

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

AN ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATION IN UPPER SECONDARY SCHOOLS OF
BAHIA'S STATE EDUCATION SYSTEM

UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA RED ESTATAL DE BAHÍA

Ana Cerqueira Figueiredo Matos¹ <https://orcid.org/0009-0006-9421-1002>

Milane Alves Correia² <https://orcid.org/0000-0002-8485-9546>

Paloma Oliveira Bezerra³ <https://orcid.org/0000-0003-2595-0208>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil;
ana.matos217@nova.educacao.ba.gov.br

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil;
milaneacorreia@gmail.com

³ Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia, Brasil; pobezerra@uesc.br

RESUMO: Este estudo apresenta um panorama da Educação Especial nas escolas de Ensino Médio de um território da rede estadual da Bahia. Na pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, observamos e dialogamos sobre os dados de 14 unidades escolares, quanto ao quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a presença de profissionais com formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado - AEE e a sua formação continuada. Os resultados evidenciam desafios como a baixa proporção de matrículas nas turmas de AEE, recursos limitados e precários nas escolas, ainda poucos professores de AEE e a presença de Técnicos de AEE, incluindo lacunas em seus processos formativos. Questionamos quanto a ausência de políticas estruturadas de formação continuada e ainda, mediante essas observações, como as nossas escolas públicas estão atravessando as histórias de vidas das pessoas com deficiência e ou altas habilidades/superdotação para que o espaço da escola faça sentido para elas? Apesar dos avanços legais, ainda identificamos um descompasso entre a normativa e a realidade escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Médio; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: This study presents an overview of Special Education in upper secondary schools within a specific region of Bahia's state public education system. Employing a qualitative and descriptive approach, we analyzed data from 14 school units, focusing on the number of students targeted by Special Education services, the availability of Multifunctional Resource Rooms (SRMs), the presence of professionals with specific training to deliver Specialized Educational Services (AEE), and the status of their continuing education. The findings highlight several challenges: a low enrollment rate in AEE classes, limited and improvised resources in schools, a significant shortage of AEE teachers, and the reliance on AEE Technicians who often have insufficient training. The study also questions the absence of structured policies for ongoing professional development. These issues raise a broader

concern: how are public schools shaping the life trajectories of students with disabilities and/or high abilities/giftedness, and to what extent are school environments meaningful and inclusive for them? Despite important legal advancements, our findings point to a persistent gap between official policies and the realities of school practice.

Keywords: Special Education; High School; Specialized Educational Services.

RESUMEN: Este estudio presenta un panorama de la Educación Especial en escuelas de nivel medio de una región específica de la red pública estatal de Bahía. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, se analizaron datos de 14 unidades escolares, centrándose en el número de estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial, la disponibilidad de Salas de Recursos Multifuncionales (SRM), la presencia de profesionales con formación específica para ofrecer la Atención Educativa Especializada (AEE) y el estado de su formación continua. Los resultados ponen de manifiesto varios desafíos: una baja tasa de matriculación en clases de AEE, recursos limitados e improvisados en las escuelas, una escasez significativa de docentes de AEE y la dependencia de técnicos en AEE que, con frecuencia, carecen de la formación adecuada. El estudio también cuestiona la ausencia de políticas estructuradas para la formación continua de estos profesionales. Estas problemáticas llevan a una reflexión más amplia: ¿cómo están nuestras escuelas públicas influyendo en las trayectorias de vida de los estudiantes con discapacidad y/o con altas capacidades/superdotación, y en qué medida los espacios escolares resultan significativos e inclusivos para ellos? A pesar de los avances legales, los hallazgos revelan una brecha persistente entre la normativa oficial y la práctica escolar cotidiana.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Media; Atención Educativa Especializada.

Introdução

A educação especial, conforme o caput do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), é uma modalidade de ensino, sendo esta essencial para a inclusão do estudante com deficiência no espaço escolar a fim de reconhecer e valorizar as peculiaridades e potencialidades de cada indivíduo. Por meio dessa modalidade, é possível ofertar um ensino que garanta o direito das pessoas com deficiências à educação integral e ao desenvolvimento da sua autonomia, suas habilidades sociais e cognitivas integradas à sociedade.

Nessa perspectiva, a educação especial no Brasil é um direito assegurado pela normatização legal, tais como a Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei Federal nº 13.146/2015). As referidas leis visam promover a inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa modalidade educacional tem adquirido relevância nas políticas públicas brasileiras, o que reflete o compromisso do país com a inclusão e a equidade no acesso ao ensino.

Ainda mais, as legislações vigentes citadas acima destacam a obrigatoriedade de políticas inclusivas no sistema educacional público e estabelecem marcos legais fundamentais para assegurar o atendimento educacional especializado aos estudantes público da Educação Especial.

Conforme a PNEEPEI de 2008, as escolas regulares devem garantir aos discentes com deficiência o ensino complementar ou suplementar por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado - (AEE), sendo este operacionalizado com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM) a fim de garantir o atendimento às necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) a fim de promover uma educação de qualidade para todos os discentes público-alvo da Educação Especial e que valorize a equidade, a diversidade e a inclusão social destes estudantes, constituiu um documento orientador, as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017). Dentre as orientações abordadas neste documento referencial, destaca-se a garantia da matrícula dos estudantes da educação especial, com ou sem comprovação, a prática de ações pedagógicas inclusivas, por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE, e a relevância da organização de espaços educacionais de apoio a inclusão, como as Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta de profissionais especializados.

Quanto à formação específica para atuar com estudantes da Educação Especial, os profissionais em educação deverão apresentar certificação de instituições reconhecidas pelo poder público em programas de formação pedagógica que oportunizem a construção de conhecimentos voltados às práticas educacionais inclusivas e que proporcionem ao educador o conhecimento sobre o desenvolvimento psicossocial, linguístico, cultural e cognitivo de seus estudantes (Bahia, 2017, p. 81).

O documento ressalta a necessidade de uma formação especializada para profissionais da educação que atuam com estudantes da Educação Especial. Mais do que uma capacitação, destaca-se a importância de programas pedagógicos reconhecidos, que aprofundem o conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento psicossocial, linguístico, cultural e cognitivo dos estudantes. Essa visão vai além da mera inclusão física, enfatizando a preparação integral do educador para compreender as particularidades de cada estudante, garantindo assim um ensino equitativo e que respeite as individualidades, promovendo o desenvolvimento pleno de todos.

A SEC-BA organiza a sua gestão regional por meio de 27 Núcleos Territoriais de Educação - (NTEs). Esses núcleos representam a SEC-BA nas diversas regiões do estado com

a finalidade de promover uma gestão educacional mais descentralizada e sensível às especificidades. Assim, cada NTE está alinhado aos Territórios de Identidade da Bahia por meio de uma divisão territorial que considera os aspectos culturais, sociais e econômicos da localidade.

Dessa forma, a rede pública de ensino do estado da Bahia, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, organiza a sua oferta educacional em diversas etapas e modalidades de ensino, conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB 9394/96) e da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC, 2018). Essas etapas e modalidades visam atender às diferentes necessidades e contextos dos estudantes do referido estado.

Dentre estas etapas e modalidades de ensino, é válido ressaltar o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nesta etapa de ensino.

A efetivação da inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino médio brasileiro ainda enfrenta desafios significativos relacionados tanto ao acesso quanto à permanência. Conforme destacam Mendes e Reis (2021), embora o arcabouço legal assegure o direito à matrícula e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda há um expressivo distanciamento entre os dispositivos normativos e a realidade vivenciada nas escolas públicas. Os autores defendem a necessidade de articulação entre os segmentos da sociedade para garantir o acesso e, principalmente, a permanência com qualidade dos estudantes PAEE no sistema regular de ensino.

A partir da análise empírica realizada na rede estadual paulista, Fernandes e Benitez (2022) apontam que, embora haja um aumento expressivo de matrículas do PAEE no ensino médio nos últimos anos, ainda persistem barreiras relacionadas à infraestrutura, formação docente, serviços de apoio pedagógico e transição para etapas posteriores da vida educacional e profissional. A pesquisa destaca que a permanência escolar não se resume ao acesso físico à escola, sendo necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e conclusão dos estudos.

Corroborando essa perspectiva, Araújo *et al.* (2020) analisam a percepção dos próprios estudantes PAEE no ensino médio e revelam que em vez de funcionar como suplementação ou complementação ao ensino regular, o AEE tem sido, muitas vezes, utilizado como substituição da sala comum, o que vai na contramão das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008). Os

autores defendem a importância de considerar a experiência e a voz dos estudantes na formulação e avaliação das práticas de inclusão escolar.

Embora a LDB/96 garanta a matrícula na escola regular, ela não assegura as condições de permanência adequadas para esse público. Como afirmam os autores: “A LDB institucionalizou o direito desse público à matrícula na escola comum, mas inviabilizou sua permanência neste espaço” (Araújo *et al.*, 2020, p. 5).

No contexto do Ensino Médio, a implementação de práticas inclusivas revela-se um desafio persistente. Embora o Brasil tenha legislado sobre políticas públicas de inclusão, a efetivação do AEE na Educação Básica permanece ainda idealizada. É mediante esse desafio que nos propomos neste trabalho a apresentar um panorama de como está a organização da Educação Especial nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia, em um recorte de um Núcleo Territorial de Educação, localizado em um território de identidade da Bahia. Tal panorama traz um retrato dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes de ensino comum e nas salas de AEE, quantitativo de turmas de AEE, a presença nas escolas de salas recursos multifuncionais e seus equipamentos, assim como a presença de profissionais com formação específica para atuar no AEE. Aspectos considerados mínimos para que as políticas de inclusão possam ser implementadas no cotidiano escolar.

Metodologia

Nos propomos a um estudo qualitativo, descritivo, a partir de um questionário em correlação com documentos legais, analisados com o objetivo de organizar os dados para apresentar uma visão sobre o contexto da Educação Especial nas unidades escolares estudadas.

Os dados foram construídos por meio de um questionário estruturado elaborado com o auxílio da ferramenta *Google Forms*, sendo este um serviço gratuito e online disponibilizado pelo Google. O referido questionário foi constituído por 15 perguntas objetivas, elaboradas na perspectiva de descrever a realidade da Educação Especial tendo por base os documentos legais: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia de 2017.

O questionário foi disponibilizado para o preenchimento por parte da Gestão Escolar (Direção, Vice-direção e Coordenação Pedagógica) das 16 unidades escolares e seus 9

anexos, mas obtivemos respostas representativas de 14 escolas, com ao menos uma representante de cada município de composição do núcleo de educação estudado.

Tendo por referência teórica o paradigma *Construtivista* na pesquisa qualitativa que enfatiza a subjetividade, a multiplicidade de realidades e o envolvimento do pesquisador com a própria pesquisa, reconhecemos essa teoria como adequada ao nosso objeto e objetivo de pesquisa, pois, ainda que tenhamos partido de um questionário e olhado para dados quantificáveis, em se tratando do levantamento de dados de uma realidade local e especificamente construída, a qual é lócus da nossa vivência profissional nos lugares de coordenação pedagógica e de professora da sala de aula regular, nos percebemos inevitavelmente afetadas e afetantes na pesquisa (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022).

Logo, após a obtenção das respostas, os dados foram conferidos e organizados de modo a gerar gráficos que nos auxiliaram na visualização do panorama proposto, a partir do qual podemos estabelecer um diálogo com as inferências dos dados coletados das entrevistas, sob o olhar de pesquisadoras inseridas no território e contexto das escolas pesquisadas, e na leitura e interpretação dos documentos legais orientadores (Mineiro, Silva e Ferreira, 2022; Bardin, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE OS DADOS REVELAM

O Núcleo Territorial de Educação analisado é composto por 13 municípios. De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEduc-BA, conta atualmente com 8.777 estudantes matriculados no Ensino Médio, abrangendo diversas modalidades, dentre elas o Ensino Regular, Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Quanto ao quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial e ao número de turmas de AEE cadastradas no SIGEduc-BA

Levando em consideração as 14 escolas do NTE, analisadas no presente estudo, foi quantificada a matrícula de 233 estudantes público-alvo da Educação Especial, essa quantidade variando nas unidades escolares entre 8 e 28 alunos.

Proporcionalmente, o total de alunos com matrículas ativas nas turmas de Educação Especial, entre as escolas participantes, é equivalente a 2,65% do total de estudantes matriculados no NTE, lembrando que a porcentagem não inclui os dados das matrículas nas turmas de AEE de duas escolas e dos 9 anexos do território.

Meletti (2014) ressalta a precariedade do acesso à escola de discentes público-alvo da Educação Especial, visto que devido à crescente na quantidade de pessoas que são alvo da educação especial, na abertura social para a inclusão desse público nas escolas regulares, há um número reduzido de matrículas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e este fato ainda é mais evidenciado na etapa de Ensino Médio. O que pode nos levar a um questionamento sobre os modos como as escolas têm vivenciado e oportunizado a Inclusão desde a Educação Infantil, às etapas de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Finais, até o Ensino Médio, quiçá Profissional e Superior? Como tem se dado as histórias das pessoas com deficiência atravessadas pelas realidades das instituições de ensino, para que faça sentido e haja oportunidade para a permanência e continuidade das pessoas com deficiência e ou altas-habilidades e superdotação nas instituições de ensino?

É necessário que as unidades escolares tenham informações reais sobre os seus estudantes, haja vista que dentre os estudantes matriculados exista aqueles que têm necessidades educacionais especiais, porém por desconhecimento estes estudantes não são matriculados como alunos alvos da Educação Especial.

A real situação do quantitativo de estudantes beneficiados pelos serviços de apoio à educação inclusiva é essencial para possíveis investimentos e criação de políticas públicas que elevem cada vez mais a qualidade do ensino oferecido (Bahia, 2008, p. 120).

Em relação à quantidade de turmas cadastradas no Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEduc-Ba, pelas 14 escolas analisadas, observamos um total de 15 turmas cadastradas, distribuídas em 11 escolas, visto que, três escolas declararam não possuir turmas cadastradas. Duas escolas responderam à opção: “outros”, uma especificando que está em processo de organização do cadastro das turmas e a outra escola não especificou.

Salas de Recursos Multifuncionais

Referente às SRM observadas por nós no território estudado, notamos que nove escolas, equivalente a 64,3% das 14 unidades pesquisadas possuem este espaço educacional. Enquanto cinco unidades escolares, 35,7%, não possuem SRM.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), previstas como espaços fundamentais para a oferta do AEE, são estruturas essenciais, mas ainda insuficientemente implementadas ou funcionalmente limitadas no contexto do Ensino Médio.

Fernandes e Benitez (2022), ao investigarem uma escola pública na região metropolitana de São Paulo, apontam que a SRM existente atende exclusivamente estudantes com deficiência visual, deixando desassistidos os alunos com deficiência intelectual e outros transtornos. A ausência de uma atuação efetivamente multifuncional revela um modelo de atendimento fragmentado e restritivo.

No caso da Bahia, Mendes e Reis (2021) destacam que, embora as diretrizes estaduais incluam a previsão das SRM como estratégia de inclusão, há uma lacuna significativa entre o que está proposto nas políticas públicas e o que de fato se concretiza nas escolas, indicando a urgência de ações intersetoriais para garantir a efetividade dessa estrutura.

Já Araújo et al. (2020), ao darem voz aos próprios estudantes PAEE do ensino médio, denunciam que as SRM, em vez de atuarem como suporte complementar à sala comum, são frequentemente utilizadas como substitutas do ensino regular, prática que fere os princípios da educação inclusiva. Assim, embora previstas nas normativas e reconhecidas por seu potencial, as SRM ainda enfrentam desafios quanto à cobertura, diversidade de atendimento e integração pedagógica, comprometendo sua contribuição à permanência qualificada dos estudantes no Ensino Médio.

Em relação aos recursos presentes na sala de recursos multifuncionais distribuídos nas 9 escolas que possuem a SRM tivemos a referência de 8 escolas equipadas com jogos e armário, 6 possuem o dominó em libras, 6 com alfabeto móvel, 5 escolas com computador, 4 com impressora, 3 com quadro branco, 2 com livros didáticos de AEE, 2 com soroban, 1 fez referência a mobiliário acessível, 1 a bebedouro acessível e 1 a brinquedos e atividades impressas montadas para o AEE. Tal descrição nos permite visualizar que a maioria das salas são salas organizadas pelas unidades escolares e que nem todas apresentam o mínimo de recursos básicos para o Atendimento Educacional Especializado e o seu planejamento.

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) trazem que a SRM:

Trata-se de um espaço localizado em unidade de ensino regular da Educação Básica, organizado com equipamentos de informática, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado que oferece atendimento educacional especializado para estudantes com significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais em turno oposto à frequência deles à classe comum (Bahia, 2017, p. 52).

Segundo Araújo *et al.* (2020), mesmo com a presença de SRM, os estudantes relatam que não se sentem incluídos, uma vez que o ensino comum não se adapta às suas necessidades, e o AEE não é efetivamente integrado ao projeto pedagógico da escola e de

acordo com o que podemos observar as SRM não têm apresentado o aporte tecnológico adequado para abraçar as diversas necessidades específicas do PAEE.

Dessa maneira, é fundamental prover as escolas de salas de recursos multifuncionais com diferentes equipamentos e recursos didáticos específicos, considerando o espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para que o atendimento aos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação possa ocorrer de modo qualificado e acessível para a especificidade de cada um desses indivíduos matriculados em cada unidade escolar. Assim, a SRM de um estabelecimento de ensino é um espaço de constante aquisição e construção de recursos multifuncionais, visto que existe uma rotatividade de diferentes indivíduos e necessidades específicas de um mesmo indivíduo que se modifica. A SRM deve estar atrelada também às práticas de inclusão no todo escolar amparada em seu Projeto Político Pedagógico.

Profissionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Ao analisar se as escolas contam com profissionais para o AEE, 11 escolas relataram ter em sua unidade escolar esses profissionais enquanto três escolas indicaram não possuir. Vale ressaltar que as escolas responderam dispor de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado, mas dentre elas, duas contam apenas com profissionais de Apoio/Cuidador. Logo, apenas nove possuem os profissionais técnico e ou professor para o AEE e cinco não possuem esses profissionais.

Das três escolas que marcaram a opção de não possuir profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma delas respondeu que dispõe do profissional de Apoio/Cuidador, enquanto duas não contam com nenhum profissional, de apoio, técnico ou professor de AEE.

Ainda sobre os profissionais que atuam na modalidade da educação especial, foi perguntado sobre quais profissionais listados no questionário atuam nas escolas. Foi então observado que dez escolas relataram ter profissionais de apoio/cuidador, oito escolas possuem Técnico de AEE, sendo sete com carga horária de 20h e um de 40h e duas escolas possuem professores de AEE, tendo cada um a carga horária de 20h e 40h. É válido ratificar que duas escolas não apresentam nenhum dos profissionais listados.

De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017), a terminologia “técnico da educação especial” abrange o Profissional de Apoio Escolar, que também podem atuar nas SRM e em relação à formação desses profissionais:

Estes profissionais podem ter formação de nível médio ou superior, desde que possuam qualificação específica para a função exercida. Para o Profissional de Apoio Escolar, por exemplo, exige-se, no mínimo, ensino médio completo e curso de qualificação para essa função (Bahia, 2017, p. 104).

Mesmo tendo acesso e utilizando a SRM o Profissional de Apoio não é o responsável pelo AEE, como a própria nomenclatura sugere, esse profissional é um apoio para o AEE e nas salas de aula regular e sua atuação pode ir desde necessidades específicas de apoio ao cuidado para com atividades diárias até o apoio em atividades educacionais.

Ao questionar especificamente sobre os Profissionais de Apoio/Cuidador, foi verificado um total de 18 profissionais distribuídos em dez escolas das 14 entrevistadas. Dentre essas dez instituições de ensino, observou-se que seis escolas possuem um profissional, uma escola possui dois profissionais, duas escolas possuem três e uma escola possui quatro profissionais de apoio/cuidador. Ademais, quatro escolas entrevistadas apontaram não ter esses profissionais em sua unidade escolar. A oferta desses profissionais é essencial para que o estudante tenha um atendimento individualizado, sendo a oferta de profissionais de apoio escolar uma responsabilidade do poder público (Brasil, 2015).

Quanto a formação dos profissionais de Apoio/Cuidador atuantes do espaço escolar, dentre os 18 profissionais existentes nas 14 escolas que responderam o questionário, dez profissionais apresentam formação em Pedagogia ou outra licenciatura e dentre esses, cinco com especializações, tais quais, quatro Psicopedagogos e um Especialista em Educação Especial com Ênfase em AEE, sendo observado que esses profissionais apresentam uma formação qualificada para a função que exercem, mas não necessariamente atendem ao requisito de ter o curso de qualificação para Profissional de Apoio Escolar. Além do mais, foi observada nas escolas em estudo a atuação de profissionais de apoio com a formação de técnicos de enfermagem, contábeis e ensino médio, com o quantitativo respectivamente de três, um e quatro profissionais, equivalente a 44,4%. Assim, é evidenciado que estes profissionais apesar de terem no mínimo o Ensino Médio completo, não possuem também a formação sugerida pelas diretrizes da Educação Especial da Bahia na qual menciona que estes profissionais “tenham, no mínimo, Ensino Médio completo e curso de qualificação para Profissional de Apoio Escolar” (Bahia, 2017, p. 97).

O que nos leva a questionar se o curso de qualificação para o Profissional de Apoio Escolar tem sido ofertado, para que esses profissionais tenham o acesso e a qualificação prevista.

Ao serem questionados sobre o quantitativo de Técnicos de AEE atuantes nas escolas pesquisadas, foi verificada a existência de 15 profissionais distribuídos em nove escolas, visto que, cinco escolas afirmaram não ter profissionais nessa área. Em relação a formação desses profissionais, dentre os 15 Técnicos de AEE, oito (53,3%) possuem a formação específica para o AEE, desde a graduação em Educação Especial, até especializações em Educação Especial com ênfase em AEE e formações mais específicas como os casos de um brailista e um intérprete de libras. Além desses oito, existe um Técnico de AEE sem a formação específica, mas com a especialização em Psicopedagogia e um Mestre do qual não foi especificada a área do mestrado. Os demais seriam três pedagogos, um licenciado e um graduando em pedagogia.

Os técnicos da educação especial atuam como apoio à inclusão nas escolas comuns, nas salas de recursos multifuncionais, nos centros de apoio pedagógico especializado e nas instituições especializadas. Entre esses profissionais, destacam-se: Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete, Instrutor Mediador, Brailista Transcritor, Brailista Revisor e Profissional de Apoio Escolar (Bahia, 2017, p. 96).

No que diz respeito aos profissionais que atuam como professores de AEE, foi identificada a presença de três professores de AEE distribuídos em duas escolas dentre as 14 entrevistadas. Assim, foi verificado que 12 escolas não possuem professores de AEE. O que temos percebido na rede é que o quantitativo de docentes de AEE atuantes é reduzido, se comparado com a quantidade de alunos com necessidades educacionais específicas existentes nas escolas do NTE pesquisado e, também, com a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais, visto que este é um espaço de atuação dos professores de AEE. A presença e a prática desses profissionais são essenciais para a aprendizagem dos estudantes alvo da Educação Especial, uma vez que esses “atuam com uma abordagem pedagógica diferenciada da oferecida na classe comum, atendendo às especificidades do estudante” (Bahia, 2017).

Quanto à formação dos docentes que atuam no AEE, dois deles possuem como formação a Especialização em Educação Especial e um não teve a sua formação descrita no formulário. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”.

A nomenclatura “técnico” enquadra justamente os profissionais de Apoio Educacional e os profissionais que atuam no apoio específico como Intérpretes de Libras ou Brailistas, sendo esses profissionais específicos para a assistência de estudantes específicos de acordo

com a sua deficiência. Tais profissionais, portanto, não seriam os responsáveis pelo AEE, mas sim um suporte. De acordo com o que podemos observar nas diretrizes da Educação Especial da Bahia, o técnico não poderia substituir o professor de AEE, mas trabalhar em conjunto com ele.

Contudo, o que observamos é que a maioria das escolas não possuem professores de AEE e sim técnicos de AEE, que estão exercendo a função de um professor de AEE. Essa é uma realidade que deve ser problematizada, tanto por estar em desacordo com a legislação, quanto por significar uma precarização do serviço de AEE e do trabalho do técnico de AEE que não possui vínculo de concurso efetivo.

A formação dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais entraves para a consolidação de práticas inclusivas eficazes no ensino médio. Estudos recentes apontam que tanto a formação inicial quanto a continuada desses profissionais carecem de estrutura, profundidade e articulação com os desafios do cotidiano escolar. Fernandes e Benitez (2022) evidenciam que a maioria dos docentes entrevistados por eles afirma ter aprendido a lidar com as demandas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) na prática, sem preparo adequado durante a graduação. Essa ausência de formação específica compromete a qualidade do atendimento e reforça o improviso pedagógico.

Já Araújo *et al.* (2020), ao ouvirem os próprios estudantes PAEE, evidenciam que o despreparo de alguns profissionais do AEE contribui para o enfraquecimento da proposta inclusiva, muitas vezes convertendo o atendimento especializado em um espaço de exclusão, ao invés de suporte. Em síntese, a literatura convergente aponta que sem investimento sistemático em formação teórico-prática, não há como garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade para o público da Educação Especial no ensino médio.

Formação continuada para os profissionais que atuam no AEE

Referente a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Especial foi questionado às escolas sobre a existência desse processo contínuo de aprendizagem para os profissionais de apoio, técnico em AEE e professor de AEE e como esta formação ocorre. Nesse contexto, oito escolas ressaltaram a inexistência de formação continuada. Entretanto, dentre as outras seis escolas que afirmam ter formação continuada, apenas quatro delas podem ser consideradas. Levando em consideração que a busca particular por conhecimento e a resposta “ainda não, mas haverá” não configuram formação continuada proporcionada pela própria rede Estadual de Ensino. Assim, 10 escolas das 14 entrevistadas não estão com uma

proposta de formação continuada para os profissionais de apoio/cuidadores, técnicos de AEE e professores de AEE.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a ausência de uma proposta estruturada e unificada de formação continuada para esses profissionais pelo NTE, assim como pela SEC-BA, com apenas quatro escolas que descrevem um percurso incipiente de formação continuada, que ocorre por meio de diálogos e formações durante a atividade complementar, encontros online promovidos pelo NTE e formações online ofertadas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) e pelo Ministério de Educação (AVAMEC). Esses dados contrapõem o que é recomendado pelas diretrizes da educação inclusiva da Bahia, visto que segundo o referido documento, para que o processo de inclusão educacional dos estudantes com necessidades educacionais ocorra de forma efetiva é necessário desenvolver estratégias que viabilizem a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação especial (Bahia, 2017).

De forma semelhante, Mendes e Reis (2021) destacam a necessidade de uma formação continuada crítica e reflexiva, que vá além do tecnicismo e promova o desenvolvimento de estratégias contextualizadas à realidade das escolas da Bahia.

Considerações Finais

Ao final deste estudo, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, ao passo que foi possível descrever e dialogar a respeito de aspectos estruturais e pedagógicos relacionados à Educação Especial nas escolas de Ensino Médio do território estudado pertencentes à rede estadual da Bahia.

Os dados evidenciam avanços normativos importantes, porém revelam também a persistência de entraves práticos e estruturais para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva nesta etapa de ensino.

Constatamos, por meio da investigação nas unidades escolares, que ainda há uma baixa proporção de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas turmas de AEE no Ensino Médio, o que sugere tanto desafios de acesso quanto fragilidades nos processos de identificação e acompanhamento.

A análise também evidenciou que as SRM, embora presentes em parte das escolas, apresentam-se de forma improvisada, com recursos escassos e em desacordo com os parâmetros técnicos e pedagógicos previstos nas diretrizes estaduais e nacionais. Sua função

de suporte complementar ao ensino comum ainda não está plenamente consolidada, o que compromete o direito à permanência e à aprendizagem qualificada dos estudantes.

Outro aspecto crucial é a presença incipiente de profissionais com formação específica para atuar no AEE. A predominância de técnicos com perfis formativos diversos, muitas vezes deslocados da área educacional, e em muitos casos substituindo o professor de AEE, reforça o caráter precarizado da oferta do AEE.

Além disso, a formação continuada, que deveria ser garantida como política pública estruturante, mostrou-se ausente ou pontual em grande parte das escolas investigadas. Essa lacuna compromete a qualificação das práticas pedagógicas e reitera a urgência da construção de um plano formativo contínuo e articulado com as realidades locais.

Nesse cenário, reafirmamos que a efetividade da política de educação inclusiva no Ensino Médio exige ações intersetoriais, diagnósticos como este e investimentos consistentes. É imperativo que as redes de ensino empreendam um profundo conhecimento de seu contexto e especificidades. Este processo inicia-se com um diagnóstico situacional abrangente, o qual se constitui como alicerce para a formulação e implementação efetiva de políticas públicas, notadamente no campo da educação especial inclusiva. Com efeito, é a partir dessa avaliação diagnóstica criteriosa e da reflexão dela decorrente que se torna viável a construção de programas, projetos e intervenções pedagógicas verdadeiramente responsivas às necessidades específicas dos estudantes, às singularidades de cada realidade educacional e aos preceitos da legislação educacional vigente. Tal diagnóstico é crucial, pois permite a identificação precisa das demandas dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, o mapeamento dos recursos existentes e necessários, o planejamento estratégico de formação continuada para os profissionais da educação e a delimitação de práticas que efetivamente garantam o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com os princípios da inclusão e as diretrizes nacionais para a educação especial.

Por fim, compreendemos que falar sobre Educação Especial no Ensino Médio é também refletir sobre as histórias de vida de estudantes PAEE, que ainda enfrentam exclusões sutis, silenciamentos institucionais e apagamentos simbólicos. Superar esses desafios requer um compromisso ético e político com a equidade, a justiça social e o reconhecimento das singularidades de cada sujeito no processo educacional.

Referências

ARAÚJO, José Douglas de Abreu *et al.* “Nada sobre nós, sem nós”: a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo

da Educação Especial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e87932476, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i3.2476.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Salvador: SEC/BA, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília/Brasil, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERNANDES, Lorena Ismael; BENITEZ, Priscila. Educação especial inclusiva no ensino médio público: perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre permanência estudantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, e27037, 2022.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.3, p,789-809, jul/set, 2014.

MENDES, Luciana Canário; REIS, Deyse Almeida dos. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e5110312989, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.12989.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Revista Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538>.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Cerqueira Figueiredo Matos. Pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela UESB. Coordenadora pedagógica na rede pública do Estado da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/0901534344589650>



UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DA BAHIA

Ana Cerqueira Figueiredo Matos • Milane Alves Correia • Paloma Oliveira Bezerra

Milane Alves Correia. Pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela UESB. Docente na rede pública do Estado da Bahia. Mestre em Zoologia Aplicada pela UESC. <https://lattes.cnpq.br/0518384295682320>

Paloma Oliveira Bezerra. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. <http://lattes.cnpq.br/9993941143228507>

Como citar

MATOS, Ana Cerqueira Figueiredo; CORREIA, Milane Alves; BEZERRA, Paloma Oliveira. Um olhar sobre a educação especial nas escolas de ensino médio da rede estadual da Bahia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-16, jan./dez., 2025.

