convidados?
4. Como aconteceu a participação dos sujeitos que atuaram na elaboração?
5. Como foi sua participação nessa construção?

BLOCO 4 – IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

1. Como ocorreu a implementação da Política?
2. Em relação à Política, qual o resultado esperado com a sua implementação?

BLOCO 5 – ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA

1. Como ocorre o acompanhamento da Política?
2. Você já teve acesso aos planos elaborados pelos professores antes e após a publicação da Política?
3. O setor de inclusão faz acompanhamento desses PDI, caso sim, como?
4. Na sua opinião o modelo do roteiro do PDI contribuí no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Política?
5. Já é perceptível alguma mudança na prática pedagógica do professor após a implementação da Política?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM SALVADOR: ENTRE O PRESCRITO E O EXPERIENCIADO DAS PRÁTICAS DOCENTES PARA A IN(EX)CLUSÃO ESCOLAR.

Olá! Caro professor(a)!

Convidamos você professor(a) do Ensino Fundamental I que tenha lecionado para estudantes com deficiência e/ou com outras Necessidades Educativas Específicas-NEE, nos três últimos anos, da rede pública municipal de ensino de Salvador a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Cristiane Bacelar Lima da Cunha, sob a orientação da Professora Dr^a Andréa Karla Ferreira Nunes (Unit/SE).

O estudo está registrado no Comitê de Ética sob o número: CAAE 70359022.6.0000.5371 e tem como objetivo principal analisar as condições de possibilidades para que o planejamento pedagógico, a partir da política de inclusão escolar, Portaria 257/20, possa ressignificar a prática docente na educação dos supracitados estudantes.

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre as condições em que a política pública municipal está sendo Executada.

Sua participação é de fundamental importância para o estudo e o preenchimento do questionário é fácil e rápido, o tempo Médio estimado para resposta é de 5 (cinco) minutos.

Ao responder, você contribuirá imensamente com os estudos sobre as políticas educacionais para pessoas com deficiências.

Obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. AO CLICAR EM "CONCORDO EM PARTICIPAR DESTE ESTUDO" VOCÊ ESTÁ ASSINANDO DIGITALMENTE ESTE DOCUMENTO *

Marcar apenas uma oval.

☐ Concordo em participar deste estudo

☐ Não

PERFIL DOS RESPONDENTES

1 - QUAL É A SUA IDADE? *

Indique a faixa etária que contenha a sua idade

Marcar apenas uma oval.

☐ Até 24 anos.

☐ De 25 a 29 anos.

☐ De 30 a 39 anos.

☐ De 40 a 49 anos.

☐ De 50 a 54 anos.

☐ 55 anos ou mais.

2 - QUAL SEU GÊNERO? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Transgênero

☐ Gênero neutro

☐ Não-binário

☐ Agênero

☐ Pangênero

☐ Nenhum ou uma combinação destes

3 - QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado

4 - QUAL A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado

5 - HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ De 1 a 2 anos.
- ☐ De 3 a 5 anos.
- ☐ De 6 a 10 anos.
- ☐ De 11 a 15 anos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ De 21 a 25 anos.
- ☐ Mais de 25 anos.

6 - HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) "NESTA ESCOLA"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ De 1 a 2 anos.
- ☐ De 3 a 5 anos.
- ☐ De 6 a 10 anos.
- ☐ De 11 a 15 anos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ De 21 a 25 anos.
- ☐ Mais de 25 anos.

**DEMANDAS E CONTEXTOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE SALVADOR**

**7 - EM QUE ANO VOCÊ ATUA NO
ENSINO FUNDAMENTAL I? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1º ano.
- ☐ 2º ano.
- ☐ 3º ano.
- ☐ 4º ano.
- ☐ 5º ano.
- ☐ Mais de um ano.

**8 - QUANTOS ESTUDANTES
VOCÊ TEM ATUALMENTE POR
TURMA EM SALA DE AULA? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 5 a 10.
- ☐ Entre 11 a 15.
- ☐ Entre 16 a 20.
- ☐ Entre 21 a 25.
- ☐ Entre 26 a 30.
- ☐ Entre 31 a 35.

**9 - QUANTOS COM
DEFICIÊNCIA? ***

**Responder com numeral ordinal
(Ex: 1, 2, 3 ...)**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL
INCLUSIVA**

**10 - VOCÊ PASSOU POR
ALGUMA FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS
ÚLTIMOS 3 ANOS? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca.
- ☐ Poucas vezes.
- ☐ Muitas vezes.
- ☐ Sempre.

**11- CASO TENHA PASSADO POR
FORMAÇÃO, INDIQUE COMO OCORREU
ESSA FORMAÇÃO. (Existe 4
possibilidades de respostas, caso esteja
respondendo este formulário pelo
celular, arraste para esquerda para
visualizar outras opções)** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma	Uma vez	Duas vezes.
Palestras.	☐	☐	☐
Seminários.	☐	☐	☐
Congressos.	☐	☐	☐
Estudos realizados no município com colegas da área.	☐	☐	☐
Temas específicos solicitados pelos professores da rede.		☐	☐

**12 - INDIQUE O NÍVEL DE
CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES
FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS.** *

Caso não tenha participado de nenhuma

das atividades formativas apresentadas
na questão 11 nos últimos XX anos, por
favor, não responder

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Muito
Aprofundar seus conhecimentos sobre educação inclusiva.	☐	☐	
Compreender o processo de aprendizagem para estudantes com deficiências.	☐	☐	
Utilizar novas tecnologias para apoiar suas atividades com os estudantes com deficiências.	☐	☐	

**13 - INDIQUE OS RECURSOS QUE VOCÊ *
NORMALMENTE USA EM SUA ESCOLA
E QUAL A SUA ADEQUAÇÃO PARA AS
SUAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA
COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não uso / Não tem.	Inadequado	Po Adeq
Uso de recursos tecnológicos, como softwares acessíveis para tablets e computadores.	☐	☐	
Canetas especiais.	☐	☐	
Livros adaptados.	☐	☐	
Lousa Eletrônica.	☐	☐	
Computador.	☐	☐	
Leitor de tela.	☐	☐	
Uso de Comunicação alternativa.	☐	☐	

**DO PROCESSO CONSTITUTIVO
DA POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR, PORTARIA Nº
257/2020 INSTRUÇÃO
NORMATIVA 01/2020**

ELABORAÇÃO - CONHECIMENTO

**14 - VOCÊ JÁ TEVE ACESSO A *
POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR - PORTARIA 257/2020
- INSTRUÇÃO NORMATIVA
01/2020 - QUE FUNDAMENTA O
PLANO DE DESENVOLVIMENTO
INDIVIDUAL - PDI**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
☐ Sim
☐ Não conheço
☐ Não sei

15 - VOCÊ PARTICIPOU DO
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR -
PORTARIA Nº 257/2020 - INSTRUÇÃO
NORMATIVA Nº 001/2020? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16 - CASO A SUA RESPOSTA
FOI SIM NA QUESTÃO
ANTERIOR, COMO SE DEU A
SUA PARTICIPAÇÃO *

IMPLEMENTAÇÃO

17 - SOBRE A ORIENTAÇÃO PARA A
SUA ESCOLA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO
DA REFERIDA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL? *

Marque apenas uma alternativa por
linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Des
Apresentação da Política pelo coordenador pedagógico.	☐	☐	
Disponibilização pela gestão da Política e seus anexos.	☐	☐	
Apresentação da Política pela GRE.	☐	☐	
Apresentação da Política pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade/ Ger ência de Currículo/Diretoria Pedagógica/Secretar	☐	☐	
ia Municipal da Educação.			
Estudo por toda comunidade escolar da Política.	☐	☐	

**18 - JÁ TEVE ALGUMA
CAPACITAÇÃO SOBRE A NOVA
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Desconheço

MONITORAMENTO

**13. 19 - SOBRE O MONITORAMENTO DA
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL,
ESPECIFICAMENTE A EXECUÇÃO DO
PLANO DE DESENVOLVIMENTO
INDIVIDUAL (PDI) PARA ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA. Marque apenas uma
alternativa por linha.**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Des
Realizado pelo coordenador pedagógico.	☐	☐	
Realizado pelos gestores.		☐	☐
Realizado pela família.		☐	☐
Acompanhamento do processo em cada Unidade de Ensino pela respectiva GRÊs.		☐	☐

Monitoramento de todo o processo junto às GRÊs pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade/Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal da Educação.

☐ ☐

Registro no Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) de acordo com os procedimentos estabelecidos pela SMED.

☐ ☐

**A ATIVIDADE DE PLANEJAR
PARA OS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

**20 - VOCÊ ELABORA O PLANO
DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
- PDI PARA SEU
ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

21 - PESSOAS QUE PARTICIPAM DA ELABORAÇÃO DO PDI? Marque apenas uma alternativa por linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Desconheço
Todos os professores do estudante.	☐	☐	☐
Gestores.	☐	☐	☐
Coordenador pedagógico.	☐	☐	☐
Professor do AEE.	☐	☐	☐
Família.	☐	☐	☐

22 - ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES DE CARÁTER TÉCNICO-POLÍTICO-ADMINISTRATIVO REALIZADAS NA SUA UNIDADE ESCOLAR PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA? Marque apenas uma alternativa por linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Desc
Criação de condições físicas, ambientais e materiais para o estudante.	☐	☐	
Viabilização dos			

melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar.	☐	☐
Favorecimento da participação nas atividades escolares.	☐	☐

Oferta de mobiliário específico necessário.	☐	☐
Aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários.	☐	☐
Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula.	☐	☐
Adoção de formas de comunicação alternativa para os/as alunos/as impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).	☐	☐
Formação continuada dos professores e demais profissionais da educação.	☐	☐
Ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade.	☐	☐

O EXPERENCIADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

23- INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AS MAIORES DIFICULDADES PARA QUE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, A PARTIR DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR, POSSA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA? Marque apenas uma alternativa por linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

Discordo fortemente	Discordo	Concordo
---------------------	----------	----------

Ausência de recursos, sejam eles financeiros, tecnológicos, materiais didáticos pedagógicos ou humanos para que eliminem barreiras no processo de ensino e

☐ ☐

aprendizagem.

Escassez de recursos, sejam eles financeiros, tecnológicos, materiais didáticos, pedagógicos ou humanos para que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

☐ ☐

Demora na disponibilização de recursos, sejam eles financeiros, tecnológicos, materiais didáticos, pedagógicos ou humanos para que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

☐ ☐

Dificuldade na adaptação, adequação e flexibilização curricular na elaboração do Planejamento para os estudantes com deficiência.

☐ ☐

Dificuldade de

propor

estratégias
pedagógicas
específicas
para as
especificidades
dos estudantes
com
deficiência.

☐☐

Nula/precária
interlocução
com a gestão.

☐☐

Nula/precária
interlocução
com o
professor do
AEE no
planejamento
para os
estudantes com
deficiência.

☐☐

Nula/precária
parceria com a
família.

☐☐

Nula/precária
interlocução
com as
Instituições
parcerias da
SMED.

☐☐

Ausência de
formação
continuada para
os professores
e equipe
escolar.

☐☐

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL**

24- A POLÍTICA EDUCACIONAL GARANTE A EQUIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

ANEXOS *

25- COMO VOCÊ AVALIA OS ANEXOS QUE ACOMPANHAM A POLÍTICA EDUCACIONAL, EM ESPECIAL O ANEXO I- FORMULÁRIO - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO (PDI)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não Conheço
☐ Insatisfatório
☐ Satisfatório

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – DIÁRIO DE BORDO

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE POS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPED

PESQUISA: Política Educacional Inclusiva em Salvador: entre o prescrito e o experienciado das práticas docentes para a in(ex)clusão escolar.

PESQUISADORA: Cristiane Bacelar Lima da Cunha

DIÁRIO DE BORDO		
DATA: HORA INÍCIO: HORA TERMINO:	LOCAL:	PARTICIPANTES:
OBJETIVO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES Espaço destina a registrar aspectos que considerou relevante para a escrita da dissertação.
Identificar em cada Unidade Escolar, selecionadas para a pesquisa, o contexto em que está inserido a educação especial no município de Salvador, trazendo suas demandas que justifiquem a implementação de políticas públicas de inclusão escolar para os estudantes com	Neste encontro faremos o levantamento dos itens: - número de alunos matriculados por turno; - número de professores por turno; - número de turmas; - quantas salas de aula; - número de estudantes matriculados por deficiência em 2023; - número de Profissionais de Apoio; - número de salas de AEE em funcionamento; - número de professores do AEE; - a questão da acessibilidade para estudantes com deficiência;	
deficiência.	- existência de auditório, refeitório, quadra poliesportiva...; - existência de PPP contemplando a inclusão de estudantes com deficiência; - registrar através de fotografia a fachada de cada escola.	