

## INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS: UMA ANÁLISE DE NORMATIVOS DE FEIRA DE SANTANA

EDUCATIONAL INCLUSION IN MUNICIPAL POLICIES: AN ANALYSIS OF REGULATIONS IN  
FEIRA DE SANTANA

**Susana Couto Pimentel<sup>1</sup>**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6047-3198>

E-mail: [scpimentel@ufrb.edu.br](mailto:scpimentel@ufrb.edu.br)

**Mikaely Almeida Moreira<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5888-8087>

E-mail: [mikaelyalmeida80@gmail.com](mailto:mikaelyalmeida80@gmail.com)

### Resumo

Este trabalho objetivou analisar leis do município de Feira de Santana quanto à abordagem e orientações acerca da inclusão educacional e da atenção à diversidade na escola. Embora a diferença seja o que caracterize o humano, o reconhecimento e o trabalho com a diversidade ainda se apresentam como desafios no campo educacional, sendo lugar comum a necessidade de qualificar a educação como (in)exclusiva. Para realização desta pesquisa a metodologia utilizada foi a análise de documentos, com finalidade exploratória, numa perspectiva qualitativa, partindo de fontes que ainda não receberam um tratamento analítico. Foram selecionadas para a análise a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, e a Lei Nº 3.651/2016, que institui o Plano Municipal de Educação. Os resultados demonstram que em ambas as leis as questões relativas à inclusão escolar estão contempladas, abrangendo tanto o público alvo da educação especial quanto à diversidade étnica, cultural e a inclusão de discentes que vivenciam atividades itinerantes. Observou-se também que a abordagem dada à inclusão envolve não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os discentes. Considera-se que tais normativos se constituem como recursos que podem ser utilizados para garantia do direito a uma educação verdadeiramente inclusiva e que, portanto, promova emancipação e não reproduza práticas de desigualdades. Ressalte-se que tais instrumentos legais são importantes e necessários num momento onde pairam ameaças na sociedade brasileira de retrocesso nas políticas de inclusão, cabendo à sociedade civil organizada fazer o controle social de tais políticas de modo a fazer valer o direito de todos à escola inclusiva.

**Palavras-chave:** políticas públicas; educação inclusiva; sistema municipal.

### Abstract

This work aimed to analyze the laws of the city of Feira de Santana regarding the approach and guidelines regarding educational inclusion and attention to diversity at school. Although the difference is what characterizes the human, the recognition and work with diversity still present themselves as challenges in the educational field, the need to qualify education as inclusive/exclusive being commonplace. To carry out this research, the methodology used was the analysis of documents, with exploratory purpose, in a qualitative perspective, starting from sources that have not yet received an

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade e Docente do Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

<sup>2</sup> Discente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade na UFRB; Bolsista PIBIC FAPESB.

analytical treatment. The Organic Law of the Municipality of Feira de Santana, and Law Nº. 3.651/2016, which institutes the Municipal Education Plan, were selected for analysis. The results show that in both laws, issues related to school inclusion are covered, covering both the target audience of special education and ethnic and cultural diversity and the inclusion of students who experience itinerant activities. It was also observed that the approach given to inclusion involves not only access, but the permanence and academic success of all students. It is considered that such regulations constitute resources that can be used to guarantee the right to a truly inclusive education and that, therefore, promote emancipation and do not reproduce inequalities. It should be noted that such legal instruments are important and necessary at a time where threats hover in Brazilian society of retrogression in inclusion policies, and it is up to organized civil society to carry out social control of such policies in order to enforce everyone's right to inclusive school.

**Keywords:** public policies; inclusive education; municipal system.

## INTRODUÇÃO

A política de inclusão educacional é regida por leis e normas elaboradas nas diferentes esferas administrativas: federal, estadual e municipal. Em quaisquer desses espaços tais normativos devem observar os preceitos constitucionais que demarcam direitos e conquistas asseguradas na Carta Magna. No âmbito dos estados e municípios o legislador e os órgãos reguladores devem observar ainda a coerência entre os projetos de leis, resoluções ou outros normativos com a legislação federal.

Embora a chamada Constituição Cidadã de 1988 sublinhe em seu Artigo 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado democrático de direito e destaque, no Artigo 3º, dentre os objetivos da República Federativa do Brasil: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), constitui-se hoje desafio fazer valer, para todas as pessoas, o direito de manter-se livre de toda forma de discriminação. De acordo com Bobbio (2004, p.16), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

No campo dos direitos sociais, considerados pela Constituição, encontra-se a educação, definida no Art. 205 como direito de todos. Esse reconhecimento traz uma dimensão ampliada para o público a que se destina a educação: todas as pessoas. Como forma de assegurar essa abrangência, o Artigo 206, inciso I, destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola dentre os princípios que devem reger o ensino. Isso coloca para a escola a premência de modificar condições pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais para garantir que todos aprendam conjuntamente.

Nessa perspectiva, as políticas públicas elaboradas nas esferas federal, estadual ou municipal, devem prever as condições necessárias para inclusão, sendo esta compreendida numa visão mais ampla, isto é, não circunscrita apenas à determinados segmentos da população, envolvendo as diferenças de classe, etárias, de gênero, de condição de deficiência, de comportamentos ou altas habilidades/superdotação.

Essa compreensão é ratificada por documentos resultantes de fóruns mundiais e assinados pelos países participantes, dentre os quais o Brasil, constituindo-se como acordos mútuos para implementação de políticas públicas. Dentre estes documentos é possível mencionar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien – Tailândia; a Declaração de

Salamanca (1994), documento resultante das discussões acontecidas na Conferência Mundial sobre necessidade Educativas Especiais: Acesso e Qualidade promovida pela UNESCO em Salamanca - Espanha; e a Declaração de Incheon elaborada a partir do Fórum Mundial de Educação, Coréia do Sul (2015). Esses documentos ratificam o direito à educação de todos os indivíduos e definem a proposta de inclusão na escola regular de crianças com deficiência, altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Com base nessas discussões, o Brasil assume em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, a política de inclusão. Embora na LDB esteja previsto que a educação escolar, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deverá acontecer, preferencialmente, na escola comum, o uso do termo preferencialmente pelo legislador deixou margem para que proposições de retrocesso nessa política fossem elaboradas, a exemplo do Decreto 10.502 de 2020. O referido decreto institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e possibilita que “educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020) sejam atendidos em escolas especializadas. Tal ameaça de retorno a um período de exclusão, segregação e negação de direitos encontra-se, no momento da escrita deste artigo, suspenso por decisão liminar referendada pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020.

No âmbito dos municípios também são aprovadas leis que deliberam sobre a educação, em conformidade com o art. 11, III, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a autonomia dos municípios em instituir normas complementares para o seu sistema de ensino. Nesse sentido, torna-se importante a realização de pesquisas que busquem acompanhar o que define tal legislação sobre o processo de inclusão educacional e o atendimento às diferenças.

Ante o exposto, a presente pesquisa propôs a seguinte questão de investigação: como leis do município de Feira de Santana têm abordado a inclusão educacional para as escolas que compõem o sistema municipal de ensino? Nesse sentido, tomamos como objetivo neste trabalho analisar leis do município de Feira de Santana quanto à sua abordagem sobre a inclusão educacional.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento desta investigação optamos pela análise de documentos, com finalidade exploratória, numa abordagem qualitativa. A pesquisa documental é aquela que trabalha a partir de fontes primárias, ou seja, que ainda não receberam um tratamento analítico. De acordo com Ludke e André (1986), os documentos se constituem em uma fonte rica de informação, podendo oferecer evidências sobre a questão investigada.

No caso da presente pesquisa os documentos foram obtidos nos sítios eletrônicos da Câmara Municipal e do Diário Oficial do Município. Foram considerados nesta análise a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, de 26 de abril de 2006; a Lei Nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016, que institui o Plano Municipal de Educação.

Importante situar que o município de Feira de Santana é o segundo maior do Estado da Bahia, com uma população de 624.107 habitantes, conforme estimativa do IBGE para 2021. Por ser o maior entroncamento rodoviário do Norte e Nordeste do Brasil, Feira de Santana é um importante centro comercial, industrial e se constitui como um polo educacional, registrando, em 2020, 354 escolas de ensino fundamental, 75 de ensino médio, duas universidades públicas e cerca de 30 faculdades particulares, além de um instituto federal de educação tecnológica. (IBGE, 2020).

A análise dos dados nesta pesquisa foi feita através da metodologia de Análise de Conteúdo cujo conceito envolve um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2014, p.40). Essa forma de tratamento dos dados permite um estudo em detalhes dos sentidos e significados expressados nos documentos analisados. De acordo com Santos (2015, p. 82), na Análise de Conteúdo “o pesquisador deve partir do conteúdo apresentado, daquilo que é manifesto no texto, para buscar os significados mais profundos, o conteúdo latente, através da fecundidade de sua subjetividade.”

A Análise de Conteúdo permite, então, que o pesquisador proceda a descrição e interpretação do conteúdo de documentos e textos, de forma qualitativa e/ou quantitativa. Nesta pesquisa serão considerados os seguintes aspectos ou categorias analíticas definidas a partir da leitura e análise do texto das leis: (i) *acessibilidade* nas dimensões programática, comunicacional, instrumental, metodológica e no transporte escolar; (ii) *acesso e permanência*, envolvendo o Atendimento Educacional Especializado, ações intersetoriais e apoio especializado fora da escola e previsão de outros profissionais de apoio à inclusão na escola; (iii) *Diversidade na escola* (étnica, religiosa e cultural); (iv) *combate à discriminação*, preconceito e violência nas escolas; (v) *formação dos profissionais da educação* para inclusão e AEE.

No percurso dessa discussão analítica foram seguidas as etapas básicas propostas por Bardin (2014) para Análise do Conteúdo, envolvendo o momento inicial de pré-análise, ou seja, de seleção do material e a definição dos procedimentos a serem seguidos na análise; o momento seguinte de exploração do material, isto é, de análise sistemática do texto selecionado, categorizando e agrupando-o segundo os critérios anteriormente estabelecidos; e, por fim, o tratamento dos dados e interpretação que consiste na geração de inferências sobre os resultados da investigação.

Para discussão dos dados levantados, o presente artigo foi escrito em três seções sendo uma introdutória, uma contendo breves reflexões sobre as diferenças e a inclusão educacional e, por fim, uma seção com a análise dos dados.

## **A BONITEZA DAS DIFERENÇAS E DA INCLUSÃO: QUANDO TODOS PODEM APRENDER JUNTOS**

Para falar sobre inclusão buscamos a inspiração Paulo-freiriana, refletindo sobre a boniteza dessa proposta educacional que não só congrega ou reúne todos em um mesmo espaço, mas agrega ou incorpora pessoas, antes alijadas, ao processo de escolarização.

Incluir requer, então, acolher afetuosamente o outro, com todas as suas diferenças, pois, afinal, não somos, nem de longe, iguais. Esse acolhimento afetivo dá espaço para ricas interações, pois os homens se educam na coletividade, em comunhão (FREIRE, 1987), no

diálogo profícuo que se estabelece com o diferente, criando possibilidades para uma transformação pessoal e para (co)laboração com a (trans)formação alheia.

Importante compreender que reconhecer as diferenças implica no ato de (re)conhecimento do que caracteriza o humano. A diferença do outro é tão comum em nossa existência que nos chama atenção e nos causa estranheza quando nos deparamos com gêmeos univitelinos, isto é, pessoas com mesma aparência. Importante sublinhar que essa aparente igualdade se dá no âmbito das características fenotípicas, não necessariamente no que caracteriza a personalidade de cada um. No entanto, se a diferença é o que nos caracteriza, por que ainda é tão desconcertante o encontro os considerados significativamente diferentes ou que fogem aos padrões? Refletindo sobre essas questões, Amaral (1998) nos aponta parâmetros comumente utilizados em nossa sociedade para definir o que é considerado significativamente diferente ou desviante, são eles: (i) critério ‘estatístico’ que envolve a média da maioria da população ou a moda, isto é, a frequência com que determinada característica é encontrada na população; (ii) critério ‘estrutural/funcional’ que diz respeito ao que é considerado tendência “natural”; (iii) critério do ‘tipo ideal’ que envolve uma expectativa socialmente construída do que deveria ser o outro. Refletindo sobre esses parâmetros apontados por Amaral (1998), podemos inferir que os dois primeiros estão, de algum modo, tangenciados a fatores biologicamente determinados enquanto que o terceiro envolve estritamente a uma definição social, um meio utilizado pela sociedade para nos categorizar.

Nesse sentido, reafirmamos que a diferença é aquilo que nos torna peculiares e, por isso, nos identifica. Portanto, sermos diferentes, variados, diversos, faz parte da nossa condição humana, da nossa identidade. No entanto, essa diferença que nos caracteriza pode se constituir num estigma (GOFFMAN, 1988), isto é, numa marca socialmente imposta, proveniente do outro, que é resultante de uma expectativa normativa não atendida. Quando isso acontece, aquilo que nos identifica e que deveria nos afirmar politicamente, passa a ser um estereótipo, uma marca de discrepância com relação ao que havia sido esperado a nosso respeito, numa forte referência ao binômio expectativa-realidade. Não raramente tais estigmas promovem desigualdades e, conseqüentemente, distanciamentos, isolamentos e exclusões.

Dentre as diversas formas e condições das diferenças, podemos fazer referência as que dizem respeito a questões físicas, culturais, religiosas, étnicas, de gênero, etárias, de personalidade, que dizem respeito às altas habilidades/superdotação e ainda as que são relativas à condição de deficiência, esta entendida como resultante da interação de uma pessoa com alguma limitação, de ordem física, sensorial, intelectual ou múltipla, com as barreiras provenientes do contexto onde se encontra inserida. (BRASIL, 2015). Essa concepção de deficiência é fundamentada no chamado modelo social que não só considera a condição biológica, mas a interação da pessoa com o ambiente, compreendendo que tal interação pode potencializar a sua condição de deficiência quanto menos acessível for o cenário circundante, isso é, quanto mais barreiras existir. (DINIZ, 2007).

Com base nessa compreensão, consideramos que a prática da inclusão na escola requer desobediência a uma epistemologia homogeneizadora, que não reconhece as peculiaridades e especificidades no ato de aprender e, ainda, que compreende o conhecimento como um processo de apropriação solitária, do discente, como resultado de um discurso verborreico, transmissível, despejado pelo outro, geralmente docente. Nessa direção, a inclusão prevê uma ação dialógica, onde o docente, de repente, ensina conteúdos conceituais procedimentais e atitudinais, mas também aprende com o discente sobre o percurso de seu pensamento, suas

múltiplas formas de compreender, sua cultura e saberes. Freire (2009, p. 26) narra, de modo quase poético, sobre esse processo ao qual ele denomina de educação democrática.

[...] em toda a situação educacional, além dos dois lados, dos dois polos, estudantes e professores, há um componente mediador, um objeto de conhecimento, a ser ensinado pelo professor e a ser aprendido pelos estudantes. Esta relação é, para mim, mais bonita quando o professor tenta ensinar o objeto, a que nós podemos chamar de conteúdos do programa, de uma forma democrática. Neste caso, o professor faz um esforço sincero para ensinar o objeto que ele ou ela supostamente já conhece e os estudantes fazem um esforço sincero para aprender o objeto que eles ainda não conhecem. Entretanto, o fato de que o professor supostamente sabe e que o estudante supostamente não sabe não impede o professor de aprender durante o processo de ensinar e o estudante de ensinar o processo de aprender. A boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar. Esta é a essência da educação democrática. (FREIRE, 2009, p. 26).

A perspectiva da inclusão também ultrapassa a perspectiva dual no processo de ensino e aprendizagem, abrangendo apenas docente e discente, mas envolve, de modo privilegiado, a interação entre discentes numa proposta de aprendizagem colaborativa, onde os discentes trabalham juntos e o mais experiente, em determinado tema, realiza troca com seus pares (PIMENTEL, 2011). Esse trabalho colaborativo requer respeito às individualidades e especificidades de cada um, sendo esse um conteúdo atitudinal a ser ensinado e aprendido numa escola inclusiva.

Embora essa boniteza da escola inclusiva não possa ser comportada em leis e normativos, esses são instrumentos necessários para regular e orientar as ações numa escola que se pretende inclusiva. Por isso na seção subsequente abordaremos sobre o que está previsto sobre inclusão em leis municipais de Feira de Santana.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, publicada em 26 de abril de 2006, trata da educação no Capítulo III, reafirmando, no Artigo 134, que é “direito de todos e dever do poder público e da família”, conforme estabelece a Constituição de 1988. (FEIRA DE SANTANA, 2006).

Quanto à abordagem sobre inclusão, observamos tanto a sinalização de ações direcionadas ao chamado público alvo da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto a referência ao menor em conflito com a lei e ao jovem e adulto ainda não alfabetizado. Assim, o texto da lei traz no Artigo 135 que é dever do município garantir:

- I - atendimento educacional especializado ao portador<sup>3</sup> de deficiência, sem limite de idade, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de:
  - a) recursos humanos capacitados;
  - b) materiais e equipamentos públicos adequados;

---

<sup>3</sup> A referência a portador não é mais utilizada na atualidade, sendo assumido o termo “pessoa com deficiência”, conforme Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 ratificada no Brasil pelo Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009.

- c) vaga em escola próxima à sua residência.
- V - programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotado;
- VI - amparo ao menor infrator e sua formação em escola profissionalizante;
- VIII - programas especiais de alfabetização de jovens e adultos, no sentido de assegurar a todos o direito a educação. (FEIRA DE SANTANA 2006).

Essa perspectiva retratada de dever do poder público e de direito de diversos segmentos populacionais, amplia o leque da inclusão educacional, fazendo referência à parte da diversidade que se apresenta na sociedade e que, necessariamente, precisa estar incluída na escola.

Importante destacar que no texto da lei fica assegurado que o município deve promover a inclusão de crianças com deficiência desde a educação infantil, sendo esse atendimento iniciado em Creches comuns, conforme § 2º do Artigo 136: “O Município promoverá o atendimento de criança portadora de deficiência, preferencialmente, em creches comuns, oferecendo, sempre que necessários, recursos de educação especial.” (FEIRA DE SANTANA 2006). Essa garantia, em conformidade com a legislação nacional, não apenas reafirma a educação especial como modalidade da educação que transversaliza todos os níveis de ensino, como também oferece possibilidades à criança, ainda em tenra idade, de vivenciar processos educacionais de estimulação que, certamente, contribuirá para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Extrapolando a educação infantil, a inclusão também é prevista no ensino fundamental e médio, num enfoque mais amplo que abrange diferenças políticas, estéticas, religiosas e culturais, conforme Artigo 137, devendo ser observado pelo Município princípios como:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,
- III - pluralismo de ideias e concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduzam o educando a formação de uma postura ética e social própria;
- IV - preservação dos valores culturais locais; (FEIRA DE SANTANA 2006).

Destacamos a relevância de assumir a escola como um espaço plural por natureza, pois nesse locus se fazem presentes as diversas representações de um povo e suas diferentes manifestações culturais. Portanto, fazer constar isso na legislação retrata a referida boniteza de aprender em comunhão com as diferenças.

Nesse sentido, o Parágrafo Único do Artigo 139 determina que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito”. (FEIRA DE SANTANA 2006). Por ser naturalmente um espaço que congrega a diversidade, não se pode admitir, numa educação democrática, a discriminação ou o preconceito em virtude das diferenças. Nessa perspectiva, estão envolvidas concepções capacitistas, sexistas, racistas, preconceito religioso ou de qualquer outro viés. Importante afirmar que o capacitismo diz respeito ao preconceito dirigido às pessoas com deficiência, com base na errônea concepção de que não são capazes.

Ainda na perspectiva étnica e cultural, o Artigo 147, do Capítulo V, prevê o compromisso do Município com a proteção das “manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e promoverá, em todos os níveis das escolas municipais, a educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana.”

(FEIRA DE SANTANA 2006). Essa previsão permite que a história do Brasil seja conhecida a partir do olhar e do enfoque de grupos historicamente excluídos, sendo também assegurada a perspectiva da diversidade de etnias que constitui o povo brasileiro.

No Parágrafo Único do Artigo 152, Capítulo VI, está previsto que “o Município garantirá ao portador de deficiência atendimento especial no que se refere à educação física e à prática de atividade desportiva, sobretudo no âmbito escolar.” (FEIRA DE SANTANA 2006). Ressaltamos que o esporte adaptado é uma prática que contribui para inclusão social da pessoa com deficiência, bem como para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, pois traz benefícios para a sua interação e autonomia.

Outra lei municipal analisada foi o Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016. A referida Lei institui o Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana (FSA) para o período de 2016 a 2026 e está detalhado em 24 metas subdivididas em estratégias. As metas e estratégias do PME em questão foram elaboradas em consonância com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, que está organizado em 20 metas detalhadas em estratégias para serem alcançadas em uma década (2014-2024). O Quadro 1 traz uma síntese das categorias analisadas e das temáticas abordadas na referida Lei Municipal relativas à inclusão educacional.

**Quadro 1.** Abordagens da Lei nº 3.651/2016 – PME/FSA - relativas à inclusão educacional

CATEGORIA	TEMA	META/ESTRATÉGIA	TOTAL DE REFERÊNCIAS
ACESSIBILIDADE	Acessibilidade instrumental e em materiais didáticos	1.33, 3.3, 4.5, 4.23, 7.26, 16.5, 17.10	7
	Acessibilidade programática (PPP)	1.32, 2.10, 2.22, 2.44, 4.9, 21.5	6
	Acessibilidade no transporte escolar	1.13, 2.7, 2.8, 3.1, 4.4, 7.25	6
	Acessibilidade arquitetônica, nos equipamentos e mobiliários	1.44, 1.47, 2.26, 2.30, 2.33, 2.59, 3.3, 3.20, 3.22, 3.29, 4.3, 4.5, 4.23, 12.2, 16.10, 22.1	16
	Acessibilidade comunicacional	1.63, 3.3, 4.2, 4.5, 4.15, 4.18, 16.5, 23.5	8
	Acessibilidade metodológica	3.3, 4.2, 4.5, 12.2	4
ACESSO E PERMANÊNCIA	Acesso e permanência	2.3, 2.14, 2.21, 2.22, 2.37, 2.38, 2.39, 3.1, 3.12, 4.2, 6.7, 6.8, 7.19, 7.23, 11.12, 12.2, 12.3, 12.6, 12.9, 12.14, 12.16, 17.8	22
	Inclusão de discentes que desenvolvem trabalho itinerante	2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 8.3	5
	Previsão de outros profissionais de apoio à inclusão na escola	4.15, 17.6	2
	Atendimento Educacional Especializado	3.2, 4.12, 4.13, 4.20, 6.8, 7.25, 12.12	7
	Ações intersetoriais e apoio especializado fora da escola	1.4, 1.42, 4.11, 4.19	4
DIVERSIDADE NA ESCOLA	Étnica, religiosa e cultural	1.15, 1.29, 1.30, 1.31, 1.32, 1.33, 1.34, 1.35, 1.57, 2.25, 2.61, 3.7, 5.2, 6.7, 8.3, 12.4, 21.15, 21.16, 21.17, 21.19	20
COMBATE À DISCRIMINAÇÃO	Combate à discriminação, preconceito e violência nas escolas	1.35, 2.25, 2.29, 2.37, 3.5, 3.26, 3.29, 4.1	8
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Para inclusão	4.10, 4.16, 4.17, 15.8, 15.12, 15.13, 16.9, 16.11, 21.4, 21.7, 21.8, 23.2, 23.3, 23.4	14
	Para o AEE	3.4, 4.13, 4.14	3

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana



A análise do PME-FSA sinaliza que a ênfase dada, pelo referido plano municipal, à inclusão educacional abrange: (i) o público alvo da educação especial, isto é, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; (ii) diferentes grupos étnicos, como afrodescendentes, quilombolas, indígenas e ciganos; (iii) a diversidade cultural e religiosa; (iv) jovens e adultos; (iv) crianças, adolescentes e adultos que vivenciam as consequências do trabalho itinerante, a exemplo dos trabalhadores/artistas do circo, de parques de diversão e de teatro mambembe. Ao contemplar esse público em situação de itinerância, o plano ampara a matrícula, em qualquer momento do ano letivo, de modo a possibilitar a continuidade nos estudos e evitar a evasão. Quando assegura esse direito, o plano reafirma para esse público sua condição de cidadania.

Ainda com relação a inclusão das diferenças na escola regular, na estratégia 17.8, o plano estabelece um número máximo de estudantes público alvo da educação especial por professor e por turma devendo ser efetivado o bloqueio automático do sistema de matrícula quando alcançar o limite máximo de estudantes estabelecido:

- a) Na Educação Infantil: de 0 a 3 anos – 10 a 15 crianças/ 02 profissionais da educação; de 4 a 5 anos – 15 a 20 crianças/02 profissionais da educação.
- b) No Ensino Fundamental: anos iniciais: 1º ao 3º ano – 20 a 25 estudantes por turma e 4º e 5º ano 25 a 30 estudantes por turma; nos anos finais (6º ao 9º ano) 30 a 35 estudantes por turma;
- c) No Ensino Médio, até 30 estudantes por turma. (FEIRA DE SANTANA, 2016).

Embora reconheçamos a necessidade de delimitação dessa quantidade de discentes por turma, é importante sinalizar que isso não significa abrir precedentes para a recusa de matrícula de um estudante por motivo de sua deficiência, tal como estabelecido no Artigo 8º, I, da Lei nº 13.146, de 2015:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (BRASIL, 2015).

Abranger, agregar e incluir a diversidade requer projetar uma escola para trabalhar com todas as diferenças que constituem o humano, fazendo valer a característica precípua da educação: envolver todas as pessoas no processo de aprender e de conviver.

Para que essa escola projetada se torne realidade, o plano prevê a formação dos profissionais que atuam no espaço escolar. Importante ressaltar esse aspecto abordado no PME/FSA, pois as ações projetadas indicam que não somente os professores devem vivenciar essa formação continuada, mas também os demais profissionais que atuam na escola. Essa sinalização é imprescindível para construção de uma cultura escolar inclusiva que envolva desde o profissional que atua na portaria, aos gestores, docentes, merendeiras, secretária e profissionais de serviços gerais e limpeza.

Outro aspecto que merece ser destacado no texto do PME/FSA é abordagem da inclusão, envolvendo acesso e permanência. Esse reconhecimento é trazido em diferentes estratégias, desde as que preveem práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes, até as que

apontam para o estabelecimento de ações intersectorializadas com vistas ao atendimento especializado (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, pediatria, odontopediatria e outras especialidades) dos discentes matriculados em unidades da rede municipal de ensino. Tais ações intersectoriais devem funcionar como suporte as políticas de inclusão, entendendo que a educação inclusiva, para ser operacionalizada, deve contar com redes de apoio que comprometam diferentes setores e atores.

Políticas voltadas a assegurar o acesso e a permanência são essenciais num paradigma inclusivo, pois reconhecem, através da ação do poder público, que não basta assegurar a matrícula, mas é imprescindível criar mecanismos que favoreçam o estar na escola e o aprendizado. Nesse sentido, o PME/FSA também destaca a contratação de outros profissionais para suporte à inclusão, a exemplo de professor auxiliar, profissional de apoio, intérprete e tradutor de LIBRAS e guia intérprete, conforme estabelece a estratégia 4.15.

Destacamos que o plano afirma que esse processo inclusivo deve estar assegurado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, explicitando o reconhecimento, a valorização e o respeito às especificidades, bem como o combate ao racismo e a toda forma de discriminação. Assegurar que a perspectiva inclusiva deve figurar nos normativos de cada instituição escolar, significa criar condições de amparo institucional para o desenvolvimento de ações voltadas à permanência de todos os estudantes. Esse movimento reforça a relevância da acessibilidade programática, que envolve normativos escolares, de modo a contemplar políticas e práticas institucionais inclusivas.

Outra questão a ser destacada como iniciativa de fomento à cultura inclusiva no município é a previsão, em oito estratégias do PME/FSA, de ações de combate à discriminação, preconceito, bullying e outras formas de violência. Nesse sentido, as duas primeiras estratégias da Meta 2, bem como a estratégia 2.37, dizem respeito ao acesso, permanência e aproveitamento escolar de crianças e adolescentes “em especial, os beneficiários de programas de transferência de renda submetidos a situações de preconceitos, discriminações e violências”, bem como os “com defasagem idade/ano”. (FEIRA DE SANTANA, 2016). Nessa estratégia 2.37 ainda estão previstos o acompanhamento e o monitoramento “das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar” (FEIRA DE SANTANA, 2016). O documento também prevê, na estratégia 2.25, que seja alvo do trabalho pedagógico a discussão de “temáticas da diversidade sociocultural e religiosa, etnia, trabalho infantil, racismo, violência, bullying, cyber bullying, convivência, conflitos na escola e outras formas de discriminação”. (FEIRA DE SANTANA, 2016). A abordagem desses temas na escola traz luz para concepções preconceituosas e excludentes, contribuindo para a o combate a tais práticas e para a consolidação de uma cultura inclusiva na escola. Consideramos tais ações essenciais para se consolidar uma educação emancipadora e politicamente comprometida com o empoderamento das minorias excluídas.

Observamos também no Quadro 1 que estão contempladas no plano diferentes dimensões da acessibilidade, conforme indica Sasaki (2009): instrumental, programática, arquitetônica, comunicacional, metodológica e no transporte escolar. Nessa direção, a estratégia 2.8 assegura o transporte gratuito e adaptado para o público alvo da educação especial “garantindo a participação das crianças e adolescentes em todas as atividades curriculares dentro e fora das escolas”. (FEIRA DE SANTANA, 2016). Importante ressaltar que a estratégia 4.4 amplia as questões de acessibilidade para o transporte público urbano como forma de assegurar, para

estudantes com deficiência, condições para o seu acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado, que visa eliminar barreiras ao processo de inclusão.

Quanto à acessibilidade instrumental, o texto do plano prevê a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e também a “formação dos profissionais de educação para o manuseio e uso pedagógico desses equipamentos” (FEIRA DE SANTANA, 2016), conforme está planejado na estratégia 2. 59.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado o PME/FSA prevê a sua oferta tanto em Salas de Recursos Multifuncionais que funcionam nas escolas regulares, quando em contexto hospitalar ou domiciliar para discentes com doenças crônicas que necessitem permanecer um tempo fora da escola. Nesse sentido, o plano indica ações de investimento na formação de professores para atuar nesse serviço da educação especial. O Atendimento Educacional Especializado também é abordado, na meta 12.12, como direito na Educação Superior de forma a assegurar condições de acessibilidade para estudantes, com necessidades especiais e para o público alvo da educação especial, matriculados nesse nível de ensino.

Dentre as questões relevantes à operacionalização da política inclusiva estão as condições arquitetônicas de acessibilidade das instituições de ensino, pois muitas vezes o processo de exclusão se inicia com a ausência de condições de livre circulação nos espaços escolares. Nesse sentido, o plano sinaliza para o necessário atendimento aos padrões de acessibilidade na construção e adequação de unidades escolares.

As questões de acessibilidade também estão previstas relativamente aos equipamentos, mobiliários, mídias e também nos materiais didáticos, a exemplo da estratégia 1.33, que indica que o trabalho com a diversidade deve contemplar “ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos pedagógicos e brinquedos que contemplem as diferentes deficiências” (FEIRA DE SANTANA, 2016).

Em diferentes metas e estratégias o PME/FSA aborda sobre formas para o acompanhamento da operacionalização do plano. Dentre elas, a estratégia 1.28 coloca como objetivo deste acompanhamento “[...] analisar: a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes [...]” (FEIRA DE SANTANA, 2016). Ressaltamos que o acompanhamento de políticas públicas é condição para o seu controle social, de modo a promover as adequações necessárias ao seu bom funcionamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme definido inicialmente no objetivo deste trabalho, foram analisadas duas leis do município de Feira de Santana quanto à sua abordagem e orientações acerca da inclusão educacional nas escolas que compõem o sistema municipal de ensino.

Os resultados demonstram que tanto na Lei Orgânica do Município quanto na Lei que institui o Plano Municipal de Educação, as questões relativas à inclusão escolar estão contempladas, sendo que ambas as leis abarcam tanto o público alvo da educação especial quanto a convivência na escola com a diversidade étnica, cultural, etária, social e a inclusão de discentes que vivenciam atividades itinerantes.

Por se tratar de um planejamento que traduz as políticas de educação do município de Feira de Santana para o período de dez anos, o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana

tem abordagens bem abrangentes e ousadas que se não forem acompanhadas e avaliadas correm o risco de não serem alcançadas no período pretendido. Embora isso seja uma possibilidade, há que se considerar também que tais normativos se constituem recursos que podem ser utilizados para que, num processo de luta democrática, seja pleiteada a garantia do direito a uma educação verdadeiramente inclusiva. Destacamos que tais ferramentas são importantes e necessárias num momento onde pairam ameaças na sociedade brasileira de imposição de um retrocesso nas políticas de inclusão.

Nessa perspectiva, conforme aborda Norberto Bobbio os direitos declarados nesses instrumentos legais “não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser.” (2004, p. 18). Assim, cabe à sociedade civil organizada fazer o controle social de tais políticas de modo a fazer valer esses direitos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo Summus Editorial, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em 20 Ago. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 31 ago. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FEIRA DE SANTANA. **Lei Orgânica do Município de Feira de Santana-BA**. 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-feira-de-santana-ba> Acesso em 20 ago. 2021.

FEIRA DE SANTANA. **Lei Nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016**. 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2016/365/3651/lei-ordinaria-n-3651-2016-institui-o-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 Ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Vila das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro – RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1988.

IBGE. **Feira de Santana**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama> Acesso em 10 nov. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

SANTOS, Antônio José Pimentel. **Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH**. Dissertação de Mestrado em Educação: FAGED/UFBA, 2015, 111p.

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

PIMENTEL, Susana Couto. Possibilidades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down a partir da colaboração dos colegas: um estudo em escola regular. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Educação Especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.