

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**UNESP - “Júlio Mesquita Filho”**  
Faculdade de Filosofia e Ciências

**FLAVIA DANIELI DE SOUZA**

**ANÁLISE DO PROJETO**  
**POLÍTICO-PEDAGÓGICO:**  
**O MOVIMENTO EM DIREÇÃO A UMA ESCOLA INCLUSIVA**

**Marília – SP**  
**2009**

**FLAVIA DANIELI DE SOUZA**

**ANÁLISE DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO:  
O MOVIMENTO EM DIREÇÃO A UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, no curso de Pós-Graduação em Educação, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Educação Especial no Brasil).

*Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

**Marília – SP  
2009**

**FLAVIA DANIELI DE SOUZA**

**ANÁLISE DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO:  
O MOVIMENTO EM DIREÇÃO A UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira  
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
Orientadora – Universidade Estadual Paulista – Campus Marília - SP

2º Examinador: Prof. Dr<sup>a</sup> Mônica Regina Magalhães Kassar  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal – MS

3º Examinador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian Maia  
Universidade Estadual Paulista – Campus Marília – SP

4º Examinador: Prof<sup>a</sup>. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

5º Examinador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Soares Del Masso  
Universidade Estadual Paulista – Campus Marília – SP

Marília, 15 de setembro de 2009

**FINANCIADO PELA FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**– FAPESP –**

Aos meus pais: Rubens e Ana

Que me ensinaram a sempre lutar pelos meus sonhos e a nunca desistir deles. Além disso, a forma como me criaram me possibilitou autonomia para escolher meus próprios caminhos.

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial é dedicado à professora Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que, como orientadora dedicada, atenciosa e muito competente, acreditou em minha capacidade e apostou em meu projeto de pesquisa, agraciando-me com o privilégio de ser merecedora de seus preciosos apontamentos, ideias e reflexões, o que me proporcionou um grande crescimento acadêmico.

Ao professor Dr. Sadao Omote, que, com suas problematizações, críticas e sugestões, auxiliou-me no aprofundamento de algumas questões teóricas de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian Maia, pela sua valorosa contribuição, no Exame de Qualificação, beneficiando-me com suas sugestões para a realização e a redação final desta Dissertação.

À professora Dr<sup>a</sup> Monica Regina Magalhães Kassar, por aceitar fazer parte da banca de defesa de Mestrado.

A Luis Henrique da Silva, Anna Paola Torrizi Leme, Eliana da Silva, Marina Ramos Paiva Disner, Ingrid Anelise Lopes e Fernanda Dourado, amigos da pós-graduação, com quem tive oportunidade de realizar debates e reflexões, que me permitiram um aprofundamento teórico sobre as questões tratadas nesta Dissertação.

À equipe de gestão e coordenação das escolas pesquisadas, pela compreensão e autorização para a realização desta pesquisa.

Ao Supervisor Escolar da cidade de Marília, pela colaboração mediante a autorização para a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos, Ricardo e Rubens, pela força que me deram para concluir este trabalho e, em especial, ao meu irmão mais novo, Rubens Junior, pela contribuição com alguns ensinamentos de informática.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> FINALIDADES DAS ESCOLAS COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	64
<b>QUADRO 2</b> OBJETIVOS CURRICULARES E AVALIATIVOS DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	66
<b>QUADRO 3</b> OBJETIVOS VOLTADOS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	69
<b>QUADRO 4</b> OBJETIVOS VOLTADOS À FORMAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	70
<b>QUADRO 5</b> METAS INDICADAS PELAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	71
<b>QUADRO 6</b> FINALIDADES DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	75
<b>QUADRO 7</b> OBJETIVOS CURRICULARES E AVALIATIVOS DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	77
<b>QUADRO 8</b> OBJETIVOS VOLTADOS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	78
<b>QUADRO 9</b> OBJETIVOS VOLTADOS À FORMAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	79
<b>QUADRO 10</b> METAS INDICADAS PELAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	81
<b>QUADRO 11</b> DIAGNÓSTICO CLÍNICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ECD1 .....	101
<b>QUADRO 12</b> DIAGNÓSTICO CLÍNICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ECD2 .....	103
<b>QUADRO 13</b> DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS DA ECD1 .....	105
<b>QUADRO 14</b> DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS DA ECD2 .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ECD1 .....	118
<b>GRÁFICO 2</b> ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ECD2 .....	118
<b>GRÁFICO 3</b> ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ESD1 .....	119
<b>GRÁFICO 4</b> ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ESD1 .....	119



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO 1 ESTADO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 ESTADO: ALGUMAS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS .....	19
1.2 DIREITO À EDUCAÇÃO .....	25
1.3 INCLUSÃO ESCOLAR .....	34
<b>CAPÍTULO 2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....</b>	<b>44</b>
2.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO EM DIREÇÃO A UMA ESCOLA INCLUSIVA? .....	45
2.2 A FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA .....	48
<b>CAPÍTULO 3 MÉTODO .....</b>	<b>54</b>
3.1 LOCAL .....	55
3.2 FONTE DE DADOS .....	55
3.3 MATERIAIS .....	55
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	55
3.5 PROJETO PILOTO .....	58
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	59
<b>CAPÍTULO 4 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E DOS DADOS INFORMATIVOS DOS ALUNOS .....</b>	<b>61</b>
4.1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS .....	63
4.1.1 ESCOLAS COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	64
4.1.2 ESCOLAS SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	75
4.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE FUNCIONAMENTO .....	84
4.2.1 ESCOLAS COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	85
4.2.2 ESCOLAS SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	88
4.3 AÇÃO PEDAGÓGICA .....	91
4.3.1 ESCOLAS COM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	92
4.3.2 ESCOLAS SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	96
4.4 DADOS INFORMATIVOS DOS ALUNOS .....	100
4.4.1 CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS .....	100
4.4.1.1 ESCOLA COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS UM (ECD1).....	101
4.4.1.2 ESCOLA COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS DOIS (ECD2) .....	102
4.4.2 COMPETÊNCIAS CURRICULARES .....	104
4.4.2.1 ESCOLA COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS UM (ECD1) .....	104
4.4.2.2 ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS DOIS (ECD2) .....	107
4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIFERENÇAS ENTRE AS PROPOSTAS DAS ESCOLAS COM E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	108
4.6 DADOS INFORMATIVOS DOS ALUNOS: INICIATIVAS DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS UM E DOIS – (ECD1) E (ECD2) .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE 1</b> QUADROS COMPARATIVOS DE CATEGORIAS ANALÍTICAS .....	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 2</b> QUADRO FINAL DE CATEGORIAS ANALÍTICAS .....	<b>152</b>
<b>APÊNDICE 3</b> ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	<b>153</b>
<b>APÊNDICE 4</b> NÚMERO DE ALUNOS, ESTRUTURA FÍSICA E SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	<b>154</b>
<b>APÊNDICE 5</b> AÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE 6</b> ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ..	<b>156</b>
<b>APÊNDICE 7</b> AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS .....	<b>157</b>

## RESUMO

A partir da década de 1990, o Brasil reafirma o direito de as pessoas com deficiências terem acesso ao ensino regular, através do aceite aos princípios defendidos por legislações e declarações. Tendo por foco essas determinações legais, esta pesquisa objetiva avaliar o movimento político-pedagógico em relação aos processos inclusivos de quatro Escolas Municipais do Ensino Fundamental – Ciclo I da cidade de Marília (SP), nos anos de 2004, 2006 e 2008, sendo duas com matrículas de alunos com deficiências física, auditiva, visual e mental, e duas sem matrículas de alunos com deficiências, na tentativa de investigar como as escolas estão se organizando, no que concerne aos preceitos estabelecidos legalmente, bem como analisar se há diferenças entre as propostas dos dois grupos de escolas. A sequência deste estudo permite verificar se há um mapeamento das crianças com necessidades educacionais especiais e se são identificadas as suas necessidades educacionais. Os dados são obtidos por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos anos de 2004, 2006 e 2008, das escolas em estudo, e dos documentos dos alunos com deficiências participantes da pesquisa, como: a ficha de matrícula, o histórico escolar, a adequação curricular e a avaliação clínica. As informações dos Projetos Político-Pedagógicos e dos dados informativos dos alunos são examinadas segundo categorias analíticas. Os resultados da pesquisa indicam que não há diferenças substanciais entre as proposições dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências nos anos de 2004, 2006 e 2008. Suas propostas permitem concluir que há uma lacuna entre o que se defende em legislações e o que é efetivamente praticado no cotidiano das escolas, conforme análise dos Projetos Político-Pedagógicos. Contudo, mesmo que haja muito a ser desenvolvido, as escolas em estudo indicam movimentos pontuais, uma vez que algumas das determinações estabelecidas nos preceitos legislativos são colocadas em prática apenas em alguns períodos analisados, isto ocorre com a delimitação de finalidades, objetivos, conteúdo curricular, estratégias metodológicas e avaliativas. As escolas em estudo não apresentam proposições que possibilitem a identificação das necessidades educacionais para a tomada de providências político-pedagógicas que possam garantir o pleno desenvolvimento desses alunos. Além disso, não contam com uma estrutura física que assegure o acesso a toda e qualquer pessoa aos ambientes escolares e não há também, garantias de um serviço de apoio pedagógico especializado aos professores e alunos que necessitam. No que se refere aos documentos informativos dos alunos com deficiências, os dados demonstram que não há diferenças substanciais entre as duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, sem contar que suas iniciativas são tímidas e desenvolvidas apenas em alguns períodos; todavia, quando praticadas, oferecem informações complementares que podem servir de subsídios a uma prática pedagógica capaz de atender, de maneira efetiva, as necessidades dos alunos.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico; Inclusão Escolar; Necessidades Educacionais Especiais; Organização Escolar.

## **ABSTRACT**

Since the last decade of the 20<sup>th</sup> century, Brazil has restated the right of the disabled to access to regular teaching by having accepted principles established in legislations and some declarations. By focusing on those legal statements, this work aims to assess the political-pedagogic movement related to the inclusive processes of four Primary Municipal Schools of Marília (SP) – I Cycle – during the years 2004, 2006 and 2008, - two of them enrolling physical, auditory, visual and mental handicapped schoolchildren, and the other two with no disabled pupils -, trying to investigate how those schools were organized regarding those legal principles, and to analyze whether or not there were differences between the proposals of the two groups of schools. The sequence of this work will indicate if children with special educational needs were mapped out and their educational needs identified. Data were collected by analyzing the 2004, 2006 and 2008 Political-pedagogic Projects of those schools and the disabled children's documents participating in the research such as: enrolment form, school report, curriculum adjustment and clinical evaluation. Both Political-pedagogic Projects and children's data were analyzed according to analytical categories. Research results indicate that there were no substantial differences between the proposals with regard to the Political-pedagogic Projects of the two groups of schools. Their proposals allow us to conclude that there was a gap between what was stated in the legislation and what was the school real daily practice. Nevertheless, in spite of having much to be developed, the schools showed punctual movements, since some principles stated in legislations were carried out only in some periods analyzed, and this occurred with delimitation of purposes, objectives, curriculum content, methodological and assessment strategies. Those schools do not have proposals that make it possible identification of educational needs in view of providing political-pedagogic measures that guarantee schoolchildren's full development. Besides they lack physical structure that allows access to everybody to school environments, and they do not have specialized supporting pedagogic service available for teachers and pupils. Concerning disabled schoolchildren's informative documents, data indicated that there were not substantial differences between the two schools enrolling handicapped children, besides their initiative being limited and carried out only in some periods; however, when they did occur, they offered supplementary information that could be the basis for a pedagogic practice that effectively satisfied children's needs.

Keywords: Political-pedagogic Project; School Inclusion; Special educational needs; School organization.

## INTRODUÇÃO

A possibilidade de matrícula de alunos com deficiências, nas escolas de ensino regular, está assegurada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 – LDB 4.024/61. De acordo com essa lei, “a educação de excepcionais<sup>1</sup> deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88).

Entretanto, somente a partir da década de 1990 é que há um aumento das matrículas dessas crianças nas escolas de ensino regular, porque anteriormente a este período, estavam, na maioria das vezes, em classes especiais ou em instituições. Desde então, as matrículas de crianças com deficiências vêm crescendo, nas escolas de ensino regular.

Isso parece ser o resultado do aceite do Brasil a algumas declarações, tais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e de medidas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 e as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica CNE/CEB nº. 02/2001b, que surgem com o propósito de melhorar a educação brasileira e assegurar o direito das pessoas com deficiências de frequentarem as escolas de ensino regular.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Jomtien, na Tailândia, em 1990, é um acordo em que os países membros, entre os quais o Brasil, assumem o compromisso de universalizar o acesso à educação. Essa universalização se estende também às pessoas com deficiências. Recomenda, em seu artigo 3º, que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educacional.” (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (Espanha) regulamenta o direito de as pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso à escola regular de ensino. Esse documento afirma:

---

<sup>1</sup> *Excepcionais* é o termo utilizado na década de 1960 para se referir às pessoas com deficiências e aos superdotados e/ou com altas habilidades.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras... A escola tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas [...] (BRASIL, 1994).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases LDB (1996), em relação à educação dessas minorias, reafirma o atendimento das pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, garante a oferta de educação especial, desde a educação infantil. Além disso, prevê a oferta do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração em classes comuns, em função de condições específicas dos alunos.

A mesma lei assegura, aos educandos com necessidades educacionais especiais, currículo, métodos, técnicas, recursos, organização específica, terminalidade específica e aceleração, professor especialista em sala de recursos, professor capacitado na sala regular e educação para o trabalho.

Mesmo com toda a legislação e documentos internacionais citados, o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais somente é definido nas *Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001b), que estabelece que se entende por necessidade educacional especial toda a pessoa que tem uma defasagem em relação ao currículo, que pode estar vinculada a causas orgânicas, como disfunções, limitações e deficiências; a causas não vinculadas à função orgânica; a dificuldades de comunicação e sinalização que demandam a utilização de linguagens e códigos próprios; e a altas habilidades.

No ano de 2008, é promulgado o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), cujo conteúdo propõe que os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que têm deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos funcionais específicos.

Os compromissos firmados pelo Brasil, para cumprir o estabelecido nas Declarações e nas determinações legais, têm sido em parte alcançados, uma vez que vem crescendo, consideravelmente, o número de alunos com deficiências matriculados nas escolas de ensino regular<sup>2</sup>. No entanto, não basta apenas a frequência à escola: há que se garantir uma

---

<sup>2</sup> O leitor interessado em aprofundar esse assunto pode acessar as tabelas do Censo da Educação Básica – 2007, no site [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10106&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10106&catid=211), que indica

educação que atenda às necessidades de todas as crianças. A realização dessa prática pode ser mais bem consolidada, se estiver fundamentada nos preceitos de uma educação inclusiva.

Para Brasil (2001a) a escola inclusiva é aquela que atende às necessidades dos alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, por meio do estabelecimento de formas diferenciadas de organização escolar, as quais assegurem a todos o desenvolvimento e a aprendizagem.

O instrumento utilizado pela escola para documentar todas as ações e modificações desenvolvidas no ambiente escolar de caráter político, pedagógico, administrativo e organizacional que oferece aos alunos, independentemente de suas necessidades e limitações, condições efetivas de desenvolvimento e aprendizagem é o Projeto Político-Pedagógico. Ele é um instrumento<sup>3</sup> dinâmico que reflete as iniciativas que a Unidade Escolar pretende desenvolver. Todas as reflexões, finalidades, objetivos, metas, procedimentos metodológicos e formas de avaliação são descritos nesse documento e, por isso, ele pode ser considerado um norteador das ações educativas desenvolvidas na escola.

Esse modo de conceber o Projeto Político-Pedagógico não está coerente com o que a LDB 9394/96 preconiza<sup>4</sup>, nem condiz com o defendido pelos autores que estudam sobre o assunto, pois estes argumentam ser um instrumento que possibilita à escola exercitar a sua autonomia<sup>5</sup>, ação que se materializa em várias formas de intervenção, dentre as quais podemos destacar o desenvolvimento, de maneira coletiva, de propostas capazes de instituir metas e objetivos comuns, que ofereçam uma educação mais coerente com a realidade das crianças e mais acolhedora a todos (GANDIN ; GANDIN, 1999; GANDIN ; FRANKE, 2005; VEIGA, 1995; VEIGA, 2001).

o número de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas de ensino regular (acesso em: 04 abr. 2009).

<sup>3</sup> O termo *instrumento* é entendido aqui como uma forma de registrar os princípios, os procedimentos e as metas que a escola estabelece, juntamente com a comunidade escolar, para que a ação educativa tenha melhores resultados. É uma maneira de organizar o instituído nas reuniões de planejamento, visando a permitir à comunidade educativa rever posicionamentos e reconstruir novas práticas. O termo *instrumento* (ou *documento*), neste caso, não é algo estático, mas um jeito de materializar as propostas, podendo, assim, ser sempre modificado, quando necessário.

<sup>4</sup> **Artigo 13** – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. [...]

**Artigo 14** – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

<sup>5</sup> A autonomia é um direito assegurado legalmente. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 estabelece: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público” (BRASIL, 1996, Art. 15).

Contudo, é necessário ter análises científicas sobre a realidade das escolas, ou ao menos de algumas, como é o caso da problemática de nossa pesquisa, para avaliarmos como estão organizados os Projetos Político-Pedagógicos e se trazem concepções que permitam promover uma educação inclusiva, porque o fato de podermos encontrar algumas escolas que não sigam o fixado pelas determinações legais já nos garante apreender os princípios e objetivos educacionais propugnados pela Unidade Escolar.

Assim, o objetivo da pesquisa é avaliar como o movimento político-pedagógico em relação ao processo de inclusão está sendo encaminhado por quatro escolas da cidade de Marília (SP), sendo duas com matrículas de crianças com deficiências e duas que não têm alunos com deficiências matriculados, partindo do estudo do Projeto Político-Pedagógico e dos dados informativos dos alunos com deficiências. A sequência deste estudo nos possibilita identificar se há diferenças entre as propostas dos dois grupos de escolas em estudo, se há um mapeamento das crianças com necessidades educacionais especiais e se são identificados os tipos de necessidade educacional especial.

*No capítulo I: Estado e Educação*, discutimos os preceitos da ideologia liberal e neoliberal, para, em seguida, avaliar, de forma dialética, como essa política fundamenta as concepções voltadas à instituição do direito à educação e, por último, indicamos em que medida os princípios de uma educação inclusiva podem favorecer o processo de conscientização dos alunos, por meio de uma prática educativa que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

*No capítulo II: Projeto Político-Pedagógico*, há uma discussão sobre como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 concebe a elaboração desse instrumento, assim como a maneira com que pesquisadores da área acreditam que ele deve ser compreendido e construído, indicando que a elaboração desse documento, por parte dos profissionais da educação, pais e funcionários, pode colaborar para a reflexão, que objetiva o desenvolvimento de práticas educativas mais coerentes com os problemas e as necessidades dos alunos e, assim, auxilia consideravelmente na implementação de um ensino inclusivo.

*No capítulo III: Método*, delimitamos os procedimentos éticos e metodológicos utilizados para a realização do projeto-piloto e do Projeto de Pesquisa.

*No capítulo IV: Análise do Projeto Político-Pedagógico e dos dados informativos dos alunos*, apresentamos a discussão das categorias avaliadas no Projeto Político-Pedagógico – Princípios e Fundamentos, Aspectos Estruturais e de Funcionamento e Ação Pedagógica –, subdivididas em dois grupos de escolas, as que têm matrícula de alunos com deficiência e as que não têm matrícula de alunos com deficiências. Os dados



informativos dos alunos são separados em duas categorias: Características Funcionais e Competências Curriculares, com as suas respectivas subcategorias. As informações dessas subcategorias são repartidas e analisadas em dois itens: Escolas com matrículas de alunos com deficiências um (ECD1) e Escolas com matrículas de alunos com deficiências dois (ECD2). Essa caracterização tem por objetivo discutir as informações de cada uma das escolas, em separado.

Posteriormente, realizamos uma análise comparativa entre os dados obtidos com a avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com matrículas de alunos com deficiências e sem matrículas de alunos com deficiências, na tentativa de estabelecer as diferenças e as semelhanças entre as proposições dos dois grupos de escolas. Esse procedimento também é realizado com os dados informativos dos alunos, com o objetivo de compreender como estas informações se apresentam na ECD1 e na ECD2.

# CAPÍTULO 1

## ESTADO E EDUCAÇÃO

*Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica.*

(FRIGOTTO, 1995, p. 78-9)

## 1.1 Estado: Algumas fundamentações teóricas

A sociedade é um todo complexo e contraditório, porque nela há grupos sociais que defendem preceitos que, na maioria das vezes, são antagônicos. Essa característica, segundo Mészáros (2005), pode ser explicada pela contradição social presente na sociedade. Nesse tipo de organização, o Estado exerce uma função equalizadora, à medida que suas propostas devem atender aos interesses de todos. Uma das fundamentações teóricas presentes na forma de organização estatal é a liberal.

Conforme Castanho (2003) e Dalarosa (2003), o liberalismo coincide com o fim do mercantilismo, a ruína do sistema colonial e o aparecimento da livre concorrência, que se fundamenta na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital, em relação ao trabalho e ao Estado.

Vários autores abordam a dificuldade de conceituar o termo, uma vez que há uma infinidade de definições contextualizadas a partir da realidade em que os pesquisadores vivem, fato que proporciona a fundamentação de suas proposições teóricas. Muitas dessas definições são tão distintas que chegam a ser antagônicas. Todavia, em alguns pontos, há uma concordância entre suas significações e é nesse sentido que apresentamos alguns apontamentos acerca dessa temática (MACEDO, 1997; ORSO, 2003; SANTANA, 1996).

De acordo com Macedo (1997, p. 9), o liberalismo “[...] abrange a política, a cultura e a economia, uma visão sobre a sociedade, a educação, relações entre sexos, papel da mulher e da Igreja na sociedade”. Sua doutrina, para Steward Junior (1988), tem o propósito de melhorar as condições materiais da raça humana e está fundamentada sobre alguns pilares assim denominados: a liberdade, a propriedade, a paz e a tolerância.

A liberdade é concebida como a ausência de coerção de indivíduos sobre indivíduos. A ninguém é permitido recorrer à força ou à fraude, para induzir alguém a fazer algo. Esse princípio libertário não decorre de natureza metafísica ou religiosa, mas de que um sistema baseado nesses preceitos pode proporcionar uma maior produtividade do trabalho humano. Pressupõe também que não há restrições à propriedade privada dos meios de produção, assegurando, além disso, a plena liberdade de entrada no mercado.

É garantido o direito à propriedade dos meios de produção, mediante a manutenção de um mercado competitivo, pelo qual prevalecem as unidades que produzem algo de melhor qualidade por um menor preço. A propriedade estatal pode existir, desde que não lhes estabeleçam privilégios, por estarem na condição de administradas pelo governo.

A garantia de paz no liberalismo está condicionada à condenação da guerra por motivos de sofrimento, morte, diminuição da possibilidade de cooperação social e divisão do trabalho. O liberalismo procura evidenciar o princípio da tolerância, por meio do repúdio a perseguições religiosas, condenação de hereges à morte e guerras.

Em tese, esse sistema não aceita a interferência do Estado em suas transações econômicas e comerciais. A instância governamental tem a função de apenas regulamentar e instaurar algumas leis de convívio social, garantindo, assim, que haja normas de conduta, determinadas em uma carta magna, que objetiva assegurar a harmonia entre as pessoas de uma mesma comunidade, por intermédio do estabelecimento de punições, quando o seu regimento não é respeitado (SANTANA, 1996; STEWARD JUNIOR 1988).

Porém, na prática, esse sistema não é mantido sem a intervenção estatal nas transações econômicas, uma vez que, sozinho, não é capaz de passar por crises mundiais que assolam as economias. Sendo assim, a intervenção estatal surge a fim de oferecer empregos que podem melhorar as condições de vida dos cidadãos.

Macedo (1997, p. 38) destaca as novas funções do Estado:

Primeiro, as forças espontâneas do mercado são insuficientes para garantir o desenvolvimento ou crescimento da economia, de que é capaz um país ou região. Segundo, é função do Estado induzir este desenvolvimento por ações estratégicas e por um planejamento global da economia. Terceiro, a manutenção do pleno emprego é função do governo e implica em ação contínua, através de obras de infra-estrutura e financiamentos a setores estratégicos. Quarto, o financiamento dessas tarefas se fará melhor por endividamento público e por uma moderada inflação, mormente para afastar o espectro de nova depressão. Quinto, as novas funções do Estado abrangem, além de educação básica para todos, um sistema de saúde e amplo sistema de seguros sociais, tudo garantindo a igualdade de oportunidades. Sexto, se recursos forem ainda necessários, as funções redistributivas de uma tributação crescente são aconselhadas, em nome da justiça social. Sétimo, embora se possa respeitar o direito de propriedade, não se pode deixar aos azares do mercado algumas indústrias-chave, em especial no setor de energia, transporte e comunicações, que vêm se somar às indústrias estratégico-militares, criadas durante as guerras mundiais. (MACEDO, 1997, p. 38).

O Estado do Bem-Estar-Social representa uma forma de governo na qual os cidadãos podem aspirar a níveis mínimos de bem-estar-social, incluindo educação, saúde, segurança social, emprego e moradia. Tais serviços são considerados um direito de cidadania e não caridade.

A intervenção do Estado do Bem-Estar-Social tem como consequência o seu endividamento, sendo assim, há um momento no qual ele não consegue pagar os seus débitos,

podendo pôr em risco a sobrevivência do sistema. Desse modo, as suas responsabilidades são novamente delineadas e este passa da condição de Estado de Bem-Estar-Social, fundamentado pelo liberalismo, para Estado Mínimo, amparado pelo neoliberalismo, que tem como *slogan* a sua menor intervenção econômica nas áreas sociais, como educação, saúde e previdência social (GENTILI, 1995).

Neoliberalismo e Estado Neoliberal são termos usados para designar um novo tipo de Estado que emerge nas duas últimas décadas. O padrão de Estado neoliberal surge nos países desenvolvidos, a partir de 1970, e no Brasil, em 1990 (ZANARDI, 2006).

É importante mencionar que as alterações na maneira de governar o Estado, bem como as suas atribuições, estão longe de ser algo restrito ao domínio econômico, mas perpassam todas as esferas sociais. Entretanto, são os aspectos econômicos que ditam e regulam todas as formas de intervenção do Estado-Nação.

As mudanças das determinações do Estado passam a ter um caráter internacional, graças aos efeitos da globalização dos mercados, que se tornam intensos por conta do desenvolvimento tecnológico, possibilitando a comunicação de forma mais rápida e eficaz entre todo o mundo.

Segundo Castanho (2003), há tendências diferenciadas entre os autores que estudam o fenômeno da globalização, bem como os seus efeitos. Alguns acreditam que a globalização é um fenômeno recente, datado de meados dos anos de 1980-1990, e tem como contexto uma sociedade modernizada marcada pelas influências da tecnologia voltada para um sistema econômico neoliberal. Enquanto isso, outros acreditam que esse fenômeno não é novo, pois acompanha o sistema econômico capitalista que remonta a mais de cinco séculos, defendendo a tese de que os seus efeitos já estão presentes desde a época das grandes navegações, porque os desbravadores buscam riquezas e, portanto, não estão mais centralizados em suas economias locais.

Entretanto, embora haja essa diferenciação conceitual, existem pontos em que as explicações dos autores sobre o tema se convergem, como na questão da reestruturação econômica, traduzida na ampliação do mercado, por meio do rompimento de barreiras territoriais locais que influenciam no âmbito econômico, científico, tecnológico, cultural e na transformação da divisão internacional do trabalho.

O desenvolvimento do processo de internacionalização do capital define o que se chama de globalização da economia, que constitui um novo cenário para a década de 90: crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos internacionais;

ampla mudança da base tecnológica, fazendo com que alguns autores chegassem a denominá-la Terceira Revolução Industrial; reordenamento dos mercados, com uma maior importância da Ásia; intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional, predominância das trocas ditas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes de firmas. (CARCANHOLO, 1998, p. 16).

De acordo com Ianni (1996), a mundialização é um desdobramento possível, necessário e inevitável. Na sociedade de mercado, é de fundamental importância o desenvolvimento, o crescimento e o progresso.

Diante dessa situação, a globalização é apresentada como fenômeno natural e irreversível, e as políticas neoliberais, proposições capazes de desregular os mercados, propiciando às nações um lugar privilegiado, porque acompanham as iniciativas modernas que são instituídas (CARCANHOLO, 1998).

Essas alterações, de acordo com Morrow e Torres (2003), resultam na modificação das comunicações e da tecnologia da computação, que podem ter como resultado o aumento da produtividade do trabalho e a substituição do trabalho por capital. O capital, nesse modelo, alcança a esfera internacional através da regulamentação e implantação da ideologia neoliberal que o fundamenta e da abertura econômica ao mercado internacional. Isso possibilita o aparecimento, no plano mundial, dos países que são os grandes responsáveis por implementar políticas econômicas, sociais e educacionais nos países em desenvolvimento, porque estes têm uma dívida adquirida e necessitam de empréstimos para saudá-la.

Como solução para essa problemática, os países desenvolvidos, em tese, têm por objetivo ajudar os países em desenvolvimento, mas estes têm que se adequar às suas regulamentações. Sendo assim, em nível mundial, há um sistema universal dualizado entre as nações de todo o mundo. De um lado, aqueles países que dirigem, ou melhor, que têm as suas determinações cumpridas; do outro, aqueles que, não tendo como saudar suas dívidas, se sentem obrigados a aceitar o financiamento dos países desenvolvidos, para dar continuidade ao seu incremento econômico (CASANOVA, 2000; THERBON, 2000).

Mesmo com a abertura econômica dos países e uma possível liberdade de iniciativa de todas aquelas nações que mantêm um sistema regulado pelo capital, os países em desenvolvimento ou pagam a dívida, ou aceitam a ajuda financeira, mediante o acolhimento de algumas determinações que lhes são impostas (CHOSSUDOVSKI, 1990).

O agravante para a validação de capitais das burguesias periféricas decorre do fato destas se encontrarem numa posição secundária à margem da liderança, sobre as constantes ondas de transformação da estrutura do capitalismo mundial. Ou seja, enquanto burguesias dos países do capitalismo central estão à frente dos processos de transformação da economia mundial inclusive relacionadas a seus próprios interesses de busca pela ampliação da valorização de seus capitais, resta somente para elites dos países periféricos procurar se adaptar de forma criativa aos novos espaços ou oportunidades de valorização de capitais abertos pelo novo contexto internacional. (MACHADO, 2002, p. 57).

Conforme Silva, Azzi e Bock (2008, p. 17), os responsáveis pelo financiamento aos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, são o conjunto de organismos econômicos vinculados ao Banco Mundial e também ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Vale destacar que essas duas agências financiadoras são aliadas e, desse modo, os países que aceitam os empréstimos financeiros têm que se adequar simultaneamente às suas determinações.

Estas iniciativas, implementadas pelos países que têm hegemonia financeira, vêm primeiramente pela regulamentação de políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI), que tem como *slogan* oferecer ajuda financeira, em todas as esferas sociais, aos países em desenvolvimento.

[...] Foram criados diversos organismos internacionais, entre eles o Banco Internacional para o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ambos em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945; a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), todas em 1948; e, posteriormente, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1958.

Esses órgãos foram criados, fundamentalmente, com a finalidade de “ajudar” os países mais pobres a retomarem o pleno desenvolvimento do padrão de acumulação capitalista; [...] (SCAFF, 2007, p. 334).

As agências internacionais financeiras têm por objetivo assegurar a manutenção da ordem neoliberal, portanto, mesmo que tenham vindo inicialmente para os países em desenvolvimento com a finalidade de ajudá-los economicamente, na verdade a sua entrada e posterior domínio possibilita que intensifiquem e ampliem as suas áreas de atuação, estendendo-a também para a esfera educacional e impondo modificações nas suas políticas, como condição para eles continuarem recebendo financiamentos. O Brasil está entre os países em desenvolvimento que aceitam essa nova ordem.

Nessa perspectiva, os países em desenvolvimento, para se adequar às novas determinações estabelecidas pelos países desenvolvidos, necessitam passar por grandes modificações, em suas políticas públicas. Segundo Torres (1995), essa situação leva a comparar essa nova vertente de exploração com o tipo de monopólio vivenciado pelas colônias, por suas metrópoles, visto que aquelas são submetidas às leis expressas de suas metrópoles.

Para Morrow e Torres (2003), os programas internacionais de financiamentos dão origem a várias recomendações políticas, como diminuição dos gastos públicos, desvalorização da moeda para promover as exportações, redução das tarifas de importação e drástica redução do setor estatal. Além disso, propõem que o Estado participe menos da oferta de serviços sociais, incluindo educação, saúde, pensões, aposentadorias, transporte público e habitação.

Na opinião do mesmo autor, esse afastamento do intervencionismo estatal não é realizado de forma total, ou seja, são mantidos alguns investimentos na área social, uma vez que é impossível ao Estado abandonar todos os programas sociais, porque, se adotar a iniciativa de isenção total de suas atribuições sociais, o Estado corre o risco de provocar uma mobilização em massa por parte dos grupos que têm seus direitos minimizados,, situação que pode gerar conflitos; como, no Estado democrático, isso deve ser evitado, sua função é administrar e controlar as tensões entre os grupos da sociedade, instituindo medidas que visam ao apaziguamento de forças antagônicas presentes no meio social.

Para o Estado controlar e/ou apaziguar os conflitos sociais, uma das medidas que devem ser tomadas é a garantia de direitos. Segundo Cury (2005), para que um direito seja efetivamente reconhecido, é preciso que seja assegurado e, para isso, deve ser inscrito em uma lei de caráter nacional:

A legislação indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências. (CURY, 2005, p.2).

Podemos observar, no que se refere a intervenções Estatais, a dialética presente em suas determinações, visto que o Estado, ao mesmo tempo em que propõe uma política centralizada e uma menor intervenção nas esferas sociais, assegura também o direito à



educação, previdência social, saúde, dentre outros declarados legalmente.

Segundo Mészáros (2005), as soluções formais, mesmo quando sacramentadas em lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta, no quadro de referências orientador da sociedade. Contudo, para o mesmo autor, não devemos nos entregar a essa lógica fatalista, já que uma das soluções para melhorar essa situação é assegurar, a todos, práticas educativas que favoreçam a construção de um mundo mais humano.

Entretanto, as práticas educativas só podem ser universalizadas, desde que a todos seja garantido, legalmente, o direito à educação. Nesse sentido, a legalização do direito à educação pode revelar que os profissionais da área estão diante de um momento histórico de maior relevância, pois os educadores são convocados – como atores da história e sujeitos humanizados – a construir uma nova realidade através da educação e dos contextos cotidianos da escola (FREIRE, 1997).

As propostas educacionais indicadas em legislações são discutidas no próximo subtítulo, que destaca, sucintamente, a história do direito à educação. Nesse item, podemos observar a linha tênue que separa o que está proposto em nível teórico e o que se materializa em nível prático, demonstrando de maneira contundente a dialeticidade presente nas determinações que fundamentam a educação como um direito, tendo em vista que o Estado precisa propor medidas as quais equalizam os interesses diferenciados de uma sociedade marcada pela desigualdade econômica, cultural e social.

## **1.2 Direito à Educação**

De acordo com Horta (1998), a educação é instituída como um direito desde a primeira Constituição Brasileira, datada de 1824. Ela assegura a gratuidade da instrução primária; entretanto, por condições sociais e/ou dificuldades de acesso e permanência na escola, é destinada apenas àqueles que têm melhores condições sociais.

Conforme Haidar e Tanuri (1998), essa Constituição garante a criação de colégios e universidades e assegura a todos os cidadãos a educação primária, porém o que se obtém é a criação de algumas escolas de primeiras letras e o oferecimento de algumas aulas avulsas, como ocorre na época das aulas régias. Enquanto isso, a instrução elementar é relegada a segundo plano.

Para Saviani (2004), a responsabilidade do Estado para com a educação se limita ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio docente a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente a sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem empregados no desenvolvimento do ensino.

Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto, adquiriram o caráter de instrução pública. Mas de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores. (SAVIANI, 2004, p. 17).

Em relação às pessoas com deficiência, a Constituição de 1824 prescreve a proibição do voto e, por isso, as exclui de exercer o direito social de escolha de governantes (JANNUZZI, 2004).

Nessa época, não se criam no Brasil Universidades para a formação dos futuros administradores. As pessoas que têm condições financeiras de frequentar esse nível de instrução vão para a Europa, a fim de completar seus estudos. Vale salientar que essa situação apenas mantém a possibilidade de o país ser administrado pela elite econômica, visto que somente ela tem condições financeiras para chegar aos níveis mais altos de educação (VALE, 2002)

Jannuzzi (2004) ressalta que, no período que antecede a República, não há registro de uma educação destinada às pessoas com deficiências, porque o Brasil, nessa época, é um país agrário e, portanto, não é necessário o conhecimento escolar para lidar com a terra, atividade que movimenta a economia da nação. Em decorrência, as pessoas com deficiências, mas sem deformidades físicas acentuadas, provavelmente desenvolvem atividades agrícolas nas fazendas, enquanto os que têm uma característica física diferenciada são segregados em hospitais psiquiátricos.

A preocupação com a educação primária surge nos primeiros anos da República, porque é necessário ter mão-de-obra para trabalhar nas indústrias que estão se constituindo, fato que só é possível com a garantia de um ensino escolar, mesmo que seja o mínimo. Acrescida a essa circunstância, está a condição do direito ao voto, já que é condicionado ao nível de escolaridade dos cidadãos (SAVIANI, 2004)

As Constituições brasileiras defendem a educação para todos, principalmente a primária, mas não oferecem condições para que esse direito seja respeitado e garantido, em virtude de a obrigatoriedade e a gratuidade da educação serem condições oscilatórias: ora a educação é gratuita e não obrigatória, ora é obrigatória e não gratuita, resultando, na realidade, no não acesso das camadas populares aos sistemas escolares.

É somente com o advento da República que a escola pública, entendida em sentido próprio, se faz presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa se materializa na instituição da escola graduada, desde 1890, no Estado de São Paulo, de onde se irradia para todo o país (SOUZA, 1998).

De acordo com Souza (2004), a organização escolar instaurada no período republicano divide os alunos em salas, conforme o seu grau de desenvolvimento. Esse conjunto de circunstâncias favorece a operacionalização de um modelo educacional homogêneo, que ensina e avalia, da mesma forma, todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

A escola que, a partir desse período, atende a um maior número de pessoas, não consegue suprir as necessidades de uma demanda de alunos, que, em comparação com os filhos das classes mais abastadas, têm menos acesso a um repertório cultural. Tais ocorrências exigem das Unidades Escolares o oferecimento de uma educação pautada nos princípios da diversidade, voltada para as necessidades de todos os alunos. Como isso não acontece, a escola apresenta um alto índice de evasão e reprovação (PATTO, 1990).

Dados antigos, que remontam aos anos vinte, já registravam altos índices de reprovação e evasão na então escola primária. De lá para cá não se pode negar que a rede escolar foi significativamente ampliada, mas é inegável também que a escola que aí está não consegue ensinar os conteúdos escolares à maioria dos que a procuram: atualmente de cada mil crianças que se matriculam pela primeira vez na primeira série da escola pública, só quarenta e cinco chegam à oitava série sem nenhuma reprovação e só cem conseguem terminar o primeiro grau, muitas vezes aos trancos e barrancos. (PATTO, 1997, p. 281).

A escola se abre a todos, como resposta à defesa de uma política democrática; não obstante, o que se demonstra é uma realidade excludente, porque os que melhor se desenvolvem, no ambiente escolar, são aqueles que têm melhores condições

sociais; em contrapartida, aqueles que têm um menor desenvolvimento escolar são os que pertencem às camadas populares da sociedade (ANGELLUCCI, 2006).

Sendo assim, há uma escola que diz classificar as crianças pelo mérito; contudo, convém lembrar que é obvio que, em uma sociedade em que o acesso aos bens culturais e materiais não é o mesmo para todos, o *talento*<sup>6</sup> está muito mais condicionado a uma questão de acesso social aos bens culturais que a uma aptidão natural (PATTO, 1990).

Podemos dizer que essa escola, organizada de forma homogênea, é responsável pela não frequência de um grande contingente de alunos nas Unidades Escolares, uma vez que não tem obtido bons resultados com a crescente demanda que a procura. Desta forma, ou esses alunos se evadem, reprovam-se ou são identificados como deficientes mentais (quando na verdade, em sua grande maioria, não o são)<sup>7</sup>.

Na perspectiva de Jannuzzi (2004), até a Constituição de 1946, não há uma preocupação efetiva com a questão da educação das pessoas com deficiência, no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, observando a defesa de uma educação ora voltada aos interesses de caridade, assistencialismo; ora voltada à cura de suas deficiências, através da intervenção médica. Essas ambiguidades refletem a maneira como a sociedade percebe e trata essas pessoas, bem como revelam o processo de exclusão/aceitação das deficiências, perante a sociedade.

A Constituição de 1946 é a primeira a defender a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação que possa, de modo mais detalhado, regulamentar as medidas educacionais apontadas na Constituição, possibilitando que todas as Unidades Escolares se organizem tendo como princípio norteador as determinações dessa lei. Depois de catorze anos, é outorgada a competente Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB 4024/61. Essa legislação estabelece que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88).

Todavia, conforme Mazzotta (1995), esse artigo levanta a possibilidade de diferentes entendimentos sobre o tratamento oferecido aos alunos com deficiências. Pode prever que o atendimento oferecido a tais pessoas seja em uma sala regular, junto dos seus pares normais, ou que o serviço a eles oferecidos seja desenvolvido em situações especiais de ensino.

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

<sup>7</sup> Jannuzzi (2004) e Omote (1999) ressaltam que muitas crianças encaminhadas para serviços especializados de Educação Especial, que substituem os serviços educacionais oferecidos pela escola regular, eram identificadas como deficientes mentais, quando, na verdade, em sua grande maioria, não o eram. Estas apresentavam apenas algumas dificuldades de aprendizagem.

“[...] não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele” (MAZZOTTA, 1995, p. 68).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representa um avanço nas questões relativas à educação, porque a sua elaboração é influenciada por educadores renovadores que ocupam cargos administrativos, os quais possibilitam veicular as reformas pedagógicas no sistema educacional, ideias estas presentes desde a década de 1930 (SAVIANI, 2004).

A partir da instituição do Regime Militar, a educação passa por um processo de reorientação. Isso requer adequações na legislação, para manter a continuidade da ordem socioeconômica. Vale destacar que as modificações são superficiais e se efetivam mediante o ajuste da organização do ensino à nova situação (SAVIANI, 2004).

Paralelamente, o Brasil passa a receber financiamentos para reformular aspectos relacionados à educação. “[...] a assinatura de acordos MEC-USAID, mediante os quais o Ministério da Educação do Brasil estabelece mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional” (SAVIANI, 2004, p. 41).

Ao mesmo tempo em que o Brasil recebe financiamentos para a educação do país, a educação especial começa a fazer parte das preocupações governamentais, graças aos preceitos da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, à ajuda aos desvalidos que lutam na II Guerra Mundial, à pressão internacional e ao incentivo para o desenvolvimento de capital humano, que somente se efetiva por meio da educação.

“Este interesse em diversos países é justificado em prol do desenvolvimento, a fim de torná-los úteis à sociedade, como já se constata desde 1969 na Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social” (JANNUZZI, 2004, p. 138).

No ano de 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus. Ela tem por meta assegurar o tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971, art. 9).

De acordo com Mazzotta (1995), essa determinação é contrária à afirmação do artigo 88 da LDB 4.024/61, porque pode conceber a deficiência como um defeito ou algo negativo e que, portanto, precisa ser melhorado através de intervenções médicas ou pedagógicas. Podemos dizer que há um resgate da condição inicial da Educação Especial, por conta do foco no caráter clínico, situação que marca os primórdios de sua existência, retrocesso que pode estar relacionado à instauração do Regime Militar.

A situação educacional que se configura no Brasil, a partir da Ditadura Militar, é duramente criticada em meados da década de 70, pelos educadores organizados em associações que reivindicam uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e, ainda, trabalham com afinco para conseguir, pela adesão de greves que reivindicam melhores salários, uma melhor condição econômica (SAVIANI, 2004).

A possibilidade de modificar a escola pública surge com a mudança do regime político da Ditadura Militar para o da Nova República. Ela impulsiona a elaboração de uma nova Constituição, que abarca os interesses dessa fase da administração do nosso país.

Saviani (2004) e Vieira (2001) salientam que a Constituição de 1988 consagra várias aspirações e conquistas da comunidade educacional e dos movimentos sociais, garantidos mediante o direito à educação desde zero ano de idade; à gratuidade do ensino público, em todos os níveis; à gestão democrática da educação pública; à autonomia universitária; ao acesso ao ensino obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo; ao regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na organização dos sistemas educativos; e à vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, destinados à educação. Manteve também em caráter privativo, a competência da União para fixar as diretrizes da educação nacional, efetivadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

A Constituição de 1988 se diferencia das demais, por apontar a educação como um direito público subjetivo, gratuito e obrigatório. E, igualmente, por respeitar as diferenças, com a defesa da pluralidade, seu reconhecimento positivo e a enfática condenação a toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos (CURY, 2005; VIEIRA, 2001).

Fica claro a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a nova LDB e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença constituinte do princípio da pluralidade. A inserção da diferença na Constituição e nas outras leis não se deveu a uma luz especial de uma comissão de sábios, ou a uma doação magnânima de elites compadecidas, ou de déspotas esclarecidos. A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial da igualdade entre todos os homens decorreu de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica. (CURY, 2005, p. 35).

A Constituição de 1988 “estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205) O termo *todos* não exclui as pessoas com deficiências. Mas, especificamente em relação a elas, preconiza o atendimento em salas regulares de ensino. O artigo 208 define que “o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Por mais que, no fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, se tenha defendido a diminuição das responsabilidades do Estado para com os direitos sociais, é veiculada a ideia de que a escola gratuita e pública deve ser garantida a todos. Há a preocupação em oferecer uma formação básica, que utilize menos recursos financeiros, estendida para uma parcela maior de interessados.

A União repassa o dinheiro para as instituições privadas, para estados e/ou municípios, a fim de que estes possam se responsabilizar pela educação, minimizando seu dever de garantir, de forma direta, suas atribuições para com a educação. Essa situação pode ser observada em primeira instância pela instituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual é destinado apenas ao financiamento do Ensino Fundamental e, a partir do ano de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e Quilombola.

O FUNDEF tem por objetivo diminuir o desequilíbrio na repartição dos recursos do Ensino Fundamental e reduzir a desigualdade nas redes públicas de ensino; melhorar a baixa remuneração dos professores; e capacitá-los. Além disso, tem como meta a municipalização do ensino e a gestão cooperada entre os níveis de governo.

De fato, como os valores recebidos do Fundo são calculados com base no número de alunos matriculados na rede municipal de ensino fundamental, o FUNDEF acaba sendo um grande chamariz para que os governos municipais ampliem a sua rede de ensino fundamental. (SOUZA, 2007, p. 198).

A divisão de responsabilidades do Estado para com as atribuições da educação favorece o processo de municipalização. Esse tipo de administração político-administrativa possibilita uma aproximação dos cidadãos a instâncias decisórias do município,

além de propiciar à comunidade chances para verificar e controlar mais de perto as decisões tomadas.

Assim, encontra-se no espaço da própria comunidade a autonomia de decisão e de controle das ações sociais, aproximando do cidadão as condições para identificar necessidades e desejos da comunidade, decidir como enfrentá-los, bem como construir o nível de qualidade de vida que pretendem para seus participantes. Isto é verdadeiro para todas as instâncias da vida na comunidade: saúde, educação, trabalho, assistência social, meio ambiente, lazer e cultura. (ARANHA, 2000a, p.5).

Mesmo a partir da descentralização das atribuições do Estado, através da divisão de suas responsabilidades com outros níveis administrativos, o poder estatal continua centralizando suas ações, por meio de avaliações que medem como a escola está desenvolvendo suas atividades educacionais, com a apuração dos resultados obtidos por cada instituição avaliada.

No plano teórico, há a defesa de uma política menos centralizada do Estado, resultado das políticas neoliberais e de financiamentos internacionais, que se materializa por meio do repasse de verbas aos municípios, dando-lhes, em tese, autonomia na proposição de suas iniciativas educacionais, de acordo com o contexto social e econômico em que a Unidade Escolar está inserida.

Todavia, essa autonomia é tutelada, visto que o Estado, para desempenhar o seu papel centralizador, julga os sistemas educacionais por meio de avaliações externas, aplicadas de forma igualitária a todas as escolas do Brasil. Nesse sentido, as Unidades Escolares não têm total autonomia, porque as suas determinações precisam estar adequadas aos conteúdos cobrados nas provas, para que os alunos tenham bons resultados (GOHN, 2001).

Porém, as escolas têm possibilidades de desenvolver atividades educativas que favoreçam o desenvolvimento de todos, graças à autonomia assegurada legalmente, de sorte a proporcionar o aprendizado de conhecimentos que ofereçam aos alunos condições de resolver as atividades propostas nessas avaliações, por meio de um planejamento pedagógico capaz de contemplar as necessidades dos alunos matriculados e os conteúdos cobrados nas avaliações. É possível buscar um equilíbrio entre essas duas determinações.



O que se quer destacar, e o que estes fatos demonstram é que, por um lado, houve ampliação de oportunidades, com o ingresso na escola de categorias sociais que antes não tinham acesso a ela, isto é, crianças foram efetivamente incluídas – num contexto que enfatiza a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação. Por outro lado, nesta inclusão já estava contida a sua negação, a exclusão, legitimada no decorrer do próprio processo educativo, entre outros fatores por mecanismos de seletividade difusos e sutis, postos em operação ainda no interior da escola (como atribuição de notas e conceitos, avaliação psicodiagnóstica, programas compensatórios, reprovação, etc.) até culminar na explicitação das diferenças individuais via encaminhamento às classes de recurso e/ou ao ensino especial. Fica desvelada, assim, uma das contradições de uma forma de organização social que não se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação. (GUHUR, 2003, p. 48).

É nesse contexto, delineado até então por legislações apontadas anteriormente, que se evidencia uma especificação do direito, explicada pela passagem gradual dos seus titulares de direito. Essa especificação ocorre em relação ao gênero, à diferença entre o estado normal e o estado excepcional da existência humana. Por isso, hoje temos um conglomerado de leis e declarações que especificam o direito das minorias, historicamente excluídas, como os negros, os deficientes e as mulheres.

Em somatória a essa condição, é destacada ainda a questão da internacionalização do direito, já que o Brasil, ao ser signatário de acordos e declarações internacionais, assume em nível internacional o seu comprometimento com tais determinações (CURY, 2005).

A operacionalização dos princípios apontados nas normas legais é um caminho difícil, justamente por conta do mecanismo de forças antagônicas presentes na sociedade. Contudo, a defesa da pluralidade como possibilidade de efetivar e enriquecer a atividade educacional tem, como um dos caminhos para a sua realização, o compromisso com uma educação inclusiva, a qual trabalha com as diferenças e garante a aprendizagem de todos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Assim, é necessário apontar as determinações teóricas de uma educação que se preste aos moldes inclusivos, não desconsiderando que a sociedade que temos parece consagrar a homogeneidade e excluir aqueles que se diferenciam dos padrões normais, ditados pelo meio social. Por conseguinte, a institucionalização de uma escola inclusiva é uma das alternativas aos grupos que se diferenciam de alguma forma do padrão. Ela pode garantir a igualdade de condições visando a proporcionar o desenvolvimento de todos, por meio de uma escola verdadeiramente democrática, que atende a todos, independentemente de suas limitações, possibilitando o seu pleno desenvolvimento.

Para Oliveira (2006a), incluir é garantir a todos o acesso comum à vida em sociedade, acolhendo a diversidade humana, aceitando as diferenças individuais e realizando um esforço coletivo para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

### **1.3 Inclusão Escolar**

Embora, nas duas últimas décadas, tenha ocorrido uma maior mobilização e discussão sobre a temática inclusiva, as determinações que fundamentam o princípio da inclusão são resultantes de um processo e, sendo assim, não ocorrem especificamente nesse período, mas acompanham as mudanças da sociedade (OMOTE, 2008). Tais intercorrências favorecem o entendimento das sutilezas presentes nas propostas instituídas pelo poder estatal, porque, ao mesmo tempo em que as intervenções estatais são pautadas em modelos neoliberais, que objetivam diminuir as responsabilidades para com os direitos sociais dos cidadãos, asseguram também a universalização desses mesmos direitos, por intermédio das garantias legais.

Essas considerações demonstram de modo contundente os caminhos trilhados pelo homem ocidental, em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais. No decorrer da História da Humanidade, vai se diversificando a visão e a compreensão que as sociedades têm sobre a deficiência e, em consequência disso, a maneira de agir acerca da deficiência enquanto fenômeno.

Essas diferenciações na forma de conceber a deficiência são respostas da relação entre a sociedade e a deficiência, no contexto da organização econômica vigente, da organização sociopolítica e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência que constituem o pensar de cada época (ARANHA, 2005).

Por isso, a história da Educação Especial tem três momentos principais: o Princípio da Institucionalização, o Princípio da Integração e o Princípio da Inclusão<sup>8</sup>. Atualmente, a concepção defendida por uma grande maioria de pesquisadores da área, instituída por legislações nacionais e acordos internacionais firmados pelo Brasil, é a inclusão;

---

<sup>8</sup> O leitor interessado em aprofundar estudos que retratam a história da Educação Especial deve consultar algumas obras de referência: ARANHA, 2005; BUENO, 1993; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1995.

entretanto, há ainda na realidade brasileira a coexistência desses três princípios. Para González (2002), os três enfoques estão presentes na realidade – não superamos um e nos encontramos em outro. Por isso, podem ser observadas, nas pesquisas, nas ações e nas práticas educativas, perspectivas de cada um desses tipos de atendimento.

A educação inclusiva está pautada em alguns conceitos fundamentais, como o direito à educação, a igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. Esses princípios não são novos, mas reafirmam direitos já assegurados anteriormente. De acordo com Mantoan (2006), em uma escola inclusiva, a intenção é garantir aos alunos o óbvio: o direito à educação – e assegurar este direito é reconhecer o que a educação representa para todos os alunos, indistintamente.

O direito à igualdade de oportunidades não pode significar o tratamento igualitário para todos, mas ao contrário, considerar que as pessoas são diferentes, tem necessidades e limitações diferenciadas. Isso requer um ensino que permita trabalhar com as diferenças, respeitando as suas necessidades e limitações, propiciando a todos a garantia a aprendizagem. Para González (2002), é premente garantir o direito de participação das crianças, o que significa que estas não devem sofrer restrições desnecessárias, em seu acesso à escola ou nos currículos que lhes são oferecidos, assim como na qualidade do ensino que recebem.

Segundo Del Masso e Araújo (2008), a escola tem um papel fundamental na formação global do aluno, porque deve estar voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos. Conforme as autoras, essa função se ajusta aos princípios da inclusão, já que direciona o desenvolvimento de competências não apenas sob os parâmetros da normalidade de desempenho, mas sob os parâmetros da vida mais colaborativa e menos competitiva, sem risco de prejuízo do conteúdo da aprendizagem, porém pretendendo, de fato, a ampliação de oportunidades de aprendizagem com qualidade.

Se a Unidade Escolar promover um ensino direcionado às necessidades dos alunos, pode proporcionar a todos, independentemente de ter ou não necessidades educacionais especiais, condições de participar de forma ativa na sociedade em que vivem.

É importante que a escola cumpra seu papel ao orientar o indivíduo com deficiência que apresenta necessidades educacionais especiais, para a sua futura inserção na sociedade, alcançando, assim, a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social e, porque não dizer, ao meio profissional. (DEL-MASSO; ARAÚJO, 2008, p. 67-68).

Atualmente, fundamentando o princípio da inclusão, há a busca por sedimentar um novo paradigma<sup>9</sup> – o de suportes –, que está baseado na ideia de igualdade e diversidade, caracterizado pelo direito ao acesso contínuo aos espaços comuns da vida em sociedade. Esse princípio é materializado através da incorporação das diferenças no meio escolar, o que só é possível mediante uma outra maneira de pensar e fazer a educação. Para isso, há que se prover ações concretas em todos os âmbitos sociais, compreendendo que as diferenças são constituintes da formação humana, buscando uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA; POKER, 2002; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA; LEITE, 2007) .

De acordo com o Parecer nº. 17/2001, para a efetivação de uma escola inclusiva, os sistemas de ensino devem organizar ações em seus diferentes âmbitos.

No âmbito político, os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, de tal forma que se organizem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, por meio da garantia de vagas no ensino regular, a elaboração de projetos político-pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar de todos os alunos, recursos necessários para o atendimento às necessidades educacionais especiais, apoio aos programas educativos, capacitação de recursos humanos e mapeamento da demanda real de alunos com necessidades educacionais especiais, assim como a identificação, a análise, a divulgação e o intercâmbio de experiências inclusivas.

No âmbito técnico-científico, destacamos a formação do professor para o ensino na diversidade e o trabalho em equipe, indicando que os professores capacitados atuam nas escolas regulares com alunos com necessidades educacionais especiais. A sua formação deve ser em nível médio ou superior. A sua função pressupõe a percepção das necessidades dos alunos, a flexibilização da ação pedagógica, a avaliação do trabalho educativo e o trabalho em equipe, inclusive com o professor especializado. Os professores especializados em Educação Especial são aqueles com formação específica nessa área. O seu ofício é identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas para esses alunos, apoiar o professor da classe comum, desenvolver estratégias de flexibilização, realizar adequações curriculares e práticas pedagógicas alternativas.

No âmbito pedagógico, observamos uma mudança relevante na forma de conceber as dificuldades escolares, ao invés de focalizar a deficiência se enfatiza o ensino, a

---

<sup>9</sup> Para Aranha (2005, p. 13), *paradigma* é “o conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais”.

escola e as condições de aprendizagem. Além disso, indica a preocupação de avaliar constantemente as barreiras que dificultam a aprendizagem e buscar respostas educativas as necessidades educacionais especiais.

No âmbito administrativo, há a referência à construção de um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de educação inclusiva. Estão previstas também ações direcionadas à reorganização administrativa, técnica, financeira e à melhoria das condições do trabalho docente (BRASIL, 2001, p.12-17).

Na opinião de Oliveira (2006a), as mudanças devem ocorrer em todos os aspectos de escolarização: no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal, frente às diferenças, de toda a comunidade escolar.

De acordo com o *Documento Subsidiário a Política de Inclusão* (2005), a equipe diretiva das Unidades Escolares tem garantido a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, uma vez que os profissionais da educação, de modo geral, têm conhecimento das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no ambiente escolar, e da obrigatoriedade da garantia de vaga para tais alunos.

Todavia, em nível nacional, segundo a mesma documentação da Secretaria de Educação Especial, há alguns entraves para a implementação de uma escola inclusiva. Não é raro se ouvir, nas escolas, referências a alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre como esses alunos são percebidos diante dos demais, além da evidente concepção de uma educação voltada para a normalidade. Essas ideias se contrapõem à compreensão da inclusão como um processo que deve abranger todas as diferenças (BRASIL, 2005).

O documento da Secretaria de Educação Especial aponta que outra evidência da fragilidade desses processos está presente nos critérios de encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para as classes especiais ou instituições, visto que, para certos professores, apenas aqueles alunos que têm condições de aprendizagem formal, ou seja, aprendizagem escolar, podem se beneficiar do ensino ministrado nas escolas regulares e, portanto, algumas crianças e adolescentes que não apresentam aspectos de aprendizagem formal não podem estar no ensino em uma escola regular. Há ainda educadores que acreditam que a estrutura das escolas especiais é inclusiva e que, por isso, somente nela alguns alunos se beneficiam (BRASIL, 2005).

Além disso, algumas pesquisas têm apontado que o número de atendimentos oferecidos pelos serviços de educação especial, em locais segregados<sup>10</sup>, ainda é alto, apesar de existir uma política educacional inclusiva que recomenda exatamente o contrário. No entanto, há uma tendência que se materializa no aumento crescente de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular (FERREIRA, 2006; FERREIRA; FERREIRA, 2004; KASSAR, 1998; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

Os dados mostram que está ocorrendo, mais recentemente, a ampliação de vagas junto às classes comuns, embora as modalidades ditas “segregadas”, escolas e classes especiais, ainda respondam por quase 80% das vagas...

Em grande parte desses municípios com matrículas registradas, o atendimento é compartilhado com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou de responsabilidade exclusiva dela. A associação fundada na década de 1950, tinha em 1994 cerca de mil instituições; em 2004, já eram cerca de duas mil... (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 28).

Isso demonstra que, ainda que, no plano teórico, haja legislações que estabelecem a matrícula e a garantia de aprendizado a todos os alunos, independentemente de suas limitações, em uma escola regular, na prática muitas dessas determinações não são cumpridas. Nesse sentido, podemos concluir que as legislações brasileiras nos permitem afirmar que avançamos em termos conceituais, apesar da lacuna que se observa entre as determinações no plano teórico e as atitudes vivenciadas no plano prático. Contudo, as legislações e suas fundamentações apresentam algumas possibilidades que devem ser aproveitadas por nós, educadores.

Nessa nova política de educação inclusiva, somos convocados, como sujeitos históricos e humanizados, a construir uma nova realidade, a partir dos espaços realçados pelas normas legislativas, elaborando práticas pedagógicas que possibilitem a emancipação dos sujeitos, por intermédio de intervenções nos contextos cotidianos da escola.

---

<sup>10</sup> Conforme Omote (1999), o caráter segregativo desse tipo de serviço depende, em grande extensão, do uso que se faz dele. Nesse sentido, os serviços da Educação Especial podem cumprir a função segregativa, quando encaminham um aluno a essa modalidade, mesmo que este possa se beneficiar do ensino oferecido por uma escola regular. Por outro lado, se o aluno que necessita desse tipo de atendimento frequenta, por um período de tempo, os serviços especializados e, posteriormente, é encaminhado a atendimentos não segregados, a sua atuação cumpre uma função integradora. “Deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado” (p. 8).

Talvez não seja essa a intenção dos governantes, mas temos uma possibilidade concreta de mudanças e de ações transformadoras, instituídas pelas garantias legais (OLIVEIRA, 2006).

Há que se destacar que, embora haja muito a fazer para que as concepções inclusivas sejam colocadas em prática, existe um movimento no sentido de prover algumas medidas que propiciem que esses direitos sejam assegurados. A própria perspectiva de educação inclusiva, destacada em legislações, é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação.

“[...] a educação, uma prática social, pode colaborar para a manutenção ou para a transformação da sociedade. Portanto, uma educação transformadora é capaz de contribuir para a construção de um mundo mais humano” (LOPES, 2000, p.11).

Uma das transformações pode ser verificada com o aumento considerável de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares:

Ressalta-se que, apesar de existirem dispositivos legais há mais de 40 anos, que prescrevem a matrícula de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular, apenas neste momento observa-se a sua materialização. A compreensão desse fato só pode ser alcançada concebendo as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista. (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 29).

Entretanto, não há ainda em nosso país um movimento expressivo, no que se refere à construção de espaços escolares inclusivos. Porém, os resultados de algumas pesquisas, apresentadas a seguir, têm demonstrado algumas iniciativas nesse sentido, em alguns municípios.

Oliveira e Poker (2002) comentam uma iniciativa de assessoria junto ao Departamento de Educação do município de Paraguaçu Paulista – SP, no período de 1998 a 2000. Os serviços de Educação Especial, no início do projeto, eram restritos, quase que exclusivos ao atendimento, em classe especial, dos alunos com deficiência auditiva e mental. É nesse contexto que se inicia o serviço de assessoria técnica pedagógica à equipe técnica do Departamento de Educação Municipal, aos coordenadores pedagógicos e aos professores da classe especial existentes.

As medidas instituídas durante o período de assessoria foram: capacitação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Ensino; assessoria pedagógica aos professores especializados em deficiência auditiva e mental da rede municipal de ensino; instituição de

um Programa de Educação Especial, com todos os professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental, de que participam 250 pessoas; criação de salas de recursos para os alunos com necessidades educacionais especiais; cuidados com a estrutura física das salas de recurso e das classes especiais. Ao findar 2000, onze escolas faziam parte do projeto, com 60 profissionais envolvidos e 45 alunos com deficiência auditiva e mental incluídos no ensino regular, enquanto 19 alunos permaneciam em classe especial, sendo 15 na área de deficiência mental e 4 na área de deficiência auditiva. Havia também o atendimento em sala de recursos, que objetivava dar o máximo de atenção aos alunos que dela necessitassem.

Essa parceria trouxe resultados positivos para o sistema de ensino municipal, porque este teve acesso às novas abordagens teóricas e metodológicas, reorganizando a escola com base em reflexões pertinentes e atuais, de tal forma que permitissem aos profissionais não só o conhecimento de uma nova proposta de trabalho, mas a compreensão e a tomada de consciência sobre o fazer pedagógico; para a Universidade, ofereceu possibilidades aos profissionais que atuavam nesse nível de ensino, de irem além das discussões em âmbito teórico.

Melo e Martins (2007) avaliaram como as escolas regulares da cidade de Natal/RN se organizavam em termos ambientais e pedagógicos, a fim de promover a inclusão do aluno com paralisia cerebral. A pesquisa foi realizada em duas escolas regulares de Ensino Fundamental, sendo uma da rede estadual e outra privada, no período de dezembro de 2001 a maio de 2002. Participaram dessa pesquisa 14 integrantes de duas escolas, sendo que cada uma delas era representada por 7 participantes: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 2 professores, 2 alunos sem deficiência (que acompanhavam os alunos com paralisia cerebral, nas atividades escolares) e 1 funcionário. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado e observação livre, e analisados em categorias analíticas.

Os resultados indicaram que as duas escolas em estudo necessitavam priorizar a elaboração do projeto político-pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva; desenvolver programas de orientação educativa junto à comunidade escolar, que privilegiassem todas as pessoas (do diretor ao porteiro da escola) as quais atuassem de maneira direta ou indireta com os alunos com deficiência e, entre estes, os que apresentavam paralisia cerebral; buscar apoios e convênios para a aquisição de recursos e equipamentos específicos, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno com sequelas decorrentes da paralisia cerebral; investir na formação continuada e apoiar de modo mais efetivo os professores, em sua prática pedagógica, de tal forma que lhes possibilitassem maior preparo ao exercício da função docente, para lidar com a diversidade do seu alunado,



inclusive com o aluno com deficiência física e, particularmente, com aqueles que tinham paralisia cerebral; adequar a estrutura física da escola, pela eliminação das barreiras arquitetônicas, de modo a favorecer a autonomia e o desenvolvimento desses educandos, no contexto escolar.

Silva (2000) realizou um estudo, por meio de entrevista e observação, com 7 professores que tinham alunos surdos incluídos. Desses professores, 6 lecionavam na rede estadual e 1 na municipal. Essa pesquisa tinha por objetivo buscar dados que fornecessem informações sobre a imagem que o professor tinha da surdez e do processo de aprendizagem do aluno surdo.

Os resultados da pesquisa demonstraram que todos os professores, embora afirmassem que a surdez não comprometia o desenvolvimento intelectual do aluno, faziam menção às dificuldades que os discentes exibiam, nas tarefas, principalmente nas que diziam respeito à linguagem. Para alguns professores, a surdez não tinha relação, não interferia ou não influenciava no comportamento do aluno, enquanto, para outras, a surdez interferia no comportamento na sala de aula. Certos sujeitos da pesquisa continuavam afirmando que a aprendizagem do aluno surdo era normal, ilimitada, mas acontecia de maneira diferente, ao passo que outros salientavam que a aprendizagem dos alunos surdos era normal, porque havia alunos ouvintes com mais dificuldades que eles. A implicação de uma ou de outra posição era a baixa expectativa dos professores, com respeito à aprendizagem do aluno surdo. Quando algumas professoras mencionavam que a aprendizagem era diferente, pareciam se referir ao fato de acontecer de forma mais lenta e, quando diziam que havia alunos ouvintes com mais dificuldades, pareciam comparar os alunos surdos com alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora considerassem que o aluno surdo tivesse mais facilidade para se comunicar com a língua de sinais, enfatizavam a necessidade deste em se comunicar oralmente, sendo que uma das professoras chegava a declarar que não era ela que tinha que aprender a língua de sinais, mas o aluno que precisava desenvolver a comunicação oral.

As pesquisas, além de indicarem a matrícula de alunos com deficiência, nas escolas de ensino regular, apontam outras iniciativas, de caráter positivo, que vão ao encontro das políticas que fundamentam uma educação inclusiva. Contudo, a matrícula desses alunos nas escolas de ensino regular ainda é pequena, se tivermos como parâmetro o número estimado de alunos com deficiências, no Brasil<sup>11</sup>. Não obstante, os dados apresentados pelas

---

<sup>11</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência Cf. <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2933>. Acesso em: 02 ago. 2009.

pesquisas não focalizam apenas os avanços, mas destacam algumas dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras, quanto à instituição dos preceitos de uma educação inclusiva.

Isso demonstra que há o anúncio, ao menos no que tange aos aspectos legais, de uma proposta político-educacional inclusiva, mas, por outro lado, ainda não de ser dadas as condições para a sua efetivação. Os preceitos legais indicam possibilidades, mesmo que latentes, de reivindicação dos direitos sociais instituídos nessas determinações.

De acordo com Aranha (2004a), a transformação de práticas sociais, dentre elas a educacional, não se efetiva por decretos, porém o fato de as decisões políticas serem tomadas e instituídas por meio de legislações, permite que se desvelem dificuldades, necessidades, e que se criem espaços a impulsionar a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, na busca de soluções criativas e na promoção das mudanças desejadas.

A partir dessa enunciação, que possibilita compreender de que forma as políticas públicas regulamentam os atendimentos educacionais, as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as com deficiência na escola regular e como os seus fundamentos estão sendo colocados em prática, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em estudo, tendo por objetivo compreender como estão organizados esses documentos e se as suas determinações contribuem para o atendimento das necessidades e da diversidade de todo e qualquer aluno, uma vez que os fundamentos de uma escola inclusiva focam a importância do ensino na diversidade e o respeito a toda e qualquer diferença.

Vale destacar que a construção de Projetos Político-Pedagógicos é uma prática instituída legalmente, assim como tantas outras. A sua elaboração revela uma particularidade, porque, ao mesmo tempo em que é um instrumento que confere à escola autonomia para implementar um ensino direcionado às necessidades dos alunos matriculados em cada Unidade Escolar, é igualmente uma imposição, pois a Lei de Diretrizes e Bases estabelece a obrigatoriedade de as escolas construírem Projetos Político-Pedagógicos.

Todavia, é um instrumento favorecedor da reflexão e do diálogo coletivo, à medida que oferece espaços para que os profissionais da escola (professores, funcionários, gestores e coordenadores) pensem em práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a sua construção pode indicar avanços, no que se refere a uma prática inclusiva, visto que permite uma reflexão sobre os problemas escolares e as suas possíveis soluções e garantindo, assim, uma maior oportunidade de aprendizagem aos alunos matriculados. Além disso, a possibilidade de elaboração desse instrumento nasce de reivindicações de profissionais da

educação, demonstrando que a legislação que o fundamenta é resultante de lutas e que, assim, este é um direito conquistado pelos profissionais da educação.

# **CAPÍTULO 2**

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

*...No Projeto Político Pedagógico deve haver espaço para que a escola exerça sua autonomia e estabeleça suas prioridades, por meio do mapeamento das suas necessidades específicas e da comunidade na qual está inserida.*

(OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 519)

## 2.1 O Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva?

O instrumento utilizado pela escola, para estabelecer as metas, os objetivos, as estratégias metodológicas, os recursos humanos e materiais e as formas de avaliação, ao longo dos anos, recebe denominações diferenciadas como: Plano Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Plano Global, Proposta Educativa, Projeto Educacional etc.

Para cada um desses termos, há algumas diferenciações quanto às metodologias, os aspectos técnicos, filosóficos, pedagógicos e os operacionais delineados nas propostas. Entretanto, as diferenças de significações são tão pequenas, que se tornam quase que imperceptíveis, mesmo com a utilização de terminologias diferenciadas (MAUÁ JÚNIOR, 2003).

“Observa-se que os autores, na maioria das vezes, utilizam terminologias diferenciadas para o termo em discussão, às vezes, usados com o mesmo significado” (OLIVEIRA, 2000, p.12 ). Neste trabalho, utilizamos o termo Projeto Político-Pedagógico<sup>12</sup>.

Algumas pesquisas (MONFREDINI, 2002; VEIGA, 2003) têm demonstrado que, historicamente, o instrumento elaborado pela escola, para documentar todas as iniciativas políticas, administrativas e pedagógicas (independentemente de sua denominação) foi realizado usando, como padrão, normas pré-estabelecidas pelas Secretarias de Educação do Município ou do Estado.

No caso brasileiro, a tecnocracia implantada com o projeto político-pedagógico dos anos de 1970 (lei 5.692/71) e programas de implantação conseqüentes restringiu o planejamento curricular à sua instância formal, isto é, ao domínio de técnicas de organização, seguindo uma seqüencialidade lógica que permite o controle de atividades objetivas, facilmente mensuráveis. Na perspectiva desse modelo, a administração do tempo pedagógico é feita também sob o aspecto de uma linearidade fracionada em etapas que se distribuem em calendários rígidos e horários fragmentados (distribuição em bimestres e horas/aulas de 50 minutos, por exemplo) que passam a ser parâmetros para a condução das ações pedagógicas e para a avaliação dos educandos. (SANTIAGO, 2001, p. 167-8).

---

<sup>12</sup> Compartilhamos a opinião de Aranha (2004b, p. 9), quando argumenta: “O projeto político-pedagógico de uma escola é um instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer.”

Nesse caso, essa atividade se resume a um trabalho burocrático e técnico, em que as escolas não têm autonomia e liberdade para construir um instrumento que lhes dê condições de materializar, mediante reflexões sobre a comunidade escolar, uma educação capaz de possibilitar a todos os alunos o desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, a construção de conhecimentos pelos seres humanos não é algo que tem um tempo pré-determinado para se constituir e não ocorre da mesma forma e ao mesmo tempo, por isso, esse modelo deve ser superado, visto que o processo de desenvolvimento humano acontece em uma continuidade biopsicossocial, a qual não pode ser interrompida, separada ou medida.

Para modificar essa realidade, é necessário que os envolvidos com o processo educacional pensem em uma organização curricular e de espaço-tempo que respeite o processo de desenvolvimento das crianças, considerando os conhecimentos e experiências já adquiridas (SANTIAGO, 2001)

De acordo com Sousa (2001), a superação do modelo técnico burocrático só pode ser efetivada quando os atores do processo educacional (pais, alunos, professores, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio e direção) têm uma reflexão crítica sobre a sociedade e, com base nela, propõem mudanças materializadas na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, cujo foco almeja orientar as práticas escolares para uma efetiva transformação social. Essa prática está muito mais condicionada à situação de autonomia nas escolas que à de meros executores acrílicos de normas e regras, impostas pelo controle hierárquico.

Ao caracterizar-se como o instrumento que, intencionalmente, possibilita um repensar da ação educativa, o projeto político-pedagógico leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno, e da sociedade estão em permanente transformação. (SOUSA, 2001, p. 229).

A LDB 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade de as Unidades Escolares desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos com a participação de toda a comunidade educacional, assim como assegura a autonomia das escolas para a sua elaboração, garantindo que esses projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica do local em que a escola está inserida, podendo propiciar uma melhor condição de aprendizagem para os alunos da comunidade escolar.

Podemos concluir que essa garantia estabelecida na lei é um avanço, considerando que as Unidades Escolares têm condições de refletir na escola que se tem, a fim de propor iniciativas que a levam a construir a escola que se quer.

Vejamos os termos da LDB, a esse respeito:

Artigo 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a promulgação da LDB 9.394/96 traz muitas modificações nos sistemas escolares brasileiros, preconizando que da elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve participar toda a comunidade educacional.

As escolas têm o direito, defendido legalmente, de indicar as suas próprias modificações, que devem ser apontadas, mediante a participação de todos os envolvidos com o processo educacional; no entanto, não podemos desconsiderar que, mesmo tendo a autonomia para elaborá-los, estão organizadas sob a tutela do Estado, tendo, portanto uma autonomia relativa.

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados, ao mesmo tempo [...] é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas, desde aqueles que refletem as graves condições sociais e econômicas em que se encontram os alunos, os conflitos na unidade escolar, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação e até aqueles relacionados à manutenção do prédio [...] refletem a busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar. (MONFREDINI, 2002, p. 46).

A Unidade Escolar, estando sob o amparo de órgãos burocráticos que podem ter um poder maior sobre a organização das escolas, tem assegurada legalmente a possibilidade de elaborar um Projeto Político-Pedagógico, o qual pode contribuir para a manutenção do instituído, ou seja, para a conservação de uma escola que atenda às

necessidades de uma política de globalização do capital, ou construir uma escola, por meio de metas delineadas nesse instrumento, que atenda às necessidades de todos os alunos. Nesse sentido, a comunidade escolar pode propor a construção de uma escola diferenciada, voltada para todas as necessidades dos alunos e organizada para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Essa atividade é realizada por meio de reflexões propostas no momento da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que está sendo realizado para cumprir uma determinação legal, mas esse exercício não está ligado a uma atividade burocrática, à proporção que todos os envolvidos com o processo estão presentes em sua elaboração e estão refletindo em medidas que ajudem no oferecimento de uma educação emancipadora.

“O respeito à lei é uma das formas mais avançadas do estado democrático e de direito, por isso cumpre-nos, sob a lei, encontrar os caminhos de emancipação que a mesma propicia àqueles que se recusam a viver na anomia” (VENÂNCIO, 2005, p. 24).

Os princípios legais concebem a gestão democrática e o planejamento do Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva, contribuindo para a construção da escola que acreditamos ser a mais adequada para desenvolver conhecimentos, os quais possibilitem a todos os alunos o desenvolvimento e a formação de pessoas críticas, que façam uma leitura criteriosa da realidade que as cerca, para assim proporcionar modificações direcionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos – e esta deve ser a função do Projeto Político-Pedagógico.

## **2.2 A função do Projeto Político-Pedagógico na Unidade Escolar**

De acordo com Veiga (1995), projeto significa lançar para diante. Nesse sentido, quando construímos os projetos de nossas escolas, estamos planejando o que temos a intenção de realizar. Ele não pode ser visto como uma atividade elaborada apenas para ser encaminhada às autoridades e, posteriormente, arquivada na Unidade Escolar, mas deve refletir todo o movimento da escola em direção a uma educação que acolha e proporcione aprendizagem a todos.

O projeto busca um rumo ou uma direção – por isso ele também é político, já que está embasado na percepção da realidade pelos envolvidos com o processo educacional



e nos princípios que norteiam as proposições nele pontuadas. Suas determinações refletem o tipo de cidadão que a escola pretende formar.

Ele é pedagógico, por fim, porque estabelece as ações educacionais necessárias para que a escola cumpra os seus propósitos. Nessa perspectiva, o político e o pedagógico são indissociáveis, visto que se estabelecem através de um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas e das alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade, demonstrada de várias formas, dentre as quais, a pedagógica (VEIGA, 1995).

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1995, p. 14).

Sua realização só é possível se houver a participação de professores, funcionários, gestor, coordenador, alunos e comunidade. Todos pensam juntos em alternativas que facilitem melhorias educacionais, de sorte a favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Cada Unidade Escolar tem autonomia para construir o seu Projeto Político-Pedagógico, partindo de como concebe a educação e dos resultados que acredita que ela pode proporcionar para a formação de todos os alunos da escola. Sendo assim, aos órgãos superiores da educação cabe a tarefa de incentivar e dar suporte técnico e financeiro, para que as ações pontuadas no Projeto Político-Pedagógico sejam realizadas, e não definir um modelo pronto e acabado, a fim de que as Unidades Escolares possam executar suas determinações (VEIGA, 1995).

Assim, de acordo com Veiga (2003), a escola pode elaborar dois tipos de Projeto Político-Pedagógico, um voltado para a atividade regulatória e outro, para a emancipatória.

Na atividade regulatória, o Projeto Político-Pedagógico é desenvolvido apenas para seguir ordens e realizar a atividade de elaboração do documento, pois deve ser realizada, porque isso está estabelecido na LDB 9.394/96 como uma atividade obrigatória.

A sua elaboração parte de uma observação descompromissada, realizada através de um processo fragmentado de apreensão da realidade, captada pela observação dos

fenômenos.

A inovação surge neste sistema como algo de fora para dentro. Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Esse processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. (VEIGA, 2003, p. 270).

Por isso, a mudança é feita das partes para o todo. Esse procedimento não garante que todos os envolvidos com o processo educacional participem de sua elaboração e se sintam como coparticipantes dessa ação modificadora.

Cada um elabora seus planos, que, posteriormente, são anexados em um documento maior, denominado Projeto Político-Pedagógico; desenvolvido dessa forma, se torna um simples instrumento formulado apenas para cumprir ordens burocráticas, que, depois de entregue aos órgãos competentes, é arquivado na escola, pois não reflete a realidade e vivência da Unidade Escolar e, conseqüentemente, não traz proposições eficientes para a superação dos seus problemas.

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação ensino/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto. (VEIGA, 2003, p. 271).

Na atividade emancipatória, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico é uma atividade que ocorre de dentro para fora, numa situação na qual todos os envolvidos com o processo educacional pensam em alternativas que possam melhorar a educação oferecida na Unidade Escolar.

Sendo assim, a reflexão parte da observação apurada da realidade da escola e de seus problemas, para, posteriormente, os professores, o coordenador, o gestor, os funcionários, os alunos e a comunidade buscarem alternativas para que a Unidade Escolar possa garantir, a todos, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O objetivo é conseguir que os envolvidos com a educação, mesmo tendo posicionamentos diferenciados sobre algumas concepções, consigam chegar a um ponto comum, garantindo que tenham o compromisso de desenvolver o que está delineado no Projeto Político-Pedagógico.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo instrumental, visando a eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. [...] Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista centrado nos meios. (VEIGA, 2003, p. 275).

Esta forma de elaborar o Projeto Político-Pedagógico é a mais indicada para que a Unidade Escolar possa oferecer uma educação que resulte na aprendizagem de todos, já que suas proposições estão centradas nos alunos que fazem parte da comunidade educacional e também porque é uma das únicas formas de garantir que a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais seja respeitada, porque, a partir das novas determinações legais que garantem o acesso às pessoas com necessidades educacionais especiais, é necessária a planificação de ações alicerçadas na comunidade em que a escola está inserida, bem como nas necessidades específicas dos alunos que dela fazem parte. Atender às exigências dessa nova realidade escolar, que se qualifica como inclusiva, exige uma modificação radical em como esta vem se constituindo.

De acordo com Aranha (2004a), a competência de cada sistema de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal, é conhecer sua demanda, assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, planejar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos com necessidades educacionais especiais, se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, elaborar projetos político-pedagógicos orientados pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos, apoiar programas educativos e promover ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às necessidades dos alunos, garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos, a fim de assegurar o seu desenvolvimento educacional.

Essa realidade traz novos desafios aos sistemas escolares, porque exige uma nova organização capaz de levar à compreensão dos aspectos que envolvem a educação na diversidade. Além disso, o acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas

escolas comuns, requer, algumas vezes, procedimentos diferenciados de ensino e de ações que possibilitem a consolidação de práticas educacionais voltadas para a especificidade de cada um, visando a um ensino e a uma aprendizagem que considere e respeite as diferenças individuais, biológicas, sociais, econômicas, raciais, culturais ou de qualquer ordem (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Assim, o Projeto Político-Pedagógico deve ser considerado como o foco das transformações na escola, uma vez que a implantação de um sistema educacional inclusivo pressupõe o trabalho coletivo de toda a equipe escolar, o suporte e a assessoria de profissionais de outros setores, como saúde, assistência social, transportes etc.

Ao inscrever-se num projeto de transformação social, a escola estará buscando, por intermédio da ação educativa, a construção de uma nova hegemonia. Isto é a implementação e a generalização de uma forma de ver e compreender a realidade, distante da atualmente dominante, que possa conduzir as classes subalternas à desalienação ideológica reivindicando espaços de poder. (SANTIAGO, 1995, p. 168-169).

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico não é algo padronizado, já que cada Unidade Escolar tem sua particularidade e as propostas nele contidas objetivam as especificidades de seu contexto escolar. Por conseguinte, vai além de um simples agrupamento de planos, porque é construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educacional (VEIGA, 1995).

O Projeto Político-Pedagógico, do ponto de vista teórico, não deve ser um documento elaborado pela equipe de gestão e coordenação, para cumprir uma determinação legal, mas um procedimento que ajuda a escola a organizar espaços destinados à participação de toda a comunidade escolar, tendo por finalidade traçar metas, objetivos e procedimentos para melhorar a ação educacional na unidade escolar.

Desnecessário seria dizer que todo compromisso coletivo, ou atividade instituída, que se deseje conseqüentemente deve ser registrado, sistematizado, documentado, constituindo uma memória ou roteiro de ações que possibilite a seqüencialidade, a continuidade, a unidade e a identidade institucional. É desse processo que deve emergir o projeto político pedagógico de uma escola, registrado em um plano que se constrói como documento articulador, iluminando as práticas e conferindo unidade à proposta pedagógica. (SANTIAGO, 2001, p. 173).

Nesse sentido, ele não tem um caráter de documento acabado, porém pode sofrer modificações, as quais demonstram um compromisso da comunidade educativa em melhorias na esfera educacional. É o espaço de reflexão sobre as propostas e seus resultados e, além disso, de debate e da busca por novas soluções.

Supera-se, assim, a concepção de plano como documento elaborado *a priori*, com finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-lo como um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações. Isto é, um documento facilitador e organizador das atividades, registro mediador entre a tomada de decisões, a condução das ações e a análise de suas conseqüências. (SANTIAGO, 1995, p. 173, grifos no original).

Tendo como fundamento as teorizações sobre o Projeto Político-Pedagógico, esta pesquisa visa a avaliar como o movimento político-pedagógico, em relação ao processo de inclusão, está sendo encaminhado por quatro escolas municipais de Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília – SP, sendo duas com matrículas de alunos com deficiências e duas sem matrículas de alunos com deficiências, na tentativa de compreender como as escolas estão se organizando, a partir dos preceitos estabelecidos legalmente, os quais instituem os fundamentos de uma educação inclusiva, analisando as diferenças e as semelhanças entre as propostas dos dois grupos de escolas. A seqüência deste estudo almeja verificar se há um mapeamento das crianças com necessidades educacionais especiais e se são identificadas as suas necessidades educacionais.

# CAPÍTULO 3

## MÉTODO

*O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.*

(CHIZZOTTI, 2000, p.79)

### **3.1 Local**

Quatro escolas públicas do Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília (SP).

### **3.2 Fonte de Dados**

#### 1- Projeto Político-Pedagógico

Os dados foram obtidos através do documento escolar denominado Projeto Político-Pedagógico, relativo aos anos de 2004 e 2008, bem como do Adendo de 2006.

#### 2- Dados dos alunos

Os dados dos alunos com deficiência foram coletados da seguinte forma:

- A) Ficha de matrícula, histórico escolar, adequação curricular (se houvesse) e avaliação clínica (se houvesse) daqueles que estavam frequentando a escola;
- B) Ficha de matrícula, histórico escolar, adequação curricular (se houvesse) e avaliação clínica (se houvesse) daqueles que já haviam concluído o Ciclo Fundamental I.

### **3.3 Materiais**

Foram utilizados dois formulários – um para a coleta de dados do Projeto Político-Pedagógico, e outro para a coleta de dados dos alunos.

### **3.4 Procedimento de Coleta de Dados**

O critério de seleção das escolas participantes da pesquisa foi o seguinte: Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília, que, no período de 2007, tinham matrículas de alunos com deficiências nas quatro áreas: deficiência física,

mental<sup>13</sup>, auditiva e visual; e Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília, que, no período de 2007, não tinham matrículas de alunos com deficiências.

Essa amostra de escolas nos permitiu analisar de que forma as Unidades Escolares com matrículas de alunos com deficiências e as sem matrículas de crianças com deficiências se preparavam para atender a todos, independentemente de suas limitações ou necessidades e, ainda, verificar se havia diferenças no que se referia à organização escolar, quando havia a matrícula de alunos com deficiências.

Com os critérios de seleção das escolas delimitados, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Ensino, para que pudéssemos realizar o mapeamento das Unidades Escolares que atendiam aos pré-requisitos apontados.

O Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino Fundamental do Ciclo I nos encaminhou para o Núcleo de Apoio Psicopedagógico, órgão responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiências, em toda a Rede Municipal de Ensino. A Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico nos ofereceu um quadro que informava o número de alunos com deficiências matriculados em cada escola de Ensino Fundamental da cidade, bem como a especificação da deficiência de cada um deles.

Assim, foi possível verificar quais eram as escolas que atendiam aos critérios de seleção apontados no nosso projeto de pesquisa. Quatro escolas apresentavam os requisitos que estávamos procurando (escolas com matrículas de alunos com deficiência física, mental, auditiva e visual e escolas sem matrículas de alunos com deficiências).

Duas estavam localizadas na região sul e duas se localizavam na região norte da cidade de Marília. Na região norte, encontramos uma escola que atendia crianças com todas as deficiências (mental, física, auditiva e visual) e uma que não tinha matrícula de alunos com deficiências. Na região sul, encontramos, também, uma escola que tinha matriculadas em sua Unidade Escolar crianças com os quatro tipos de deficiência e uma outra que não tinha crianças com deficiências matriculadas.

O projeto foi apresentado ao Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Marília (SP), com a finalidade de solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa em quatro Escolas Municipais do Ensino Fundamental da cidade e explicar de

---

<sup>13</sup> Sabemos que, a partir do ano de 2007, o termo *deficiência mental* é alterado para *deficiência intelectual*, conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID) e Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004); contudo a expressão *deficiência mental* foi mantida, porque foi utilizado no nosso Projeto de Pesquisa. Por isso, em todos os momentos deste estudo, empregamos o termo *deficiência mental* para nos referirmos aos alunos, que hoje, são identificados como deficientes intelectuais.



maneira sucinta os objetivos do estudo. A autorização para a realização desta pesquisa foi concedida pelo Supervisor de Ensino da Secretaria Municipal da cidade em questão, através de sua anuência no Termo de Livre Consentimento.

Foi estabelecida, um primeiro contato com os responsáveis pelas Unidades Escolares Municipais de Ensino Fundamental, a necessidade de requerer a permissão para a sua realização. Os gestores de cada uma das Unidades Escolares permitiram a sua execução.

Posteriormente, foi encaminhado a cada gestor escolar o Projeto, que explicitava de forma sucinta os objetivos do estudo e o Termo de Livre Consentimento, para que fosse documentada a autorização para a realização da pesquisa. Os gestores escolares concordaram com a execução do estudo e assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Tendo por objetivo avaliar se as categorias previamente pontuadas para a análise do Projeto Político-Pedagógico e dos dados informativos dos alunos refletiam o movimento da escola em relação às novas políticas da educação, realizamos um projeto-piloto.

Com todas as autorizações efetuadas, procedemos à fase de coleta dos dados. Foram solicitados às escolas participantes deste estudo os Projetos Político-Pedagógicos dos anos de 2004 e 2008, e os Adendos do ano de 2006. Também foram analisados os documentos dos alunos das escolas com matrícula de alunos com deficiências: a ficha de matrícula, o histórico escolar, a adequação curricular (se houvesse) e a avaliação clínica (se houvesse). A análise de documentos dos alunos se limitou àqueles que estavam na Unidade Escolar (tanto dos discentes que faziam parte do quadro de alunos da escola, quanto dos que já haviam concluído a 4ª série do Ensino Fundamental), no período pesquisado.

Os dados encontrados com a avaliação do Projeto Político-Pedagógico, Adendo e os dados informativos dos alunos com deficiências foram transcritos em formulários de análise. As informações desses formulários de análise foram substituídas por palavras-chave e colocadas em quadros.

O Projeto Político-Pedagógico e os dados dos alunos foram analisados tendo como modo de coleta de dados a análise documental. A análise de conteúdo é utilizada “[...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 158-160).

Os Projetos Político-Pedagógicos, bem como os dados dos alunos, foram lidos separadamente. As informações obtidas com a análise de conteúdo foram organizadas, divididas em partes e identificadas por tendências relevantes.

### 3.5 Projeto-Piloto

O projeto-piloto é um procedimento metodológico que permite analisar de um jeito mais aprofundado o instrumento de coleta e análise dos dados. A sua realização nos possibilitou verificar se a forma de escrita textual das categorias previamente estabelecidas estava em conformidade com o que o enunciado propunha analisar, garantindo que pudesse responder ao problema e aos objetivos que nos levaram a desenvolver a pesquisa, assim como para avaliarmos se as categorias preliminarmente elaboradas eram suficientes para examinar os dados que propusemos pesquisar.

Selecionamos uma escola com matrículas de alunos com deficiências, diferente daquelas que participavam do estudo, para realizar o procedimento metodológico de aplicação do projeto-piloto. Realizamos todos os procedimentos éticos, mediante a anuência ao Termo de Livre Consentimento, pelo Supervisor Escolar da Secretaria Municipal de Educação e pelo gestor da Unidade Escolar participante.

A pesquisa desenvolvida com o projeto-piloto teve por foco analisar o documento elaborado para o ano de 2006. Porém, avaliamos o Adendo do ano de 2006 e o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2004, porque as escolas municipais elaboram Projetos Político-Pedagógicos em intervalos de quatro anos e, no período em que estes não são realizados, são construídos adendos que alteram e/ou excluem as determinações do último Projeto Político-Pedagógico desenvolvido pela Unidade Escolar, que, no caso, é o de 2004. Assim, para avaliar todas as ações delineadas para o ano de 2006, foi necessário observar o Adendo de 2006 e o Projeto Político-Pedagógico de 2004.

Analisamos também os dados dos alunos com deficiências matriculados na Unidade Escolar, no ano de 2006, por meio da pesquisa nos seguintes documentos: Ficha de Matrícula, Histórico Escolar, Adequação Curricular e Diagnóstico Clínico, procedimento realizado igualmente com as quatro escolas participantes da pesquisa.

Avaliamos os dados informativos de cinco alunos com deficiências, sendo dois com Síndrome de Down<sup>14</sup>, identificados como SD1 e SD2, um com deficiência mental (DM1), um com deficiência auditiva (DA1) e um com deficiência visual e física (DVF1).

A análise do projeto-piloto permitiu a avaliação de quais categorias proporcionavam reflexões que garantissem que os dados coletados respondessem aos

---

<sup>14</sup> Utilizamos a nomenclatura síndrome de Down e deficiência mental, porque a Secretaria Municipal da Educação da cidade os classifica dessa forma.

problemas pesquisados e aquelas que apresentavam inconsistências, que comprometiam a fidedignidade da análise dos dados. Por isso, ocorreu a alteração e/ou extinção de algumas categorias e subcategorias que não se mostravam de forma clara, objetiva e adequada. Tais modificações foram apontadas em um quadro, que demonstra as categorias antes e depois da aplicação do projeto-piloto (Apêndice 1).

No Exame de Qualificação, a banca examinadora, composta por três doutores, sugeriu-nos um novo sistema de categorizar os dados encontrados no Projeto Político-Pedagógico. Acatamos essa sugestão, uma vez que entendemos que ela conduziria a uma melhor organização das informações e, em consequência, possibilitaria uma maior compreensão da problemática em estudo. Essas alterações podem ser visualizadas no quadro final de categorias analíticas (Apêndice 2).

### **3.6 Procedimento de Análise de Dados**

Para a análise dos dados, utilizamos como subsídio a proposta do MEC – *Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Essa proposta indica um modelo para a identificação de necessidades educacionais especiais, inspirado nas concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano. Tal modelo está baseado na premissa de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são resultantes da interação do sujeito (com o seu equipamento hereditário de base e sua história de vida) com os adultos e amigos nos diversos contextos de vida (família, escola e sociedade) – (BRASIL, 2006).

No caso deste documento, voltado para a identificação das necessidades educacionais especiais, os resultados da avaliação, sob o enfoque psicopedagógico, servirão como importantes subsídios para a elaboração de projetos político-pedagógicos que garantam respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos e da própria instituição educacional escolar. (BRASIL, 2006, p. 46).

Os dados do Projeto Político-Pedagógico foram examinados nas seguintes categorias: 1) Princípios e Fundamentos; 2) Aspectos Estruturais e de Funcionamento; 3) Ação Pedagógica. Cada uma dessas categorias foi subdividida em subcategorias (Apêndice 2). Os dados informativos dos alunos foram separados em duas categorias: 1) Características Funcionais; 2) Desempenho Escolar, com suas respectivas subcategorias (Apêndice 2).

# CAPÍTULO 4

## ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DOS DADOS INFORMATIVOS DOS ALUNOS

*A análise documentária é o método principal utilizado em pesquisa histórica, que pode ser definido como uma tentativa para descobrir o que aconteceu no decurso do tempo e correlacionar os acontecimentos, numa seqüência significativa, dentro dos limites dos materiais disponíveis, por um lado, e da inteligência e compreensão do pesquisador por outro.*

(RUMMEL, 1972, p. 55)

Desta pesquisa participam quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília – SP, duas com matrículas de alunos com deficiências e duas sem matrículas de alunos com deficiências.

Apenas as quatro Unidades Escolares<sup>15</sup> estão condizentes à categorização de nosso estudo: Escolas Municipais do Ensino Fundamental com matrículas de alunos com deficiências nas quatro áreas (auditiva, física, mental e visual) e escolas sem matrículas de alunos com deficiências.

A análise dos dados das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Marília – SP em estudo são divididas em: Grupo 1 – Proposições das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, assim denominadas: Escola com Deficientes um (ECD1) e escola com Deficientes dois (ECD2); Grupo 2 – Propostas das duas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, chamadas: Escola sem Deficientes um (ESD1) e Escolas sem Deficientes dois (ESD2).

Analizamos os Projetos Político-Pedagógicos dos anos de 2004 e 2008 e os Adendos de 2006 de todas as escolas participantes. Os Projetos Político-Pedagógicos<sup>16</sup> são elaborados em intervalos de quatro anos. Nos outros períodos, são construídos Adendos, que objetivam documentar alterações e/ou acréscimos do último Projeto Político-Pedagógico desenvolvido pela Unidade Escolar.

A análise desses documentos tem por objetivo investigar se as escolas participantes da pesquisa estão abertas às diferenças, que não precisam estar vinculadas às questões relacionadas às deficiências, porque os pressupostos de uma escola inclusiva não são restritos aos alunos com deficiências, mas ao contrário, focam a importância do ensino na diversidade e o respeito a toda e qualquer diferença, por isso a análise de escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências.

As informações dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Adendos são analisadas em categorias, assim denominadas: Princípios e Fundamentos, Aspectos Estruturais e de Funcionamento e Ação Pedagógica. Os dados dessas categorias são apresentados da seguinte forma: primeiro, os resultados e a análise dos dados do Grupo 1: Escolas com matrículas de alunos com deficiências ECD1 e ECD2 e, logo a seguir, os resultados e a análise dos elementos do Grupo 2: Escolas sem matrículas de alunos com

---

<sup>15</sup> É importante apontar que o número de escolas participantes do estudo é definido por meio de informações obtidas junto ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2007.

<sup>16</sup> A organização dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas varia de período para período e de escola para escola. A fundamentação teórica, os objetivos e as finalidades estão presentes em todos os documentos.

deficiências ESD1 e ESD2.

Nas escolas com matrículas de alunos com deficiências, analisamos também os documentos informativos dos alunos<sup>17</sup>, na tentativa de apreender o movimento dessas Unidades Escolares em promover uma educação que garanta a aprendizagem de todos, e buscar dados complementares que indiquem iniciativas, no que se refere ao atendimento às necessidades educacionais especiais, dos alunos com deficiências matriculados, já que algumas ações podem não constar nos Projetos Político-Pedagógicos.

Os dados informativos dos alunos são descritos em duas categorias: 1) Características Funcionais, com as subcategorias Diagnóstico Clínico e Habilidades Funcionais e 2) Competências Curriculares, com as subcategorias Desempenho Escolar e Adequação Curricular.

Finalizamos com uma análise comparativa dos dados obtidos com a avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com matrículas de alunos com deficiências e sem matrículas de alunos com deficiências, na tentativa de estabelecer as diferenças e as semelhanças entre as proposições dos dois grupos de escolas. Essa análise comparativa também é realizada com os dados informativos dos alunos, tendo por objetivo compreender como tais informações se apresentam, na ECD1 e na ECD2.

## 4.1 Princípios e Fundamentos

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, que tem como pressuposto básico as reflexões de toda a comunidade educacional, deve ter as propostas alicerçadas na fundamentação filosófica que delinea as finalidades e os objetivos que a Unidade Escolar pretende desenvolver. Essas determinações fundamentam todas as outras partes que compõem o Projeto Político-Pedagógico.

A categoria Princípios e Fundamentos é organizada em duas subcategorias: Finalidades e Objetivos, nas quais se encontra a síntese nos quadros indicados posteriormente. No primeiro, estão as finalidades apontadas por cada uma das escolas; no segundo, os seus

---

<sup>17</sup> A referência aos documentos dos alunos não deve ser entendida como um instrumento elaborado pela direção escolar apenas para cumprir determinações impostas pelos órgãos de administração educacional, mas uma forma de documentar as práticas desenvolvidas para os alunos com deficiências, realizadas por meio do processo de reflexão de toda a comunidade educacional.

objetivos. Os objetivos das escolas são divididos nos seguintes subitens: currículo, avaliação, atendimento às necessidades educacionais especiais, formação, família e metas.

#### 4.1.1 Escolas com matrículas de alunos com deficiências

As finalidades das escolas com matrículas de alunos com deficiências podem ser visualizadas no quadro abaixo:

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTE UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTE DOIS (ECD2)
2004	Planejamento participativo; Acesso, permanência e aprendizagem dos alunos; Alfabetização: Psicogênese da língua escrita, (Emília Ferreiro e Ana Teberosky).	Identidade, diretriz, objetivando a qualidade do ensino, não é definitivo, instrumento teórico-metodológico, mudança de atitudes e projetos em parcerias.
2006	Nada consta, porque os dados são elaborados em intervalos de quatro anos.	Desenvolvimento de ações eficazes que permitam a participação da comunidade escolar e seus órgãos colegiados, de modo a efetivar propostas pedagógicas significativas de interesse da criança; Projetos em parcerias.
2008	Idem ao Projeto Político-Pedagógico do ano de 2004.	Resultado: anseios, intenções e prioridades a partir da observação, análise e reflexão; Ações: objetivos comuns (respeitando as individualidades e promovendo a socialização); Direção, coordenação, docente e discente, pais e membros da comunidade; Identidade da Unidade Escolar; Sistematização: não definitiva.

**QUADRO 1 - Finalidades das escolas com matrículas de alunos com deficiências**

Em relação às finalidades educacionais, as duas escolas com matrículas de alunos com deficiências indicam uma proposta de planejamento participativo e, nessa perspectiva, estão em conformidade com os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, a qual estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática, por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14).

A ECD1 aponta, no período em estudo (2004 – 2008), o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, sugerindo implicitamente a ideia de que essa finalidade é extensiva a todos, uma vez que não há explicações específicas para aqueles com necessidades educacionais especiais. Além disso, tais finalidades estão coerentes com o



estabelecido em legislações<sup>18</sup> que asseguram o direito de todo e qualquer aluno, inclusive aquele com deficiência, frequentar preferencialmente uma escola de ensino regular.

A ECD2 menciona, em 2004, que o Projeto Político-Pedagógico é uma diretriz, um instrumento teórico metodológico não definitivo, demonstra a identidade da escola e objetiva a qualidade de ensino que se efetiva por meio de propostas pedagógicas significativas e objetivos comuns que respeitem a individualidade e promova a socialização (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2004, 2006, 2008).

Isso é coerente com o proposto por teóricos que estudam o assunto, cujas reflexões salientam que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento dinâmico, indica o direcionamento que a escola deve tomar e necessita da participação de pais, alunos, professores e coordenadores para a sua elaboração (ARANHA, 2004; GANDIN; GANDIN, 1999; MONFREDINI, 2002; VEIGA, 1995).

Suas propostas parecem atender às necessidades de cada um dos alunos, à medida que prevê a elaboração de proposições significativas com objetivos comuns que respeitem a individualidade de cada um. Nesse sentido, a escola responde à diversidade de alunos matriculados por meio da criação de situações que possibilitem o desenvolvimento pessoal dos matriculados na Unidade Escolar.

As finalidades da ECD1 não se alteram no período em análise, porém a escola apresenta movimento em propor finalidades que estejam pautadas no princípio da igualdade<sup>19</sup>, porque enfatiza que o Projeto Político-Pedagógico tem por objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, sugerindo que esses preceitos são assegurados a todos, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados da ECD2 permitem apontar que há movimento, em relação às finalidades da escola, porque, no ano de 2004, afirma que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico, não definitivo e indica uma diretriz. No período 2006-2008, as finalidades são revisadas e estão voltadas para a elaboração de propostas pedagógicas significativas e objetivos comuns, que levem em conta a individualidade e promova a socialização. Isso sugere a busca por uma organização escolar voltada ao

---

<sup>18</sup> A possibilidade de frequência de alunos com deficiências, nas escolas de Ensino Regular, está garantida legalmente desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. Posteriormente, há outras legislações que reiteram os mesmos preceitos, como a Constituição de 1988; a Declaração mundial sobre educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais (1994); finalmente, a Lei 9394/96.

<sup>19</sup> Segundo Oliveira e Leite (2007), a Educação Inclusiva deve se basear no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade, mas garantir direitos iguais que permitem atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes.

atendimento que considera as diferenças de toda a ordem? Essa condição pode ser resultante da matrícula de alunos com deficiências?

Os dados relacionados aos objetivos das escolas pesquisadas são organizados em subitens. Eles são separados em: currículo, avaliação, atendimento às necessidades educacionais especiais, formação, família e metas.

Os objetivos relacionados ao currículo e a avaliação são indicados no quadro a seguir:

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)
2004	<b>CURRÍCULO:</b> Leitura, escrita e cálculo; ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico e de valores; Trabalho pedagógico flexível; comum e diversificado.	<b>CURRÍCULO:</b> Matemática, Leitura e compreensão de textos.
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Ajuste pedagógico à realidade escolar.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.
2006	<b>CURRÍCULO:</b> Nada consta.	<b>CURRÍCULO:</b> Problemas (subtração, adição, multiplicação e divisão).
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.
2008	<b>CURRÍCULO:</b> Idem 2004.	<b>CURRÍCULO:</b> Projetos: Leitura, escrita e a lógica matemática em sua interpretação de mundo.
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Idem 2004.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Avaliação interna padronizada semestralmente.

**QUADRO 2 - Objetivos curriculares e avaliativos das escolas com matrícula de alunos com deficiências**

Em relação aos objetivos atinentes ao currículo e à avaliação, a ECD1 repete as mesmas proposições nos anos em estudo (2004-2008), as quais estão direcionadas ao desenvolvimento da leitura, escrita, cálculo, conhecimento natural, social, político, tecnológico, artístico e de valores, por meio de um trabalho pedagógico flexível, comum, diversificado, certificado por uma avaliação que é um “ajuste pedagógico à realidade escolar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ECD1, 2006 e 2008). No adendo de 2006, não há propostas relacionadas ao currículo e à avaliação.

Na ECD2, no período 2004-2008, as propostas curriculares estão centradas em conhecimentos de matemática, leitura e compreensão de texto e, em 2006, somente em conhecimentos matemáticos. Os objetivos relacionados à avaliação são indicados apenas no ano de 2008 e visam a desenvolver uma prática “interna, padronizada e semestralmente” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ECD2, 2008).

Os dados da ECD1 nos fazem concluir que, em relação ao currículo e à avaliação, suas determinações, do ponto de vista documental, estão adequadas à política de

educação inclusiva, à medida que objetiva desenvolver um currículo amplo e diversificado, o que oferece condições de aprendizagem a todo e qualquer aluno, além de prever flexibilizações e ajustes nos conteúdos curriculares, bem como na forma como a avaliação pode ser realizada, cabendo ao professor replanejar a sua prática em sala de aula, a partir da abertura concedida pelo Projeto Político-Pedagógico.

A ECD2 sugere um currículo sem a previsão de flexibilizações e com proposições menos amplas que as indicadas pela ECD1. Nesse sentido, suas propostas estariam sustentadas na realidade concreta de seus alunos? Ou seja, para a escola, a aprendizagem de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente, atenderiam às necessidades dos que estão na escola?

A ECD2, no ano de 2008, afirma que a avaliação é interna e padronizada, o que certamente dificulta uma prática avaliativa flexível voltada para a diversidade. Em relação a práticas avaliativas, o professor deve aprimorar o seu olhar, para verificar o potencial dos alunos, observar as suas condições de aprendizagem, suas evoluções e desempenhos, sem que, para isso, seja necessário utilizar situações artificiais de avaliação. Por isso, há que se buscar indicadores avaliativos que sinalizem para os objetivos a serem alcançados no cotidiano das tarefas escolares (SÃO PAULO, 2008).

Os objetivos das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências ressaltam movimentos no que se refere à elaboração de propostas curriculares, uma vez que as proposições parecem atender, cada qual com a sua particularidade, às necessidades dos alunos matriculados. A ECD1, por meio de um currículo amplo em suas determinações, e a ECD2, através de uma proposta curricular focada em alguns componentes curriculares.

A ECD1 explicita, em todo o período analisado, uma avaliação flexível, sugerindo uma prática que caminha em direção aos fundamentos de uma educação inclusiva, porque permite ajustes que vão ao encontro das necessidades dos alunos, enquanto a ECD2 menciona uma proposta avaliativa padronizada, deixando entrever que, em relação a esse aspecto, suas propostas estão distantes de práticas que consideram a diversidade e a heterogeneidade dos alunos matriculados na Unidade Escolar.

Os objetivos para os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas com matrículas de alunos com deficiências podem ser visualizados no quadro abaixo:

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)
2004	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Apoio pedagógico em horário inverso, desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social; Atender individualmente, em caráter de apoio ao trabalho realizado em sala.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.
2006	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Capacitação, sensibilização e orientação da equipe; Estudos e reflexão de textos; Experiências: pais de alunos com NEEs e pais com filhos sem NEEs.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.
2008	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Idem 2004.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Favorecer o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs); Ampliar o acesso e permanência de alunos com NEEs.

**QUADRO 3 - Objetivos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais das escolas com matrículas de alunos com deficiências**

Em 2004 e 2008, a proposta para os alunos com necessidades educacionais especiais da ECD1 tem por objetivo assegurar apoio pedagógico capaz de propiciar desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social, realizado em horário inverso e atendimento individualizado em caráter de suporte ao trabalho desenvolvido em sala. No ano de 2006, as intervenções são alteradas e o foco está no trabalho de orientação, sensibilização e capacitação da equipe escolar. A ECD2, em 2008, objetiva favorecer o processo de inclusão e ampliar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas de ensino regular.

Ao que parece, o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecido pela ECD1, no período 2004 – 2008, está centrado em intervenções que visam a oferecer apoio pedagógico aos alunos da sala regular. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001b estabelece que os serviços de apoio pedagógico especializado devem ser realizados por profissionais com formação em educação especial, que atuam como professor intérprete das linguagens e códigos aplicáveis, profissionais itinerantes, de sala de recursos, de classe hospitalar e de atendimento domiciliar.

As escolas municipais da cidade não têm uma rede de suporte de apoio pedagógico especializado<sup>20</sup>, como estabelecido na legislação acima mencionada, por isso, os dados não nos permitem compreender se as crianças são enviadas a um serviço de suporte de apoio pedagógico especializado vinculado a outro órgão administrativo que não seja o municipal, ou se o suporte de que tratam os objetivos fica sob a responsabilidade da escola regular, que, nesse sentido, desenvolve uma prática sem o respaldo dos profissionais atuantes

<sup>20</sup> Informação obtida junto aos gestores das escolas participantes do estudo.

em um serviço de suporte de apoio pedagógico especializado, uma vez que, como indicado anteriormente, o município não conta com essa estrutura.

Mesmo que a cidade não usufrua de uma organização de serviços de apoio pedagógico especializado, financiado pelo poder municipal, podemos considerar um avanço, ao menos em nível documental, a Unidade Escolar indicar apoios pedagógicos em horário inverso àquele em que aluno frequenta a escola.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas da educação, exige interação constante entre professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem o rendimento escolar satisfatório. (BRASIL, 2001a, p. 23).

A disponibilização de serviços de apoio pedagógico especializado desenvolvido pelos profissionais da Educação Especial não retira a responsabilidade dos profissionais do ensino regular em prover uma educação que assegure a aprendizagem de todos, incluindo aqueles com deficiências.

No contexto da educação inclusiva, a Educação Especial tem como meta oferecer atendimento especializado direto ao aluno e garantir um serviço de suporte de apoio pedagógico especializado aos profissionais das escolas regulares e aos alunos que precisam de ajudas diferenciadas e específicas. Dessa forma, a Educação Especial se constitui como um sistema de suporte permanente e efetivo, trabalhando de maneira conjunta com a escola regular, no processo de promoção da aprendizagem dos alunos com deficiências ou outras características do desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

No ano de 2006, a ECD1 tem objetivos direcionados às necessidades educacionais especiais, centrados na sensibilização, capacitação e orientação da equipe escolar, o que demonstra uma modificação em relação aos preceitos instituídos nos anos de 2004 e 2008. O trabalho de sensibilização, orientação e capacitação da equipe escolar é relevante, mas essas determinações estão relacionadas à formação da equipe escolar e não à garantia de procedimentos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais, situação que está presente no período anteriormente avaliado.

Para a ECD2, há uma preocupação em assegurar o processo de inclusão mediante a ampliação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, contudo, os dados dos Projetos Político-Pedagógicos não mencionam

flexibilizações curriculares e avaliativas, tão importantes para a garantia da permanência e da aprendizagem dos alunos. Porém, é um avanço contar com proposições voltadas às necessidades educacionais especiais, no ano de 2008, o que demonstra certo movimento da escola em aderir ao proposto na legislação nacional. Tal movimento é observado também nos dados da ECD1, à medida que os objetivos centrados nas necessidades educacionais especiais estão presentes em todo o período avaliado.

No que se refere à formação e à participação da família, os dados das escolas com matrículas de alunos com deficiências indicam:

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS ECD2)
2004	<b>FORMAÇÃO:</b> Professores e a equipe escolar.	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.
	<b>FAMÍLIA:</b> Participação dos pais.	<b>FAMÍLIA:</b> Parcerias: Participação da comunidade.
2006	<b>FORMAÇÃO:</b> Capacitar professores.	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.
	<b>FAMÍLIA:</b> Nada consta.	<b>FAMÍLIA:</b> Nada consta.
2008	<b>FORMAÇÃO:</b> Professores e a equipe escolar.	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.
	<b>FAMÍLIA:</b> Vínculo com a família; Participação dos pais na vida do educando; reuniões bimestrais com os pais.	<b>FAMÍLIA:</b> Estreitar laços entre a escola e a comunidade.

**QUADRO 4 - Objetivos voltados à formação e a participação da família das escolas com matrículas de alunos com deficiências**

A ECD1, em todo o período avaliado, remete à formação de professores e equipe escolar e, sendo assim, apresenta movimento nesse sentido. A ECD2 não menciona esse objetivo em nenhum dos anos analisados.

Conforme a Lei 9.394/96, é assegurada capacitação aos professores da escola regular que tenham, em suas salas de aula, matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. A formação tem por objetivo prover um ensino que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, no entanto, algumas pesquisas, indicadas a seguir, têm destacado os entraves e as possibilidades dessa prática.

Segundo Duk (2006), mesmo que sejam oferecidos cursos de capacitação, em geral, o que se observa são mudanças pouco significativas nas práticas de ensino e na melhoria na qualidade da aprendizagem. Para esse autor, algumas razões podem explicar tais ocorrências, como o fato de as ações de formação terem caráter pontual, acontecerem em períodos muito curtos, não considerarem as necessidades dos docentes e, na maioria das vezes, estarem desvinculadas das práticas educacionais em escolas reais.

Todavia, se a formação dos profissionais da educação tomar por base a realidade vivenciada pelos docentes, assim como os problemas enfrentados por eles, a escola passa a ser considerada como uma organização que pensa e avalia o seu Projeto Político-Pedagógico e, conseqüentemente, as suas práticas educativas. Essas iniciativas possibilitam aos profissionais da educação tomar consciência de sua ação e, de forma coletiva, progredir em intervenções que favoreçam uma prática que atenda as necessidades de todos os alunos (DUK, 2006; JESUS, 2008).

A participação das famílias nas decisões escolares é mencionada pelas duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, no período de 2004 a 2008. Isso garante aos profissionais da educação conhecimentos sobre as condições socioeconômicas e culturais vivenciadas pelas famílias dos alunos matriculados na escola e, além disso, sustenta o desenvolvimento de uma prática que considera as necessidades de todas as crianças. Nessa perspectiva, as duas escolas indicam movimento, em relação às proposições voltadas à participação da família, nas decisões escolares.

Os objetivos relacionados às metas, indicadas pelas escolas com matrículas de alunos com deficiências, estão descritas no quadro:

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)
2004	Elevar a qualidade de ensino: aumento da promoção, diminuir o índice de evasão e faltas injustificadas; Organizar, frequência de funcionários; Compensação de ausência de alunos. Redução do índice de não alfabetizados.	Melhorar a qualidade: Atender as defasagens; Minimizar em 90% a indisciplina; Assiduidade do quadro de profissionais e alunos; Reduzir em 60% ausências de professores, funcionários e alunos; Diminuir em 30% os que decodificam os textos; Promover (chegando em 100%) atividades de matemática que permitam a reflexão ativa e conseqüente aprimoramento do aprendizado; Aumentar em 50% a participação dos pais.
2006	Diminuir o índice de faltas; Acompanhar os educando egressos; 100% dos alunos em atividades de leitura; 100% dos alunos nas aulas de xadrez; Alfabetizar 100% dos alunos; Incluir 100% dos alunos com qualquer tipo de NEE da comunidade.	Reforço; Ampliar em 60% o conhecimento dos alunos, Diminuir em 75% as faltas; Ampliar em 40% os que apresentam título, paragrafação e uma ortografia adequada, em 70% os que apresentam pontuação, acentuação, coerência, coesão e apresentação de texto; Aumentar o índice de alfabetização; Amortização de não alfabetizados de 2ª a 4ª séries; Aumentar em 55% a participação de pais e alunos.
2008	Elevar a qualidade de ensino; Controlar a frequência dos alunos e oferecer atividades de compensação; Reduzir o índice de não alfabetizados, aumentar a promoção, diminuir o índice de evasão e faltas injustificadas; Organizar o funcionamento da instituição; Incluir 100% dos alunos com qualquer tipo de NEE da comunidade.	Reagrupamento das turmas; Controle de faltas; Atender às defasagens de conteúdo; Fortalecer a qualidade de ensino; Formação de grupos de reforço; Recuperação paralela; Elevar o índice de alfabetização das 1ª e 2ª séries; Trabalho com não alfabetizados da 2ª série.

**QUADRO 5 - Metas indicadas pelas escolas com matrículas de alunos com deficiências**

A ECD1 visa ao aumento da promoção e do índice de alunos alfabetizados, à diminuição do índice da evasão e de faltas injustificadas e à inclusão de 100% dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por sua vez, a ECD2 aponta a diminuição do índice de faltas, a elevação do número de alfabetizados e de alunos que se envolvem em atividades matemáticas, a instituição de aulas de reforço, o atendimento às defasagens e o reagrupamento de turmas.

As escolas com matrículas de alunos com deficiências mencionam como meta melhorar a qualidade de ensino, por meio do desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas propostas podem revelar que as escolas enfrentam dificuldades em assegurar o aprendizado de conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo a todos os alunos matriculados, o que pode ser um fator complicador para a garantia de um ensino que atenda à diversidade de alunos, que, nos últimos anos, têm chegado às Unidades Escolares.

Na verdade, temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar os seus alunos tradicionais<sup>21</sup>. Assim, vivemos em um momento na educação especial que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Nesse sentido, ficam claras as dificuldades dos educadores, no que se refere ao conhecimento das peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e esse é um aspecto destacado nessa trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Além disso, as escolas estabelecem como metas a diminuição do índice de faltas e evasão, bem como o aumento da promoção, o que é coerente com as determinações veiculadas pelos órgãos governamentais, os quais instituem medidas<sup>22</sup> que visam a acabar e/ou minimizar a situação do fracasso escolar, ocasionada pelos altos índices de evasão e/ou repetência.

As escolas citam metas destinadas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A ECD1 ressalta a inclusão de 100% dos alunos da comunidade escolar, o que certamente deve ser buscado, principalmente se há, por parte da escola, um compromisso em assegurar que os preceitos legais de uma educação inclusiva sejam efetivamente praticados, enquanto a ECD2 enfatiza o reagrupamento de turmas,

---

<sup>21</sup> Alunos tradicionais, aqui, representam aqueles que não têm nenhum tipo de deficiência.

<sup>22</sup> Alguns projetos, como o da Bolsa Família e o da Progressão Continuada, são direcionados a esses objetivos.



iniciativa que contraria as propostas de uma educação inclusiva. Todavia, a atitude de reagrupar turmas pode revelar, no momento, uma melhor forma de organização que ofereça maiores possibilidades de aprendizagem aos alunos. Em consequência, mesmo que as iniciativas sejam pontuais, as Unidades Escolares em estudo têm se mobilizado nesse sentido.

Em relação aos princípios e fundamentos das escolas com matrículas de alunos com deficiências, os dados indicam que a ECD1 propõe em todo o período avaliado finalidades que objetivam o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, não apresentando adjetivações quanto àqueles que seriam beneficiados com esse tipo de ensino e, sendo assim, suas propostas se estendem também aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa mesma escola indica, no período 2004-2008., um currículo amplo com formação para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Valores, Artes, Ambiente Natural, Social, Político e Tecnológico e, no mesmo período, uma avaliação adequada às necessidades dos alunos. Um currículo amplo propicia o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas, contribuindo para a aprendizagem de todos. Uma avaliação que se ajusta à realidade escolar significa que não é realizada de maneira convencional<sup>23</sup>, mas de forma diferenciada. Desse modo, em uma mesma sala e ao mesmo tempo, o docente pode fazer uso de diferentes estratégias de avaliação que ofereçam indicativos para detectar o que o aluno aprende do currículo trabalhado em sala.

A ECD1 prevê, em todo o período estudado, apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, porém não esclarece quais os tipos de apoios e quem são os responsáveis por sua execução. Ainda em relação a esse objetivo, suas propostas são modificadas no ano de 2006 e suas iniciativas estão centradas no trabalho de sensibilização e orientação da equipe escolar. Essas duas ações evidenciam uma atitude de respeito aos direitos daqueles com necessidades educacionais especiais e são fundamentais para que sejam asseguradas aos alunos condições de se desenvolver e aprender em uma escola regular. A garantia de capacitação da equipe escolar e o encaminhamento dos alunos aos serviços de apoio pedagógico especializado contribuem para a melhoria de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A ECD1 cita, no período 2004-2008, a participação da família no contexto escolar e ainda assegura, em todo o período em estudo, formação aos professores. Esses dois objetivos propiciam a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos mais coesos com a

---

<sup>23</sup> Consideramos como avaliação convencional a aplicação de provas e testes padronizados, os quais têm por objetivo apenas quantificar a aprendizagem desenvolvida pelos alunos.

realidade política e socioeconômica da região em que a escola está inserida e mais harmônicos com os interesses e motivações dos alunos matriculados, porque estes são reconhecidos em sua individualidade e apoiados em sua aprendizagem. Em relação às metas, a Unidade Escolar salienta, em todo o período avaliado, que suas propostas estão centradas na resolução de problemáticas presentes na atualidade.

As finalidades da ECD2 são modificadas no período avaliado. No ano de 2004, as propostas indicam que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico, cujo objetivo é promover a qualidade de ensino. Nos anos subsequentes, suas proposições visam a elaborar propostas pedagógicas significativas que respeitem a individualidade dos alunos e promovam a socialização. Isso pode sugerir uma organização escolar que melhor atenda aos princípios de uma educação inclusiva, porque suas alterações representam finalidades relacionadas à instituição de propostas pedagógicas que consideram de forma explícita a diversidade dos alunos matriculados.

A ECD2 traz, como objetivo curricular, propostas menos abrangentes em todo o período em estudo. Estas estão centradas em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e, em decorrência, a escola apresenta movimento nesse sentido, porque esse tipo de currículo talvez seja o mais coerente e relevante para o aprendizado das crianças matriculadas na escola.

Em relação à avaliação, a ECD2 entende, em 2008, que é interna e padronizada e, no mesmo período, menciona que os objetivos para os alunos com necessidades educacionais especiais estão pautados no favorecimento do processo de inclusão, por meio da ampliação do acesso e permanência à Unidade Escolar. Tal caracterização sugere que os objetivos avaliativos e de atendimento às necessidades educacionais, se tomarmos como referência os princípios de uma educação inclusiva, caminham em sentidos diferentes, ou melhor, quase que contrários. Contudo, fixar como objetivo o favorecimento do processo de inclusão é um avanço.

Em se tratando dos objetivos ligados à formação, a ECD2 não ressalta nenhuma intervenção em nenhum dos períodos avaliados, sugerindo que não há um movimento de transposição entre o que se determina, no plano legal, e o que se realiza, na prática educativa. No que se refere à participação da família, a escola arrola proposições, no período 2004-2008, o que pode colaborar para a elaboração de propostas curriculares voltadas às necessidades da comunidade escolar.

Em relação às metas, tanto a ECD2 como a ECD1 expõem propostas alinhadas às problemáticas vivenciadas na atualidade, pelas escolas brasileiras. Porém, a

proposta de reagrupar turmas se distancia dos fundamentos de um ensino inclusivo, apesar de, no momento, ser essa, talvez, a medida mais coerente que culmine com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Os dados das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências apresentam, ao menos em nível documental, princípios e fundamentos de um ensino flexível, que se movimenta em direção ao atendimento às particularidades de seus alunos, revelando que seus preceitos estão coerentes com as determinações inclusivas. As iniciativas da ECD1 são repetidas em praticamente todos os anos em estudo, o que leva à conclusão de que suas propostas são constantes. Essa situação não se concretiza na ECD2, uma vez que suas proposições estão presentes em alguns períodos, aparecendo, portanto, apenas de maneira pontual.

#### 4.1.2 Escolas sem matrículas de alunos com deficiências

Os dados relacionados às finalidades indicadas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências podem ser visualizados a seguir:

ANOS	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	Formação de qualidade: prática educativa apropriada às exigências sociais, políticas, econômicas e culturais, tendo em vista os interesses dos alunos possibilitando aquisição de conhecimentos para a formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, capaz de atuar competente, digna e responsabilmente na sociedade onde vive, utilizando recursos como o: domínio da língua falada e escrita, princípios da reflexão matemática, coordenadas espaço-temporais, organizadoras da percepção do mundo, princípios básicos da explicação científica, condição de fruição das artes das mensagens estéticos, valores e éticos.	Qualidade da formação: prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta aprendizagens para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem; Inserção do aluno no dia a dia das questões sociais e em universo cultural maior; Conteúdos para construir instrumentos de compreensão da realidade e participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas; Condições para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.
2006	Nada consta, porque os dados são elaborados em intervalos de quatro anos.	Nada consta, porque os dados são elaborados em intervalos de quatro anos.
2008	Instrumento teórico-metodológico, de forma participativa, com finalidade de apontar a direção o caminho que vai percorrer para realizar, a sua função educativa; Elemento responsável pela sistematização do trabalho que orienta a escola no cumprimento de sua função social buscando assegurar o sucesso na aprendizagem do aluno.	Qualidade da formação; prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta aprendizagens para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

**QUADRO 6 - Finalidades das escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

Em relação às finalidades, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências demonstram uma proposta ligada à formação de qualidade, desenvolvida por meio de uma prática pedagógica apropriada às exigências sociais, políticas, econômicas e culturais, possibilitando a aquisição de conhecimentos para a formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, capaz de atuar competente, digna e responsabilmente, na sociedade onde vive, utilizando, para isso, conteúdos das disciplinas curriculares. Essas proposições estão presentes na ESD1 e na ESD2, no ano de 2004 (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESD1, 2004; PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESD2, 2004).

No ano de 2008, as finalidades da ESD2 são revistas. Elas continuam enfatizando a formação de qualidade por meio de uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, porém, não explicitam os conteúdos curriculares que favorecem este tipo de aprendizagem.

As finalidades da ESD1, no ano de 2004, e da ESD2, em todo o período avaliado, mencionam propostas pedagógicas abrangentes e, por esse motivo, como apontado anteriormente em relação à análise dos dados das escolas com matrículas de alunos com deficiências, podem responder, de forma efetiva, às peculiaridades de cada estudante, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Em 2008, as propostas da ESD1 são alteradas, sublinhando que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico elaborado de um jeito participativo, serve para direcionar a prática educativa e é responsável pela sistematização do trabalho que orienta a escola, no cumprimento de sua função social, buscando assegurar o sucesso na aprendizagem. Essa forma de conceber a elaboração desse instrumento, como já destacado em análises anteriores, está coerente com o defendido por teóricos que estudam sobre o assunto e o fixado em legislações.

As escolas sem matrículas de alunos com deficiências apresentam movimento, no que se refere à proposição de finalidades focadas nos princípios inclusivos. Tanto a ESD1 quanto a ESD2 mencionam práticas que visam a assegurar aos alunos uma formação de qualidade. A ESD1, no ano de 2004, e a ESD2, em todo o período em estudo, acenam para um ensino que atende às exigências políticas, sociais e econômicas. No ano de 2008, as finalidades da ESD1 são modificadas, porque suas propostas ressaltam o quão importante é, para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, propiciar aos professores, comunidade escolar e funcionários a oportunidade para elaborar Projetos Político-

Pedagógicos. Esta prática é coerente com o estabelecido pela LDB 9394/96 e o defendido por teóricos que estudam sobre o assunto.

Os objetivos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências estão dispostos nas seguintes categorias: currículo, avaliação, atendimento das necessidades educacionais especiais, formação, família e metas, apresentadas nos quadros a seguir.

O quadro mostra os objetivos curriculares das escolas sem matrículas de alunos com deficiências:

ANOS	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<b>CURRÍCULO:</b> Ler e entender textos; Língua verbal, matemática, gráfica plástica e corporal; Ambiente natural e social; Hábitos saudáveis, cuidados com a sua saúde e a saúde coletiva.	<b>CURRÍCULO:</b> Leitura e produções de textos; Adequar os conteúdos e a metodologia à realidade da sala de aula; Recursos e atividades que despertam o interesse dos alunos.
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.
2006	<b>CURRÍCULO:</b> Nada consta.	<b>CURRÍCULO:</b> Idem 2004.
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Diagnóstica, formativa e somativa.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.
2008	<b>CURRÍCULO:</b> Nada consta.	<b>CURRÍCULO:</b> Idem 2004.
	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.	<b>AVALIAÇÃO:</b> Nada consta.

**QUADRO 7 - Objetivos curriculares e avaliativos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

A ESD1, no ano de 2004, menciona um currículo com conhecimentos linguísticos, matemáticos, artísticos, corporais, naturais e sociais, enquanto, nos demais períodos, nada indica. A ESD2, em todo o período em estudo, enfatiza que as metodologias e o conteúdo curricular de leitura e de produção de texto são adequados à realidade da sala de aula.

A ESD1 sugere o desenvolvimento de um currículo com proposições amplas. Nesse sentido, mesmo que não tenha indicado flexibilizações ou adequações, pode desenvolver um ensino que garanta o aprendizado de todas as crianças matriculadas, porque um currículo com propostas abrangentes favorece a aprendizagem, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, porém, no período 2006-2008, não tem objetivos direcionados ao currículo: isso pode revelar um distanciamento de suas proposições iniciais? Ou significa que mantém as mesmas proposições?

A ESD2 demonstra o desenvolvimento de um currículo menos amplo, se comparado ao da ESD1; todavia, de acordo com as suas proposições, os conteúdos devem estar adequados à realidade da sala de aula, permitindo vislumbrar a possibilidade de

flexibilização curricular, atenção às particularidades e aos estilos de aprendizagem de cada um dos alunos, além de representar maior autonomia do professor, na organização do seu trabalho pedagógico.

Apesar das diferenças quanto à abrangência de proposições dos currículos das duas escolas observadas, suas determinações, se colocadas em prática, certamente podem satisfazer a diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, pois o tipo de currículo adotado por cada uma delas pode ser uma resposta às necessidades e possibilidades dos alunos matriculados. Por conseguinte, as duas Unidades Escolares apresentam movimento em direção a uma prática voltada para os preceitos de uma educação inclusiva.

No ano de 2006, a ESD1 afirma que a avaliação deve ser diagnóstica, somativa e formativa. Enquanto isso, a ESD2 nada menciona a esse respeito, no período em análise.

As proposições de avaliação da ESD1 estão alinhadas às propostas atuais sobre a avaliação, que deve ser processual, interacional e dinâmica. Se tais propostas são materializadas no cotidiano da escola, certamente a ESD1 pode caminhar em direção a uma escola inclusiva, a qual considera o processo particular e único de cada aluno e não apenas o produto da aprendizagem.

A ESD2 não cita práticas avaliativas, nos anos em estudo, mas expressa que os conteúdos curriculares e a metodologia são adequados à realidade da sala, o que pode sugerir que a escola apresenta movimento, quanto ao desenvolvimento de uma prática que atenda com eficiência às necessidades e possibilidades dos alunos, ao menos em alguns aspectos.

Em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais, as escolas revelam:

<b>ANOS</b>	<b>ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)</b>	<b>ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)</b>
<b>2004</b>	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.
<b>2006</b>	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Acreditar nas possibilidades dos alunos com NEEs.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.
<b>2008</b>	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.	<b>ATENDIMENTO AS NEES:</b> Nada consta.

**QUADRO 8 - Objetivos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais das escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

Para a ESD1, no ano de 2006, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais tem por objetivo acreditar em suas possibilidades, ao passo que, para a ESD2, nada é explicitado a esse respeito. O fato de a ESD1 indicar como objetivo acreditar nas possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais significa que os profissionais da educação adotam um novo conceito de cultura escolar. Duck (2006), por exemplo, entende por cultura escolar o conjunto de crenças e convicções básicas mantidas por professores e comunidade escolar, com respeito ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola.

Nessa linha, estabelecer como objetivo acreditar nas possibilidades das crianças com necessidades educacionais especiais revela que os profissionais dessa escola não enfatizam a situação de desvantagem ocasionada por tal condição, mas, ao contrário, apostam e acreditam nas possibilidades desses alunos, indicando movimentos nesse sentido. Apostar em suas possibilidades requer dos profissionais da educação a procura de estratégias que busquem melhores condições para o favorecimento da aprendizagem dos estudantes, por meio de várias medidas, entre as quais a elaboração de um currículo mais acessível e significativo.

A ESD2 não propõe objetivos para os alunos com necessidades educacionais especiais, indicando que ainda não há movimento neste sentido. Isso pode levar a se pensar em um momento de difícil apreensão, pela escola, do significado das necessidades educacionais especiais? Da dificuldade de compreender as propostas político-educacionais? E do seu papel, diante dessas crianças?

No que concerne aos objetivos voltados à formação dos profissionais da educação e à participação da família, os dados indicam:

ANOS	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.
	<b>FAMÍLIA:</b> Escola-família-comunidade; Pais: frequência filhos.	<b>FAMÍLIA:</b> Pais e alunos: frequência e aprendizagem.
2006	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.	<b>FORMAÇÃO:</b> Formação continuada em 100%.
	<b>FAMÍLIA:</b> Nada consta.	<b>FAMÍLIA:</b> Idem 2004.
2008	<b>FORMAÇÃO:</b> Professores e funcionários.	<b>FORMAÇÃO:</b> Nada consta.
	<b>FAMÍLIA:</b> Escola e comunidade: senso de co-responsabilidade; sucesso do processo de ensino-aprendizagem; Participação dos pais: importantes para a aprendizagem.	<b>FAMÍLIA:</b> Idem 2004.

**QUADRO 9 - Objetivos voltados à formação e a participação da família das escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

A ESD1 assegura formação aos profissionais da educação, no ano de 2008, enquanto a ESD2 o faz em relação a 2006. Apesar das legislações<sup>24</sup> assegurarem, aos professores da escola regular, capacitações para atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, os seus preceitos, ao menos nas escolas sem matrículas de alunos com deficiências em estudo, não são praticados com regularidade.

Prover a capacitação aos docentes em exercício é fundamental, a fim de que ocorram melhorias no ensino ministrado nas escolas. Entretanto, essa atividade, diante das políticas públicas que fundamentam os princípios de uma escola inclusiva, é ainda mais urgente.

O desafio que se apresenta hoje é instituir práticas capazes de potencializar os saberes dos educadores, de modo que a presença de alunos em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de suas ações. Nesse sentido, a formação continuada tem por objetivo incentivar os docentes a refletirem sobre novas alternativas que ajudem a desenvolver um trabalho na diversidade, exigindo que o professor renuncie a seus preconceitos, aceite ser desestabilizado, surpreendido e contradito.

Na ESD1, os objetivos ligados à participação da família estão presentes em 2004 e 2008, ao passo que, na ESD2, percorrem todo o período avaliado, demonstrando que há movimento das Unidades Escolares, no que tange a essas propostas, uma vez que são pontuadas constantemente.

A participação da família nas escolas pode favorecer uma prática educativa que atenda às necessidades de todos, porque propicia o aprofundamento dos conhecimentos das necessidades dos alunos, assim como possibilita o reconhecimento dos problemas enfrentados pela comunidade na qual a escola está inserida. Isso pressupõe alternativas à elaboração de um currículo que objetiva inserir o aluno em um universo cultural maior, contribuindo para o desenvolvimento de práticas nas quais estejam implicadas a diversidade e a heterogeneidade.

Em relação aos objetivos direcionados às metas desenvolvidas pelas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, os dados são os seguinte:

---

<sup>24</sup> A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a Resolução nº 02/2001 e o Parecer nº 17/2001 reafirmam esse direito.



ANOS	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	Grupos de reforço: acompanhamento da professora do reforço, coordenador e pelo professor de classe; Reclassificação, progressão e avaliação contínua.	Envolver o conselho tutelar, o poder judiciário e Ministério Público, quando necessário; Discussões, estimulando reflexões e análise crítica referente aos problemas enfrentados; Horários de estudo em conjunto (HEC) leituras, discussões, palestras, vídeos, adequando os novos conhecimentos e conclusões à realidade da Escola; Atividades diversificadas: interesse e a participação dos alunos; Aulas de reforço e recuperação paralela;
2006	Assegurar ao educando o acesso ao reforço; Melhorar o nível de aprendizagem garantindo a qualidade; Implementar ações visando à redução do índice de evasão e a melhoria da qualidade das aulas; Garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais; Diminuir os índices de progressão interrompida e repetência; Melhorar a qualidade das aulas ministradas em nossa escola; Construir uma proposta coletiva de trabalho e definir uma linha pedagógica que norteie a atuação dos professores.	Estimular as relações interpessoais entre os educadores; Discussões: reflexões e análise crítica referente aos problemas enfrentados; 0% em progressão interrompida; 99% promovidos nas 2ª, 3ª e 4ª séries; Entrosamento: professores, coordenação e direção, trabalho coletivo eficiente; 100% dos educadores na elaboração, implementação e avaliação de Projetos; Horários de estudo em conjunto (HEC) leituras, discussões, palestras, vídeos; Atividades diversificadas: interesse e a participação dos alunos. Aulas de reforço e recuperação paralela; 0% não alfabetizados; 99% de alfabetizados nas 1ª séries.
2008	Reduzir defasados em idade e série nas 2ª, 3ª e 4ª séries; Atendimento aos defasados no reforço em período contrário ao de salas de aula; Ensino de qualidade em que o aluno aprenda com recursos humanos e materiais necessários, tendo a avaliação como elemento norteador; Assegurar um ensino de qualidade: acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade; Aprimorar o processo e alfabetização das 2ª, 3ª e 4ª séries.	Horários de estudo em conjunto (HEC) leituras, discussões, palestras, vídeos; Atividades diversificadas: Aulas de reforço e recuperação para os com dificuldades; Alunos com defasagem de conteúdo: recuperação em período de aula e reforço em período contrário; Entrosamento: professores, coordenação e direção; Elaboração implementação e avaliação de Projeto; 95% de promovidos nas 2ª, 3ª e 4ª séries; 3% de não alfabetizados; Alfabetizar as 1ª e 2ª; diminuir a defasagem de conteúdos das 2ª, 3ª e 4ª.

**QUADRO 10 - Metas indicadas pelas escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

Em relação às metas, tanto a ESD1 quanto a ESD2 citam proposições significativas dentro do cenário educacional da atualidade. São metas certamente necessárias, como a instituição do reforço para melhorar o nível de aprendizagem, a redução do índice de evasão, progressão interrompida e repetência, e o aumento de promovidos. Essas proposições aparecem em todos os anos em estudo, indicando uma preocupação recorrente das escolas.

Além disso, ainda há, ao menos do ponto de vista documental, o delineamento de uma proposta coletiva de ação e reflexão sobre a prática pedagógica que permita a avaliação do projeto, assim como dos problemas enfrentados no contexto escolar. Isso confere aos profissionais da educação espaços para estabelecer alternativas que conduzam ao desenvolvimento de um ensino que preencha de forma efetiva as necessidades dos alunos matriculados.

A ESD1, no período 2006-2008, preconiza a igualdade de oportunidades sociais e educacionais e, se necessário, a garantia de recursos humanos e materiais aos alunos. Essas duas metas podem sugerir que a escola, ao menos em termos de proposições, oferece a todos igualdade de acesso à educação, proporcionando àqueles que necessitam recursos

diferenciados para desenvolver suas aprendizagens e, assim, garantir as mesmas oportunidades de inserção social.

A ESD2, em 2004, faz referência a outros órgãos públicos, como o Conselho Tutelar, o Poder Judiciário e o Ministério Público, seus parceiros para a conquista das metas e a busca para solucionar os problemas da escola, que, muito mais que questões internas, lida com os problemas sociais de seus alunos, como a demanda econômica, o abandono à própria sorte e o descaso político. Entretanto, há de se considerar as dificuldades de alcance dessas metas, não porque a escola não as deseja, mas devido às condições estruturais e políticas a que está submetida. Certamente, se houvesse a conquista das metas estabelecidas, as escolas estariam se aproximando de um sistema inclusivo.

As escolas sem matrículas de alunos com deficiências indicam movimento em relação aos Princípios e Fundamentos. No que concerne às finalidades, a ESD1, em todo o período em estudo, busca defender uma formação de qualidade. Em 2004, essa formação é realizada por meio dos conteúdos curriculares de diversas áreas. No ano de 2008, as propostas são revistas, porque, além de reafirmar a qualidade de ensino, reconhecem o quanto é importante, para a prática pedagógica, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico.

Os objetivos curriculares são apresentados apenas em 2004 e estão direcionados ao desenvolvimento de um currículo que contempla todas as disciplinas do componente curricular, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos com necessidades educacionais especiais.

As propostas avaliativas são mencionadas apenas em 2006, oportunizando a obtenção de informações sobre as possibilidades e as particularidades de cada um dos alunos. Nesse sentido, avalia tendo como referência o próprio processo de aprendizagem do aluno, uma vez que a avaliação, descrita no Projeto Político-Pedagógico, é diagnóstica, formativa e somativa.

Ainda nessa mesma escola, a formação da equipe escolar constitui um objetivo apenas em 2008, revelando que somente a partir desse momento há um movimento capaz de colocar em prática o estabelecido na Lei 9.394/96. Contudo, não é demais lembrar que prover formação aos professores não depende exclusivamente dos gestores escolares, mas dos órgãos governamentais que administram o sistema educacional, porque ter em vista esse objetivo exige a disponibilização de recursos financeiros.

No ano de 2006, a ESD1 considera como objetivo acreditar nas possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Isso demonstra que os profissionais da escola não enfatizam a situação de desvantagem ocasionada por sua condição

diferenciada, porém, ao contrário, as suas possibilidades. Todavia, suas propostas não são constantes, porque, no ano de 2008, nada é indicado.

Quanto à participação da família, a ESD1 estabelece esse objetivo nos anos de 2004 e 2008, propiciando o conhecimento dos problemas e das necessidades da comunidade na qual a escola está inserida e, dessa forma, caminha em direção a um ensino que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de todo e qualquer aluno. As metas são indicadas em todo o período em estudo e suas propostas buscam assegurar a resolução de problemas significativos vivenciados pela escola, o que pode contribuir para melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados dos Projetos Político-Pedagógicos da ESD1 mostram que os objetivos curriculares, avaliativos, de atendimento às necessidades educacionais especiais, de participação da família e de formação da equipe escolar são pontuais, pois aparecem em alguns períodos analisados, enquanto as finalidades e as metas são regulares, porque suas determinações estão presentes em todo o período focalizado.

Em todos os anos observados, a ESD2 apresenta como finalidade promover uma educação de qualidade ligada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Todavia, no ano de 2004, explicita com maior precisão de que modo essas finalidades devem ser desenvolvidas, situação que, em 2008, não se faz presente. No entanto, mesmo que tenham ocorrido algumas modificações, suas propostas levam a um ensino inclusivo, porque suas finalidades se direcionam para o desenvolvimento de uma prática que responda de forma efetiva à diversidade de alunos matriculados e, em consequência, assegurando o direito de todos, a uma educação de qualidade.

Em todo o período em estudo, os objetivos curriculares estão voltados aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática e seus preceitos adequados à realidade da sala de aula. Assim, permitem o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, independentemente de suas características físicas, sociais e culturais, dentre outras.

No que diz respeito à participação da família, há propostas em todo o período, de maneira que suas determinações estão alinhadas às legislações que estabelecem a importância de instituir uma gestão participativa. As metas da ESD2, como das demais escolas pesquisadas, estão direcionadas à resolução de problemáticas presentes no cenário educacional da atualidade, e são mencionadas em todo o período estudado.

Os dados referentes a esses quatro itens – finalidades e objetivos relacionados ao currículo, participação da família e metas – sugerem que as propostas são constantes, já que aparecem em todo o período avaliado.

No ano de 2006, a ESD2 aponta como objetivo a formação continuada dos profissionais da educação. Ainda que essa proposta não tenha sido mantida em período posterior, há um movimento da escola em assegurar a formação aos profissionais da educação, o que indica a busca por práticas pautadas nos preceitos legais que confirmam esta determinação.

Os objetivos avaliativos e de atendimento às necessidades educacionais especiais não são mencionados pela ESD2, em nenhum dos períodos em estudo, deixando entrever, desse modo, que não há um movimento de transposição entre o que se estabelece no plano legal e o que se materializa, na realidade.

## 4.2 Aspectos Estruturais e de Funcionamento

Os dados aqui apresentados se referem à segunda categoria em estudo: Aspectos Estruturais e de Funcionamento. Esta análise permite avaliar os aspectos administrativos, organizacionais e de funcionamento das Unidades Escolares. São investigados recursos humanos, tecnológicos e materiais, estímulos à participação dos membros da comunidade escolar, utilização dos tempos, dos espaços internos e externos da escola.

Para isso, os dados são expostos em dois quadros. No Quadro 1 – *Aspectos Estruturais e de Funcionamento das escolas com matrículas de alunos com deficiências e sem matrículas de alunos com deficiências*, encontramos as seguintes informações: Caracterização da Comunidade Escolar e Organização Administrativa (Apêndice 3). No Quadro 2 – *Número de alunos, Estrutura física e serviço de apoio pedagógico especializado das escolas com matrículas de alunos com deficiências e sem matrículas de alunos com deficiências*, temos os seguintes dados: Total de alunos matriculados, total de alunos com necessidade educacional especial, total de alunos com deficiências, serviço de apoio pedagógico especializado ao aluno e ao professor e estrutura física (Apêndice 4).

## 4.2.1 Escolas com matrículas de alunos com deficiências

A ECD1 revela que a escolaridade da maioria dos pais, em todo o período avaliado, é restrita ao Ensino Fundamental incompleto e que a renda familiar da maioria das famílias é de um a três salários mínimos (Apêndice 3).

Os dados da ECD2 apontam que há alterações em relação à escolaridade dos pais, no período em estudo. No ano de 2004, a maioria deles tem Ensino Médio incompleto, enquanto, em 2008, Ensino Fundamental incompleto. A renda familiar, em 2004, é de um a três salários mínimos, ao passo que, em 2008, de menos de um salário mínimo a aproximadamente três salários<sup>25</sup> (Apêndice 3).

Na ECD1, o número de professores apresenta uma variabilidade, que pode estar relacionada à quantidade de matrículas de alunos, no período. Em 2004, há 36 professores para atender a 952 alunos, distribuídos em 17 salas de aula. Em 2006, o número de professores aumenta: são 43 docentes, para 16 salas de aula, sendo que o total de matrículas não é informado. Em 2008, há 37 professores, que atendem a 862 alunos, repartidos em 15 salas de aula, demonstrando uma diminuição do número de matrículas, de salas em funcionamento e de professores que trabalham na Unidade Escolar, se comparados ao ano de 2006 (Apêndice).

Na ECD2, observamos a mesma situação, da ECD1, em que há aumento do número de professores, do ano de 2004 para 2006, e redução, em 2008. Em 2004, trabalham 21 professores, distribuídos em 9 salas de aula em cada período<sup>26</sup>. Em 2006, há 23 docentes, em 9 salas, que funcionam de manhã e à tarde. No ano de 2006, o número de professores cresce, em relação ao ano de 2004, enquanto a quantidade de salas em funcionamento é a mesma. Isso indica o oferecimento de aulas de reforço? A garantia de professor extra para as salas, que possam necessitar de um auxiliar? Em 2008, são 21 professores<sup>27</sup>, distribuídos em 8

---

<sup>25</sup> No ano de 2008, o Projeto Político-Pedagógico indica que a renda familiar é de R\$380,00 a R\$1.140,00. Apontamos o número de salários mínimos recebidos, porque dividimos o valor da renda (R\$1.140,00 e R\$380,00) pelo valor do salário mínimo, que, no ano de 2008, era de R\$415,00. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm>. Acesso em: 04 mai. 09.

<sup>26</sup> Embora não estejam indicados, no quadro, Princípios Estruturais e de Funcionamento, a escola funciona em dois períodos, um matutino e outro vespertino (informação obtida junto ao gestor escolar).

<sup>27</sup> No quadro, há o registro de 22 professores, todavia consideramos apenas 21, porque um deles está em dedicação parcial, o que significa, segundo informações do gestor escolar, que ele não está desenvolvendo suas atividades habituais, mas trabalha em outra função.

salas, que funcionam no período da tarde e da manhã, o que pode significar que a diminuição do número de docentes acompanha o número de salas em funcionamento (Apêndice 3).

Não encontramos, nos dados da ECD1 e da ECD2, a identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles os com deficiências. Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, para ter acesso à escola e alcançar um bom desempenho em sua aprendizagem, necessitam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos à maioria dos que estão matriculados na Unidade Escolar.

Para Duk (2006) e González (2002), a definição de necessidades educacionais especiais desloca o foco de atenção do problema no aluno para o contexto educacional, ressaltando o fato de que as decisões sobre o currículo adotado pelas escolas, bem como as atividades de aprendizagem propostas, a metodologia utilizada e o relacionamento estabelecido entre os profissionais da escola e seus alunos exercem forte influência sobre a aprendizagem.

As escolas com matrículas de alunos com deficiências não indicam movimento, no que se refere à identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode revelar o momento histórico vivenciado pelas escolas brasileiras, já que as concepções inclusivas requerem mudanças significativas, quanto às concepções de ensino e aprendizagem, pois, dependendo da qualidade da resposta educacional, é possível contribuir mais ou menos para minimizar ou compensar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A ECD1 e a ECD2 não mencionam os serviços de apoio pedagógico especializado aos professores e aos alunos que necessitam (Apêndice 4). Legalmente, tanto os professores quanto os alunos têm direito a um suporte pedagógico especializado, organizado pelos sistemas educacionais em nível municipal, estadual ou federal, conforme ressalta o Parecer nº 17/2001:

Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p, 16).

Nas escolas analisadas, por conseguinte, não há movimento, no que se refere à garantia de uma rede de suporte de apoio pedagógico especializado que possibilite o

intercâmbio entre os profissionais da escola regular e os da educação especial. Essa situação revela que, até o momento, as propostas instituídas nos Projetos Político-Pedagógicos, pautadas em princípios inclusivos, estão sendo desenvolvidas, ao menos em nível documental, por iniciativas que parecem ser explicadas exclusivamente pelo compromisso dos professores das escolas regulares.

Em relação à estrutura física, a ECD1 explicita apenas, no ano de 2004, que tem uma sala de vídeo, uma sala de conto, uma quadra de esporte coberta e salas de aula. A ECD2 menciona que tem uma biblioteca/videoteca, uma cozinha, uma diretoria, um pátio, um refeitório, doze sanitários de alunos, cinco de funcionários, uma secretaria, uma quadra de esportes e salas de aula. No ano de 2008, essa estrutura é acrescida de uma sala de informática (Apêndice 4).

As informações evidenciam que as escolas com matrículas de alunos com deficiências não apresentam, ao menos em nível documental, uma estrutura física adequada, a qual propicie a todos, inclusive aqueles que necessitam de ajustes ou adequações arquitetônicas, o acesso às suas dependências.

Porém, o fato de contar com uma quadra de esportes, uma sala de conto, informática e de vídeo oferece condições para uma prática pedagógica diversificada, que atenda às necessidades de todos os alunos, inclusive os com deficiências, além de oferecer espaços que venham a estimular a imaginação e a criatividade. Contudo, há de se lembrar que contar com uma estrutura física favorável ao desenvolvimento desse tipo de ensino, por si só, não é resultante da materialização dessas práticas; isso só é passível de ser realizado, quando as intervenções dos profissionais da educação consideram a diversidade e a heterogeneidade de alunos matriculados na Unidade Escolar.

A situação encontrada nas duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, no que se refere à estrutura física, enfatiza que essas Unidades Escolares não estão em conformidade com as legislações que fixam a forma como as escolas devem ser organizadas, arquitetonicamente, a fim de que a todos seja garantido o acesso às suas dependências. As adequações não são de responsabilidade exclusiva dos gestores educacionais, mas de incumbência dos órgãos que financiam a educação, uma vez que estes recebem verbas estaduais e/ou federais, destinadas a investir na estrutura física das escolas.

Os dados indicam que, nas escolas com matrículas de alunos com deficiências, há movimentos tímidos, no que se refere aos aspectos estruturais e de funcionamento, relativos à operacionalização dos preceitos de uma educação inclusiva. Não são identificados os alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais aqueles

com deficiências, além disso, não é assegurado apoio pedagógico especializado aos alunos e professores, em todo o período avaliado e a escola não apresenta, ao menos em nível documental, uma estrutura física, que facilite o acesso às suas dependências, daqueles que necessitam de adequações arquitetônicas. Não obstante, pelos dados dos Projetos Político-Pedagógicos as escolas contam com sala de conto, de vídeo, de informática e quadra de esportes, condição estrutural que manifesta possibilidades de desenvolvimento de um ensino voltado à diversidade.

Esse conjunto de circunstâncias reflete a complexidade de alterar as práticas desenvolvidas em uma escola regular, visto que as mudanças não dependem apenas da institucionalização de leis, as quais estabelecem uma nova maneira de conceber e fazer educação; ao contrário, esse processo é muito mais complexo, exigindo a mudança de padrões de comportamentos e de crenças, situação que não se consegue por decretos. Apesar disso, a legislação é o primeiro passo para que tais propostas sejam ou tenham condições de ser implementadas, na prática escolar.

#### **4.2.2 Escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

Na ESD1, os dados sobre a escolaridade dos pais se modificam, no período avaliado. No ano de 2004, a maioria deles tem Ensino Médio, enquanto, em 2008, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. A renda familiar é de um salário mínimo, considerada apenas no ano de 2008 (Apêndice 3).

Na ESD2, a escolaridade dos pais também é alterada. No ano de 2004, a maior parte dos pais e das mães tem nível escolar de 1ª a 4ª séries. No ano de 2008, a maioria dos pais tem Ensino Fundamental completo e as mães, Ensino Fundamental incompleto. A renda familiar vai sendo reduzida, nos anos avaliados: em 2004, varia até três salários mínimos e, em 2008, fica em torno de um salário mínimo (Apêndice 3).

Na ESD1, há uma variabilidade no número de professores que atuam na Unidade Escolar, em todo o período. Essa condição pode estar relacionada à quantidade de matrículas de alunos. Em 2004, há 21 professores, distribuídos em 16 salas de aula. Em 2006, o número de docentes aumenta, sendo 25, para 19 salas de aula, atendendo a 478 alunos. Em 2008, são 21 professores que atendem a 440 alunos, repartidos em 18 salas de aula, demonstrando uma diminuição do número de matrículas, de salas em funcionamento e de professores que trabalham nessa Unidade Escolar, em relação ao ano de 2006 (Apêndice 3).



Na ESD2, não encontramos a mesma situação da ESD1, porque o número de professores, de alunos e de salas em funcionamento aumenta, em todos os anos avaliados. Em 2004, há 12 docentes, atendendo a 391 alunos, distribuídos em 6 salas de aulas. Em 2006, são 20 professores, que atendem a 413 alunos, em 8 salas, as quais funcionam nos períodos matutino e vespertino. Em 2008, são 21 docentes, distribuídos em 8 salas, atendendo a 433 alunos matriculados nos períodos matutinos e vespertino (Apêndice 3).

As escolas em estudo, tanto as sem matrículas de alunos com deficiências quanto as com matrículas de alunos com deficiências, não apresentam movimento, no que se refere à identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Unidade Escolar<sup>28</sup> (Apêndice 4).

Como apontado anteriormente, pessoas com necessidades educacionais especiais são as que, para alcançar a aprendizagem, necessitam de recursos diferentes daqueles frequentemente utilizados pela maioria dos alunos. Nesse sentido, uma das atribuições dos profissionais da escola regular é reconhecer, dentre os alunos matriculados na escola, quais são as necessidades, limitações e possibilidades de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a).

“Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos, mas espera-se dele uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um<sup>29</sup>, assim como suas limitações” (FREITAS, 2008, p.25).

A não identificação, nos Projetos Político-Pedagógicos, dos alunos com necessidades educacionais especiais pode revelar a dificuldade em instaurar uma nova prática, no contexto escolar, pautada nos princípios inclusivos. Identificar quais são os alunos com necessidades educacionais especiais facilita a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, nas práticas pedagógicas.

Os dados dos Projetos Político-Pedagógicos não mencionam nenhum tipo de serviço de apoio pedagógico especializado aos professores e alunos que possam necessitar, sugerindo que as escolas não demonstram movimento em explicitar tais proposições (Apêndice 4). O não oferecimento desse tipo de serviço de apoio pedagógico especializado não depende apenas da vontade dos profissionais que atuam nas Unidades Escolares, mas de

---

<sup>28</sup> Há que se mencionar que a ESD1 e a ESD2 não se reportam a iniciativas desenvolvidas junto aos alunos com deficiências. Isso é explicado, porque essas escolas não contam com matrículas de alunos com deficiências.

<sup>29</sup> Aqui a autora está se referindo a cada um dos alunos matriculados na Unidade Escolar, independente de ter ou não, necessidades educacionais especiais.

investimentos pelos órgãos que administram o sistema público escolar, com vistas a assegurar que essas medidas sejam colocadas em prática.

A garantia dessas condições exige financiamento, que são disponibilizados com a instituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>30</sup> e, mais recentemente, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação Básica (FUNDEB)<sup>31</sup>.

Cada um dos níveis de ensino abrangidos pelo FUNDEB tem direito a uma porcentagem do montante aplicável à distribuição do recurso. As séries iniciais do Ensino Fundamental urbano recebem 1,00%, as séries iniciais do Ensino Fundamental rural, 1,05% e a Educação Especial, 1,20% (APASE, 2007, n°. 161). Sendo assim, os órgãos que administram os sistemas escolares têm recebido financiamentos que podem garantir uma organização que visa ao atendimento das necessidades de todos os alunos.

Em relação à estrutura física, as escolas sem matrículas de alunos com deficiências registram apenas a quantidade de salas de aula que funcionam em cada uma das Unidades Escolares (Apêndice 4).

O processo de inclusão implica, porém não exclusivamente, mudanças no ambiente físico da escola. É necessário que o espaço escolar se transforme em um lugar que deve ser pensado, desenhado, construído para todos e não apenas para alguns alunos.

Para Ribeiro (2006), um Projeto Político-Pedagógico que pretenda ser inclusivo deve considerar também a questão da acessibilidade, como uma condição de acesso dos alunos à escola, às pessoas e aos serviços. É a possibilidade de interagir com o ambiente, mesmo que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham as suas singularidades acentuadas. Nessa perspectiva, as escolas sem matrículas de alunos com deficiências não apresentam movimento, no que se refere à adequação da estrutura física que permita o acesso a toda e qualquer pessoa às suas dependências.

Os dados das escolas sem matrículas de alunos com deficiências indicam que, ao menos em nível documental, não há iniciativas em propor uma organização estrutural

---

<sup>30</sup> O FUNDEF é um fundo de natureza contábil destinado apenas ao Ensino Fundamental. Sua vigência é de dez anos e foi encerrada no ano de 2006.

<sup>31</sup> O FUNDEB tem a duração de 14 anos, a partir da promulgação da Emenda Constitucional que ocorre com a Lei 11.494/2007. Ela abrange vários níveis: creche, pré-escola, séries iniciais do fundamental urbano e rural, séries finais do Ensino Fundamental urbano e rural, Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio urbano e rural, Ensino Médio em tempo integral, Ensino Médio integrado à educação profissional, Educação Especial, Educação Indígena e Quilombola, Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo e Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

e de funcionamento que caminhe em direção a uma escola inclusiva, uma vez que não são identificados os alunos com necessidades educacionais especiais, não se menciona, nos Projetos Político-Pedagógicos, apoio pedagógico especializado aos alunos e professores, e as escolas não contam com adequações específicas, na estrutura física, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Porém, legalmente está garantido aos alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, uma escola que ofereça todo o aparato estrutural e organizativo, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Entretanto, como já apontado anteriormente, promulgar decretos e leis não é suficiente para que as práticas educacionais sejam alteradas, pois esse processo requer uma mudança de atitudes, em todos os âmbitos da esfera educacional.

Se não houver, por parte das autoridades educacionais, em nível municipal, estadual ou federal, o compromisso com as mudanças, apenas a atitude de motivação e esforço dos profissionais envolvidos diretamente com o processo educacional, dentro do espaço escolar, não é suficiente para implementar uma prática, que corresponda a todas as suas especificidades. Contudo, a mobilização dos profissionais que atuam diretamente com os alunos, mesmo sem o apoio das autoridades educacionais, que mantêm financeiramente as Unidades Escolares, pode revelar alguns avanços.

### **4.3 Ação Pedagógica**

Os dados apresentados são da terceira categoria de análise: Ação Pedagógica. Ela pode ser considerada como a resultante de todas as interações que se processam, no contexto da escola (BRASIL, 2006). A sua qualidade depende de atividades realizadas pelos alunos voltadas à aprendizagem, à metodologia e às ajudas oferecidas pelo professor ou pelos próprios colegas.

As informações da categoria Ação Pedagógica são mostradas em três quadros. No Quadro 1 – *Ação Pedagógica das escolas com matrículas de alunos com deficiências e das escolas sem matrículas de alunos com deficiências*, estão os seguintes itens: conteúdo curricular, estratégias metodológicas e equipamento e/ou suportes (Apêndice 5). No Quadro 2 – *Estratégias de avaliação da equipe escolar das escolas com matrículas de alunos com deficiências e das escolas sem matrículas de alunos com deficiências*, estão as estratégias

de avaliação desenvolvidas pela equipe que administra as Unidades Escolares (Apêndice 6). No Quadro 3 – *Avaliação dos Planos de Ensino das escolas com matrículas de alunos com deficiências e das escolas sem matrículas de alunos com deficiências*, está a avaliação delineada nos planos de ensino dos professores da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (Apêndice 7).

### **4.3.1 Escolas com matrículas de alunos com deficiências**

No que se refere ao conteúdo curricular, a ECD1, no ano de 2004, cita alguns projetos com temas atuais, os quais abordam assuntos de algumas disciplinas. No período de 2006-2008, focaliza um currículo centrado em conteúdos de todas as disciplinas escolares.

A ECD2, no ano de 2004, não menciona em seu Projeto Político-Pedagógico propostas curriculares para nenhum dos alunos matriculados. No período 2006-2008, o currículo está centrado em alguns projetos voltados para eixos temáticos atuais, que abrangem conteúdos de algumas disciplinas escolares (Apêndice 5).

Em relação à proposta curricular, a ECD1 pressupõe um currículo amplo, que envolve todas as disciplinas da grade curricular, o que pode permitir aos alunos, conforme já apontado, uma maior possibilidade de aprendizagem, à medida que alude a propostas com temáticas focadas em áreas diversas e distintas, condição que facilita o desenvolvimento de todos, inclusive daqueles com deficiências.

A ECD2 prevê uma proposta curricular menos ampla, se comparada com a desenvolvida pela ECD1. Um currículo mais restrito<sup>32</sup> pode revelar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica ligada às particularidades e às necessidades de cada um dos alunos matriculados, o que não significa que suas proposições não possam ser ampliadas.

A elaboração de propostas curriculares da ECD1 e da ECD2, cada qual com a sua particularidade, pode significar que estão adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos matriculados. O preparo de propostas curriculares requer uma decisão quanto ao que os alunos devem aprender, como e quando deve ser realizado esse tipo de procedimento e qual a melhor forma para organizar o ensino que favoreça a aprendizagem de todos. Nesse sentido, as duas escolas com matrícula de alunos com deficiências indicam movimento, no que tange à elaboração de suas propostas curriculares.

---

<sup>32</sup> A indicação de um currículo restrito não é compreendida como uma proposta curricular menos importante ou menos relevante. Apenas sugere que as proposições da ECD2 são menos amplas, se comparadas às da ECD1.

Com respeito às estratégias metodológicas, a ECD2 nada aponta, no ano de 2004. A ECD1, em todo o período observado, e a ECD2, em 2006-2008, citam recursos pedagógicos diferenciados, mas nada em específico para aqueles com necessidades educacionais especiais (Apêndice 5). A garantia da diversificação de estratégias metodológicas assegura uma melhor maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Souza (2006), para preencher a perspectiva de educar para a diversidade, a escola deve responder às necessidades que podem ser de diferentes naturezas, como: linguística, sensorial, cognitiva, física, emocional, socioeconômica ou outras. As estratégias metodológicas precisam atender às necessidades de cada um dos alunos matriculados na Unidade Escolar. Nesse contexto, não basta indicar uma série de estratégias, mas é imperioso escolher aquelas que correspondam às especificidades dos alunos.

O fato de ser indicado pelas escolas com matrículas de alunos com deficiências estratégias pedagógicas diferenciadas, sem a delimitação de quais destas seriam usadas com os alunos com necessidades educacionais especiais, pode apontar as primeiras apreensões, no que se refere ao entendimento e à sistematização, pela Unidade Escolar, de preceitos que caminham em direção a uma política de educação inclusiva, porque historicamente as escolas brasileiras adotavam as mesmas estratégias para todos os alunos matriculados. Assim, apontar estratégias diversificadas, mesmo sem especificar quais delas seriam empregadas com os alunos com necessidades educacionais especiais, é um avanço.

Em nenhum dos anos avaliados são mencionados equipamentos e/ou suportes aos alunos com necessidades educacionais especiais e, mais diretamente, aos com deficiências (Apêndice 5). Esses alunos podem necessitar de equipamentos e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos aos demais alunos, para alcançar um bom desempenho em sua aprendizagem.

Os recursos não precisam ser sofisticados ou caros, todavia devem ser criados para garantir a participação de todos, nas atividades propostas, pois podem minimizar as dificuldades advindas das necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em todo o período em estudo, não são focalizados equipamentos e suportes aos alunos com necessidades educacionais especiais, nos Projetos Político-Pedagógicos analisados. Disponibilizar equipamentos e suportes de apoio pedagógico especializado é uma das atribuições das autoridades que administram e mantêm financeiramente cada uma das Unidades Escolares.

No que se refere à avaliação realizada pela equipe administrativa, a ECD1 mostra, nos anos observados, que tem por objetivo obter uma visão histórica do aluno, de seu desenvolvimento, bem como refletir sobre as suas produções escritas. Sugere também a prática da avaliação externa (indicador comparativo de desempenho para a tomada de posição), interna (de responsabilidade da escola, que deve ser realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática) e o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores (Apêndice 6).

A ECD2, no ano de 2006, remete à verificação das pastas de produção de textos e o acompanhamento dos resultados da alfabetização. No período de 2004 a 2008, revela que a avaliação é desenvolvida pela direção e coordenação, de modo contínuo e sistemático, para ajustes na prática pedagógica e especificamente, em 2008, aponta a utilização de diferentes instrumentos para a verificação da aprendizagem (Apêndice 6).

Os dados levam a compreender que a avaliação da equipe administrativa das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências está coerente com o defendido por estudiosos comprometidos com os preceitos de uma avaliação pautada nos fundamentos inclusivos, porque tem por objetivo levantar informações acerca das potencialidades e dificuldades dos alunos e das condições oferecidas pela escola, úteis para sua aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação auxilia a buscar alternativas ou alterar práticas já desenvolvidas, que possibilitem o direcionamento e o redimensionamento da prática pedagógica, além de intensificar e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos.

A ECD2 menciona, no ano de 2008, que emprega diferentes instrumentos de verificação da aprendizagem, o que sugere o oferecimento de iniciativas para acompanhar o processo de aprendizagem de todos os alunos, visto que alguns, por conta de suas necessidades educacionais especiais, podem precisar de adequações nos diferentes instrumentos de avaliação.

Tais considerações significam que a equipe administrativa das escolas com matrículas de alunos com deficiências rompem, ao menos em nível documental, com práticas avaliativas que utilizam provas e testes objetivando determinar um juízo de valor quantitativo sobre o que os alunos apreendem do componente curricular, já que avaliação dos alunos parece ter como finalidade conhecer o nível de competência curricular, seu estilo de aprendizagem, assim como os recursos disponibilizados pela Unidade Escolar, para os alunos progredirem na aprendizagem.

Considerando que as escolas pesquisadas são de Ensino Fundamental – Ciclo I, observamos a prática avaliativa delineada nos planos de ensino de todas as séries, apresentando os dados referentes à avaliação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Há diferenças quanto à descrição de práticas avaliativas dos professores das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, porque a ECD2 não apresenta propostas, nos planos de ensino, no período em estudo. A ECD1, no ano de 2004, nada indica, a esse respeito, para nenhuma das séries, ao passo que, nos anos subsequentes, registra nos planos das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries uma prática avaliativa que visa a identificar o nível de competência curricular dos alunos, usando diferentes instrumentos. Nos anos de 2006 a 2008, as propostas das 4ª séries dessa mesma escola são acrescidas por iniciativas que ajudam os profissionais da educação a refletir sobre o ensino ministrado e, se necessário, redirecionar a prática pedagógica.

As determinações dos Projetos Político-Pedagógicos da ECD1 consideram a avaliação como um processo intencional e de julgamento que não se encerra no reconhecimento do que o aluno apreende do componente curricular, mas permite o conhecimento de outras providências necessárias à organização do espaço escolar. Isso implica necessariamente avaliar o contexto da escola e da sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetivos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios, dentre outros.

Os dados dos planos de ensino das escolas com matrículas de alunos com deficiências mostram que a descrição de estratégias avaliativas concernentes com os preceitos veiculados por teóricos da atualidade é delineada apenas pela ECD1, enquanto a ECD2 nada destaca.

Essa condição demonstra de forma contundente o movimento de apreensão de propostas avaliativas, à medida que desenvolvê-las depende de uma mudança de atitudes dos avaliadores em relação aos avaliados e ao que pretendem avaliar. Porém, para que os educadores modifiquem a maneira como realizam a avaliação, há que se prover mecanismos capazes de levar a uma mudança de atitudes desses profissionais.

Em relação à ação pedagógica, os dados das escolas com matrículas de alunos com deficiências revelam que, em nível documental, as iniciativas voltadas a práticas pedagógicas, que dependem exclusivamente da decisão e da resposta educativa dos profissionais que atuam nas Unidades Escolares em estudo, estão sendo buscadas. Isso pode ser facilmente verificado com as determinações do conteúdo curricular, das estratégias

metodológicas e das estratégias de avaliação, demonstrando movimentos das escolas em se adequar aos preceitos de uma educação inclusiva.

Todavia, as iniciativas que não dependem exclusivamente dos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas, no entanto necessitam de tomadas de decisão daqueles que trabalham em outros âmbitos do sistema educacional, como os vinculados aos órgãos mais altos da administração, são mais difíceis de serem executadas, o que fica evidente com a não disponibilização de equipamentos e suportes pedagógicos específicos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **4.3.2 Escolas sem matrículas de alunos com deficiências**

A ESD2, no ano de 2004, não registra proposta curricular para nenhum dos alunos matriculados. A ESD1, em todo o período observado, e a ESD2, nos anos de 2006-2008, mencionam um currículo centrado em conteúdos de todas as disciplinas escolares (Apêndice 5).

Nos dados das escolas sem matrículas de alunos com deficiências, é possível verificar que os profissionais da educação elaboram um currículo voltado para todas as disciplinas escolares. Essa circunstância pode favorecer um ensino que contribua ao desenvolvimento dos alunos, em diversas áreas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e oferecendo possibilidades a todos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais.

Isso pode sugerir que os profissionais da educação usufruem do direito à autonomia, instituído na LDB 9394/96. Este documento preconiza que os docente devem participar da construção da proposta pedagógica de ensino, recomendando que suas proposições sejam coerentes com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos matriculados.

Os dados evidenciam que a ESD1 apresenta as mesmas propostas, em todo o período avaliado, enquanto, na ESD2, as proposições curriculares são modificadas: no ano de 2004, nada é registrado, mas, no período posterior, menciona um currículo ampliado. Porém, as duas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, quando elaboram uma proposta curricular, abordam proposições abrangentes, com conteúdos de todas as disciplinas escolares, o que é um avanço.

Essa situação é coerente com o indicado pela Lei 9394/96, que estabelece que os currículos devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o



conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, além de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do ensino da Arte. Em acréscimo, entende que a Educação Física deve ser integrada à proposta curricular e o ensino de História deve levar em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias, para a formação do povo brasileiro, sobretudo dos matizes indígenas, africanos e europeus (BRASIL, 1996, Art. 26).

No que concerne às estratégias metodológicas, a ESD2, no ano de 2004, nada indica para nenhum dos alunos. A ESD1, em todo o período avaliado, e a ESD2, nos anos 2006-2008, sustentam que estão centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada em específico aos alunos com necessidades educacionais especiais (Apêndice 5).

Não existe um método único ou uma estratégia ideal para todos, porque cada aluno tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos. Assim, o professor precisa contar com um repertório de estratégias que deem resposta às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Isso não significa, porém, adotar uma postura eclética, diante das várias possibilidades de estratégias, todavia, selecionar um conjunto de metodologias que sejam coerentes ao desenvolvimento da aprendizagens pelos alunos.

Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências, são anotadas estratégias pedagógicas diferenciadas. Porém, mesmo que no plano teórico não sejam especificada as estratégias preparadas para os alunos com necessidades educacionais especiais, a diversificação metodológica pode contribuir para o aprendizado de todos e, nesse sentido, representa avanços.

Nos dados das escolas sem matrículas de alunos com deficiências, não são mencionados equipamentos e/ou suportes, no período avaliado, para os alunos com necessidades educacionais especiais que possam deles necessitar (Apêndice 5). Legalmente, os órgãos que administram as escolas, em nível municipal, estadual ou federal, devem prover uma organização que disponibilize, a esses alunos recursos humanos, e materiais que possam auxiliá-los no desenvolvimento de aprendizagens.

A não disponibilização de equipamentos e/ou suportes aos alunos com necessidades educacionais especiais pode revelar algumas dificuldades na operacionalização dos princípios de uma educação inclusiva, uma vez que o fornecimento dessa estrutura é um processo complexo e lento, visto que não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou apenas a uma tarefa ou ação, mas à vontade dos órgãos da administração política.

Em relação à avaliação realizada pela equipe administrativa, a ESD1 indica, no ano de 2004, que esta é empregada para orientar a intervenção pedagógica, demonstrar o

resultado do trabalho do professor e indicar as prioridades das ações educacionais, além de revelar os avanços, possibilidades e dificuldades dos alunos. No ano de 2006, nada consta e, em 2008, destaca o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor, o desempenho dos alunos, a organização dos conselhos de classe e série, assim como a possibilidade de refletir sobre a evolução da sala, em suas particularidades (Apêndice 6).

Para a ESD2, no período 2004-2008, a avaliação é um procedimento interno (realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, para o diagnóstico da situação de aprendizagem e para a programação curricular em cada nível e etapa da escolaridade) e externo (direcionada ao oferecimento de indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisão, no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local), enquanto, no ano de 2006, está voltada à verificação de resultados obtidos com a análise dos gráficos enviados bimestralmente à Secretaria Municipal da Educação (Apêndice 6).

Os dados das duas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, assim como daquelas que têm matrícula de alunos com deficiências, evidenciam que as práticas avaliativas desenvolvidas pela equipe administrativa vão além de iniciativas pontuais e fragmentadas, ajudando a identificar o que o aluno apreende do componente curricular trabalhado pela escola e a realizar a avaliação institucional, iniciativa que tem por objetivo buscar a compreensão global do contexto escolar, pelo reconhecimento e integração de suas diversas dimensões.

Como as escolas pesquisadas são de Ensino Fundamental – Ciclo I, explicitamos a prática avaliativa delineada nos planos de ensino de todas as séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Os planos de ensino, no período em estudo, das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries da ESD1 indicam que a avaliação está centrada na utilização de diferentes instrumentos, os quais têm por objetivo avaliar o componente curricular. Nos anos 2006-2008, o plano de ensino da 1ª série dessa mesma escola acrescenta que a avaliação deve ser usada para reorganizar a prática pedagógica, por meio de reformulações nos conteúdos, procedimentos e atividades. No ano de 2008, os planos de ensino das 4ª séries da ESD1 revelam que, para os alunos que não atingem o desempenho esperado para a respectiva série, a decisão de reprova não é apenas do professor, porém de toda a equipe escolar. Continua pontuando que a permanência do aluno na série deve ser uma situação excepcional (Apêndice 7).

A ESD2, no ano de 2004, não inclui, nos planos escolares de nenhuma das séries, propostas de avaliação para os alunos matriculados. Em 2006-2008, os planos das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries salientam que a avaliação é feita pela utilização de diferentes instrumentos.

Está claro que a avaliação descrita nos planos de ensino das escolas sem matrículas de alunos com deficiências demonstra, ao menos em nível documental, uma mudança de atitudes frente aos processos avaliativos, porque essa prática não se justifica pela necessidade de triagem, encaminhamento e classificação, mas, ao contrário, dá a ideia de que a avaliação é um processo que permite conhecer compreensivamente o que o aluno apreende do currículo praticado, com o uso de diferentes instrumentos, situação que proporciona a tomada de decisões acerca do planejamento educacional e que, neste caso específico, pode favorecer a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos.

Os planos de ensino das escolas sem matrículas de alunos com deficiências, ao menos em nível documental, apresentam propostas avaliativas pautadas em concepções atuais sobre a avaliação. Nesse contexto, a avaliação é um processo interativo que depende de como os educandos são ensinados, da ajuda que lhes é prestada e dos instrumentos empregados, para que se avalie a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o fato de os professores das 4ª séries da ESD1 destacarem que a decisão de reprova não é apenas do professor da série em que o aluno está matriculado, mas de toda a equipe escolar, comprova que, ao menos em nível documental, suas propostas são coerentes com os preceitos atuais sobre as práticas avaliativas. Segundo Carvalho (2003), a avaliação é responsabilidade de todos os profissionais da escola e não apenas dos professores que atuam com os alunos, pois todos são responsáveis pela aprendizagem.

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências reiteram as propostas das escolas com matrículas de alunos com deficiências, visto que, no que se refere à ação pedagógica, algumas iniciativas são praticadas e outras ainda não se concretizam, nas escolas observadas.

Esse contexto revela o movimento contraditório das apreensões dos preceitos inclusivos, porque o mesmo órgão (municipal, estadual ou federal) que assegura legislações sobre os direitos sociais, dentre eles o educacional, tem, de acordo com os dados dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem matrículas de alunos com deficiências – ESD1 e ESD2, maiores dificuldades em colocá-las em prática, o que fica evidente com a não disponibilização, aos alunos e professores, de uma rede de suporte de apoio pedagógico especializado.

Contudo, as iniciativas realizadas pelos profissionais da escola regular têm sido implementadas, porque há movimento da escola em fixar propostas curriculares, estratégias metodológicas e avaliativas, que, ao menos em nível documental, permitem o desenvolvimento de uma educação que atenda à diversidade dos alunos matriculados.

## **4.4 Dados informativos dos alunos**

Os documentos avaliados foram: a ficha de matrícula, o histórico escolar, o diagnóstico clínico e a adequação curricular. Esses registros são analisados para verificar iniciativas que as escolas com matrículas de alunos com deficiências um e dois – ECD1 e ECD2 – desenvolveram com os alunos participantes da pesquisa, uma vez que suas propostas poderiam não ser indicadas em sua totalidade nos Projetos Político-Pedagógicos, mas estar documentadas nos dados informativos dos alunos.

A ECD1 tem sete alunos com deficiência matriculados, sendo um com deficiência auditiva (DA1), um com deficiência mental (DM1), um com deficiência visual (DV1) e quatro com deficiência física sendo DF1, DF2, DF3 e DF4. A ECD2 também tem sete alunos com deficiência matriculados, sendo dois com deficiência auditiva (DA2 e DA3), um com deficiência mental (DM2), um com deficiência visual (DV2) e três com deficiência física (DF5, DF6 e DF7).

Os dados dos alunos são examinados em duas categorias, assim denominadas: Características Funcionais e Competências Curriculares.

### **4.4.1 Características Funcionais**

A avaliação das características funcionais está ligada à análise das habilidades motoras e psicomotoras; cognitivas; linguísticas e comunicativas; pessoais-sociais.

A dimensão de análise – Características Funcionais – é subdividida em duas subcategorias: 1) O Diagnóstico Clínico e 2) Habilidades Funcionais. As informações das duas subcategorias são analisadas nos subitens: Escola com matrícula de alunos com deficiências um (ECD1) e Escola com matrícula de alunos com deficiências dois (ECD2).

#### 4.4.1.1 Escola com matrículas de alunos com deficiências um (ECD1)

O diagnóstico clínico dos alunos da ECD1 pode ser visualizado no quadro abaixo:

ALUNO	DADOS DOS ALUNOS
DA1	<b>Laudos:</b> Deficiência auditiva adaptada com aparelho de amplificação sonora (AASI)- 12/11/03 – CEDALVI- Centro de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais – Universidade de São Paulo.
DM1	<b>Laudos:</b> a criança tem um transtorno hiperkinético (CID F90) situação que proporciona o aparecimento de características de retardo neuromotor, atraso na fala e déficit de comportamento (Atestado da APAE de Marília de 18/02/04) realizado pelo neuropediatra; Relatório da professora da EMEI: Síndrome de Asperger - agosto de 2005).
DV1	<b>Laudos:</b> Deficiência visual. CID: H54.4; H50.1; H33 (médico de 17/05/2007).
DF1	Deficiência Física está apenas nos registros da Secretaria Municipal da Educação.
DF2	<b>Laudos:</b> Deficiência Física (má formação das mãos e dos pés. Um pé possui apenas 4 dedos e o outro pé é menor e só tem 2 dedos (Relatório Psicológico e Psicopedagógico do Núcleo de Apoio Psicopedagógico de Marília – 14/09/2006 - realizado por psicólogo).
DF3	O diagnóstico de deficiência física está apenas nos registros da SME.
DF4	Deficiência Física do tipo Hemiplegia à direita; Utiliza a mão esquerda e a direita como apoio. O lado direito é comprometido. (Relatório da professora da sala de recursos).

**QUADRO 11 - Diagnóstico clínico dos alunos com deficiência da ECD1**

Dos sete alunos com deficiências matriculados na ECD1, quatro deles: (DA1, DM1, DV1 e DF2) têm o laudo médico nos documentos da escola. O diagnóstico de DA1 é realizado por fonoaudiólogo, de DM1, por neuropediatra, de DV1, por médico, e o de DF2, por psicólogo. Todavia, não parece ser incumbência deste último profissional avaliar a situação da deficiência física. Essa função deve ser a de um profissional da área clínica, que atua com o desenvolvimento motor e/ou neurológico.

Embora o Núcleo de Apoio Psicopedagógico<sup>33</sup> informe que todos os alunos participantes do estudo são identificados como deficientes, a avaliação dos documentos da ECD1 revela que três deles (DF1, DF3 e DF4) não contam com diagnósticos clínicos, nos arquivos documentais da escola. Isso demonstra que há diferenças entre as informações presentes nos documentos do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e as disponibilizadas pela ECD1.

Os dados da ECD1 mostram que, em relação ao aluno DM1, há informações diferenciadas, porque, nos documentos do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, é identificado como deficiente mental. No prontuário da escola, encontramos um laudo emitido por um neuropediatra da APAE, o qual atesta que “a criança tem um transtorno hiperkinético (CID

<sup>33</sup> Órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade, responsável pelo acompanhamento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

F90), situação que proporciona o aparecimento de características de retardo neuromotor, atraso na fala e déficit de comportamento” (DADOS INFORMATIVOS DOS ALUNOS DA ECD1). E, ainda, há um relatório elaborado pela professora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), para quem o aluno tem síndrome de Asperger.

O diagnóstico dos alunos matriculados na ECD1 atesta a condição de deficiência. Para González (2002), descrever alguém como deficiente não oferece informações sobre o tipo de ajuda educativa de que necessita, nem sobre a resposta que se lhe deve oferecer.

Os professores da Unidade Escolar em estudo não apontam informações sobre as habilidades funcionais, porém os docentes da sala de recursos e os profissionais do Núcleo de Apoio Psicopedagógico avaliam essas competências. O relatório de DF2 é feito pelo psicólogo do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da cidade de Marília e pela professora da sala de recursos, enquanto o de DF4, pela professora da sala de recursos. Os relatórios dos dois alunos acenam para as mesmas competências. Eles afirmam que os alunos conseguem realizar, sem auxílio, todas as atividades da vida diária, se locomovem de maneira lenta, expressam-se verbalmente, alimentam-se, realizam a higiene sozinhos, têm controle de esfíncteres e de saliva.

Esses profissionais avaliam aprendizagens em diferentes áreas, que se manifestam nos alunos de forma independente e autônoma. Nesse sentido, há uma expansão, ao menos em nível documental, do foco da avaliação, já que não estão centradas em suas limitações, mas, ao contrário, na identificação de suas potencialidades.

#### **4.4.1.2 Escola com matrículas de alunos com deficiências dois (ECD2)**

No quadro abaixo, são apresentados os diagnósticos clínicos dos alunos matriculados na ECD2.

ALUNO	DADOS DOS ALUNOS
DA2	<i>1º Laudo:</i> Deficiência Auditiva (UBS). <i>2º Laudo:</i> Audição dentro dos limites de normalidade no ouvido direito e rebaixamento de limiar auditivo no ouvido esquerdo, que não diz respeito à frequência da fala e não caracteriza perda auditiva (Audiometria de 13/04/2007- Núcleo de Apoio Psicopedagógico de Marília).
DA3	<i>Laudo:</i> Deficiência Auditiva. Audiometria: Ouvido direito, discriminação de 0% e esquerdo, discriminação de 20%
DM2	<i>Laudo:</i> A neurologista diagnosticou TDAH e, por isso, faz uso de Ritalina, desde 13/10/2006; Fonoaudióloga atestou que a criança tem uma perda auditiva de grau severo/profundo no ouvido direito, enquanto o esquerdo tem os limiares auditivos normais (23/10/08).
DV2	_ Não há nenhum diagnóstico que comprove a situação de deficiência visual no prontuário da escola. Essa condição está atestada nos dados da SME.
DF5	_ Não há nenhum diagnóstico que comprove a situação de deficiência mental no prontuário da escola. Esta condição está atestada nos dados da SME;
DF6	_ Não há nenhum diagnóstico que comprove a situação de deficiência mental no prontuário da escola. Essa condição está atestada nos dados da SME.
DF7	_ Não há nenhum diagnóstico que comprove a situação de deficiência mental no prontuário da escola. Essa condição está atestada nos dados da SME.

**QUADRO 12 - Diagnóstico clínico dos alunos com deficiência da ECD2**

Dos sete alunos com deficiências matriculados na ECD2, apenas três, DA2, DA3 e DM2 têm diagnósticos clínicos. Os laudos de DA2 e DA3 são realizados por fonoaudiólogo; o de DM2, por neurologista. Não há, nos dados informativos dos alunos, laudos de DV2, DF5, DF6 e DF7. Porém, nos documentos do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, todos os alunos participantes da pesquisa são identificados como deficientes.

Os dados permitem concluir que há informações distintas, no que se refere à prescrição de diagnósticos, realizada por profissionais da área clínica.

Isto ocorre com DA2, que inicialmente é diagnosticado como deficiente auditivo, entretanto, em 2007, é submetido a uma nova audiometria e esta revela que a criança tem audição dentro dos limites de normalidade, no ouvido direito, e rebaixamento de limiar auditivo, no ouvido esquerdo, o que não diz respeito a nenhuma frequência da fala e não caracteriza perda auditiva.

O aluno DM2, da mesma escola, é identificado pela Secretaria Municipal de Educação como deficiente mental. No ano de 2006, nos documentos da escola em estudo, há um laudo de um médico neurologista que atesta que a criança tem Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em 2008, é igualmente diagnosticada, nessa criança, perda auditiva de grau severo/profundo, no ouvido direito, e limiar auditivo normal, no ouvido esquerdo.

Os laudos dos alunos com deficiências matriculados na ECD2, assim como aqueles que frequentam a ECD1, indicam o diagnóstico do tipo de deficiência. As Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) estabelecem que a decisão relativa ao equipamento educacional mais indicado para cada aluno deve ser realizada a partir da avaliação pedagógica, a qual pode ser acompanhada das que são emitidas pelos profissionais da saúde

Quanto às habilidades funcionais, a ECD2 não apresenta registro para nenhum dos alunos matriculados. Essa situação evidencia que, apesar da veiculação de estudos teóricos defendendo a elaboração de avaliações dinâmicas e interativas, em realidade, tais práticas, exclusivamente no que se refere às habilidades funcionais, não têm sido desenvolvidas pela escola em estudo.

## **4.4.2 Competências curriculares**

As competências curriculares se relacionam ao aprendizado e ao emprego dos conteúdos abordados nas diferentes áreas do conhecimento, que compõem os currículos das escolas. A análise aqui proposta não tem por objetivo avaliar o conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos, mas observar as formas de registro e acompanhamento efetuadas pela escola.

A dimensão de análise – Competências Curriculares – é subdividida em duas subcategorias: 1) Desempenho Escolar e 2) Adequação Curricular.

As informações das duas subcategorias são examinadas nos subitens: Escola com matrícula de alunos com deficiências um (ECD1) e Escola com matrícula de alunos com deficiências dois (ECD2).

### **4.4.2.1 Escolas com matrículas de alunos com deficiências um (ECD1)**

Os dados referentes ao desempenho escolar dos alunos matriculados na ECD1 podem ser visualizados no quadro abaixo:



ALUNO	DADOS DOS ALUNOS
DA1	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2005 (1ª série). O relatório da professora da 1ª série: * Dificuldade em compreender a relação entre a escrita e a fala, devido a sua deficiência e apresenta melhoras, mas ainda tem dificuldades.
DM1	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde 2006 (1ª série).
DV1	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde 2007 (1ª série).
DF1	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2007 (1ª série).
DF2	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2006 (3ª série). O relatório da professora de 3ª série: *Dificuldade: código linguístico, numeração decimal e operações fundamentais. O relatório da professora de 4ª série: *Dificuldades: alfabetização, leitura, compreensão e escrita. <b>Sala de Recursos:</b> Escreve e lê palavras simples, utiliza a letra de forma maiúscula, reconhece numerais até 100, soma, subtrai, conhece o sistema monetário, interessa-se por trabalhos em grupo, computador, atividades manuais, é dedicado, amoroso e esperto. (Relatório de 30/10/2006).
DF3	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde 2006 (1ª série).
DF4	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2006 (1ª série). <b>Sala de Recursos:</b> Evoluiu da hipótese silábica com valor sonoro para a alfabética, lê enunciados, pequenos textos, os interpreta e usa o computador.

QUADRO 13 - Desempenho escolar dos alunos com deficiências da ECD1

Na ECD1, todos os alunos com deficiências são aprovados. Há, nos dados informativos de alguns dos participantes da pesquisa, avaliações descritivas que indicam o conhecimento já adquirido, assim como as dificuldades enfrentadas pelos matriculados na escola.

No relatório avaliativo descritivo de DA1, realizado no ano de 2005, a professora da sala regular arrola as dificuldades e as aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, descrevendo que há obstáculos na compreensão da relação entre a escrita e a fala; contudo, indica também que há melhoras, sem especificar em quais aspectos.

O relatório de DF2, realizado pela professora da sala regular, no período 2006-2007, enumera o que o aluno não realiza de maneira independente. Esses relatórios salientam as dificuldades com o código linguístico e com a matemática. No entanto, não é demais lembrar que as dificuldades de aprendizagem não derivam exclusivamente de condições internas advindas pela própria condição de deficiência, mas de múltiplos fatores, como as experiências educacionais, pessoais e familiares dos alunos e, principalmente, o tipo de resposta educacional que lhes é oferecida. A avaliação deve ser ampla e equilibrada, considerando tanto as potencialidades e aptidões dos alunos quanto as suas dificuldades.

Os registros avaliativos de DA1 e DF2 levam em conta a competência do aluno, explicitando o que realizam com independência e o que não apreendem, do currículo desenvolvido pela escola. Esse critério é significativo, particularmente para aqueles com

necessidades educacionais especiais, pois precisa ser conhecido o que o aluno já adquiriu e o que potencialmente ainda pode ser desenvolvido.

Entre os relatórios dos alunos, encontramos a descrição avaliativa da professora da sala de recursos. A avaliação dessa profissional é observada em documentos de apenas dois dos alunos com deficiências matriculados. Assim, descreve a professora da sala de recursos, no ano de 2006, com relação a DF2: “escreve e lê palavras simples, utiliza a letra de forma maiúscula, reconhece numerais até 100, soma, subtrai, conhece o sistema monetário, interessa-se por trabalhos em grupo, computador, atividades manuais, é dedicado, amoroso e esperto” (DADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR DO (DF2) DA ECD1).

Em relação a DF4, a professora da sala de recursos entende que, no ano de 2006, o aluno “evoluiu da hipótese silábica com valor sonoro para a alfabética, lê enunciados, pequenos textos, os interpreta e usa o computador” (DADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR DO (DF4) DA ECD1).

Os professores da sala de recursos apresentam os resultados de uma avaliação que contempla os avanços obtidos pelos alunos, no que se refere ao desempenho curricular. Esses profissionais parecem levar em consideração os conhecimentos adquiridos, tendo como ponto de referência a evolução dos próprios alunos e não o que deve ser desenvolvido por eles, na série em que estão matriculados. Nesse sentido, a avaliação pode fornecer informações relevantes, as quais possibilitem uma resposta educativa que se ajuste às necessidades dos próprios alunos, porque permite conhecer o seu processo de aprendizagem.

Os documentos avaliados não apontam proposições de adequações curriculares, o que pode revelar o movimento de apreensão dessa prática, pelos profissionais da educação, pois as adequações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo, na filosofia e nas estratégias de avaliação, favorecendo o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Elaborar adequações curriculares é um desafio para todos os profissionais da educação, já que não há estratégias pré-determinadas para orientar a sua construção, mas estas vão sendo desvendadas à medida que as adaptações são implementadas.

#### 4.4.2.2 Escola com matrículas de alunos com deficiências dois (ECD2)

Os dados referentes ao desempenho escolar dos alunos com deficiências, matriculados na ECD2, podem ser visualizados no quadro abaixo:

ALUNO	DADOS DOS ALUNOS
DA2	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2007 (4ª série); Curso concluído em 2007.
DA3	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2004 (1ª série); Curso concluído em 2007. _ O aluno se comunica bem através da fala com os colegas e professora. Está nas primeiras carteiras, para facilitar a assimilação de conteúdos. O seu desempenho é ótimo, executa todas as atividades com facilidade, tira ótimas notas, é um dos melhores alunos e cumpre todas as regras da sala. (Relatório da professora 27/09/2006).
DM2	<b>Escola Regular:</b> Com reprovação (2ª série 2005). Escola desde o ano de 2004 (1ª série); 2008 - 4ª série: Muito agitada, não consegue ficar muito tempo sentada sem falar. Esse comportamento é quase insuportável. Relaciona-se bem com os colegas; por não compreender muito bem, pergunta bastante ao professor, exigindo muito do mesmo. Ela procura fazer as atividades, mas não obtém sucesso. A família está presente no processo de escolarização. (Relatório da professora 26/09/2006).
DV2	<b>Escola Regular:</b> Com reprovação (2ª série em 2006). Escola desde o ano de 2005 (1ª série); 2008 - 3ª série.
DF5	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2005 (1ª série); 2008 - 4ª série.
DF6	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2004 (1ª série); Conclusão em 2007.
DF7	<b>Escola Regular:</b> Sem reprovação. Escola desde o ano de 2007 (1ª série); 2008 - 2ª série.

QUADRO 14 - Desempenho escolar dos alunos com deficiências da ECD2

Dos sete alunos com deficiências matriculados na ECD2, cinco são aprovados em todas as séries: DA2, DA3, DF5, DF6 e DF7; e dois são reprovados: DM2, em 2005, e DV2, em 2006. Nem todas as decisões de aprovação e/ou reprovação dos alunos com deficiências, matriculados na ECD2, são acompanhadas por uma avaliação descritiva capaz de identificar as aquisições e as dificuldades vivenciadas pelos alunos, no processo de aprendizagem. Entretanto, em documentos de alguns dos matriculados na Unidade Escolar, há relatórios descritivos que informam os seus conhecimentos; contudo, esta não é uma prática frequente, uma vez que aparece apenas em alguns períodos.

O relatório do aluno DA2, realizado pela professora da sala regular, no ano de 2006, observa que o aluno tem uma boa comunicação, executa todas as atividades, cumpre

as regras da sala e tira ótimas notas. A avaliação de DM2, elaborada pela professora da sala regular, no ano de 2006, aponta que a criança é muito agitada, não fica muito tempo sentada sem falar, relaciona-se bem com os colegas, pergunta bastante ao professor e procura realizar as atividades, porém não obtém sucesso.

Os dois relatórios das professoras da escola regular aludem a conhecimentos pautados no desenvolvimento linguístico e social-afetivo, além de indicar o empenho dos alunos na realização das atividades escolares. A avaliação de algumas áreas do desenvolvimento certamente pode propiciar a construção de propostas pedagógicas focadas em componentes curriculares mais coerentes com as necessidades dos alunos.

No que respeita à adequação curricular, os dados da ECD2 assim como os da ECD1 não trazem informações. Em decorrência, há que se pontuar que parece ser recorrente, nas escolas com matrículas de alunos com deficiências em estudo, a não indicação dessa prática, o que pode revelar as dificuldades com a elaboração de adequações curriculares, uma vez que, como já destacado, são necessárias mudanças significativas no contexto escolar, envolvendo transformações nas concepções dos profissionais da educação, capazes de conduzir à busca por uma adequação estrutural, que garanta a acessibilidade dos alunos ao ambiente escolar, além de prover adequações pedagógicas ou curriculares que favoreçam a aprendizagem.

#### **4.5 Projeto Político-Pedagógico: diferenças entre as propostas das escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências**

As finalidades das escolas sem matrículas de alunos com deficiências e as com matrículas de alunos com deficiências retratam o desenvolvimento de uma educação que prioriza a qualidade de ensino, porém com diferenças em suas determinações.

Nas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, as finalidades estão centradas em uma prática que usa os conteúdos curriculares para inserir os alunos no universo cultural, social e político; as escolas com matrículas de alunos com deficiências, mais especificamente, a ECD2, sugerem o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas e, nesse sentido, podem estar em concordância com uma prática educacional preocupada com a inserção dos sujeitos no mundo cultural. A ECD1 revela o acesso, a permanência e a aprendizagem.

De acordo com Pino (2005), a apropriação cultural não se dá de forma natural, já que os sujeitos precisam significar os elementos que fazem parte da vida social, de maneira que essa condição produza uma alteração no modo em que se encontravam, antes de estabelecerem contato com esses instrumentos. O processo é dinâmico e dialético, porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo se transforma, a partir da apropriação da cultura, ele pode também transformá-la.

A apropriação cultural instituída através dos processos de aprendizagem modifica o desenvolvimento das pessoas. Isso possibilita aos sujeitos significarem o mundo cultural, dando a ele uma dimensão simbólica. Por isso, de acordo com Vygotsky (1997), significar as coisas que os homens encontram prontas na natureza e as que produzem agindo sobre ela constitui o que entendemos por produto da cultura. A prática educacional deve ter por meta inserir e fazer com que os alunos se apropriem dos elementos culturais e, para isso, é necessário que seja cuidadosamente planejada.

Ainda segundo Vygotsky (1998, 1999), a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estando o aprendizado escolar diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança. Contudo, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, o ensino deve ser organizado de forma adequada. Em consequência, o processo de constituição humana através da apropriação dos bens culturais e simbólicos acumulados historicamente não se dá de forma natural, mas intencional.

Essa maneira de conceber a apropriação cultural abre caminhos para rompimentos com a política social instituída. Quando os sujeitos atingem o objetivo da inserção cultural, passam a entender a lógica da sociedade em que vivem e compreendem o embate de forças nela presentes e, assim, podem, quem sabe, alterá-la.

Segundo Pimenta (1990), a escola tem por finalidade precípua:

Trabalhar o conhecimento, na perspectiva de socializá-lo, ou seja, de que todos os alunos tenham acesso a possibilidade efetiva de ter o domínio – o conhecimento que dê condições de entender, compreender, fazer a leitura de condições de dominação existentes no mundo historicamente situado, na sociedade brasileira historicamente situada, de tal maneira que os alunos consigam compreender o quanto e como a apropriação do conhecimento científico tem-se dado contra os da humanidade como um todo e o quanto o conhecimento tem sido apropriado como condição dos privilégios dominantes. (PIMENTA, 1990, p.19).

Apenas a ECD2 propõe finalidades direcionadas a uma escola que organiza os processos de ensino considerando as necessidades de cada um dos alunos, porque assegura

o acesso ao aprendizado por meio de objetivos comuns que respeitem a individualidade e promovam a socialização. Nesse sentido, essa escola estabelece uma organização que parece respeitar e combinar ao máximo os objetivos e processos comuns a cada grupo de alunos, preenchendo também as suas características individuais. Propõe um difícil equilíbrio entre os aspectos educativos comuns a todos e o que existe de individual, em cada um deles.

Os dados das escolas sem deficiências não destacam finalidades capazes de prover uma prática pedagógica que atenda às necessidades individuais de cada um dos alunos ou, ao menos, não apontam tais determinações de forma explícita; todavia, a própria condição de oferecer um currículo amplo, como os dados nos sugerem, pode facilitar a aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que tenham algumas limitações.

Em relação aos objetivos curriculares os dados indicam que as diferenças quanto à abrangência curricular parecem não estar relacionadas com a situação de matrícula de alunos com deficiências, mas ao posicionamento da escola em relação à importância ou a necessidade em priorizar determinados conteúdos, porque na ECD1 e na ESD1 o currículo está centrado em conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia entre outros e na ECD2 e na ESD2 estão direcionados a uma prática voltada ao aprendizado de leitura, escrita e cálculo.

Desenvolver um currículo abrangente quanto ao conteúdo curricular é uma atividade que deve ser buscada, já que, conforme Padilha (2004), a escola deve ensinar tudo o que é de sua responsabilidade a todos:

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares. (PADILHA, 2004, p. 96).

Para Kassar (2004), a prática pedagógica deve estar centrada na apropriação da cultura produzida pela humanidade, no decorrer de sua existência. Com base nessas observações, podemos afirmar que as diferenças quanto às determinações curriculares, demonstradas nos dados das escolas pesquisadas, podem sugerir que as propostas curriculares estão centradas nas necessidades e possibilidades dos alunos, garantindo que as suas aprendizagens sejam asseguradas.

Nesse sentido, o fato de a ECD2 e a ESD2 indicarem um currículo que desenvolva apenas alguns conhecimentos, se comparado ao currículo da ECD1 e da ESD1, pode levar à conclusão de que os profissionais da educação o elaboram de maneira realista, já que, no momento, talvez os conhecimentos que devam ser buscados sejam os voltados à leitura, à escrita, ao cálculo.

A ECD1 remete a um currículo comum, flexível e diversificado, enquanto a ESD2 o revela adequado à metodologia e à realidade de sala de aula, o que demonstra que suas proposições podem atender a uma prática que adota os princípios da diversidade. A ECD2 e a ESD1 nada evidenciam, a esse respeito.

Para assegurar que os alunos se desenvolvam, a comunidade escolar precisa trabalhar com a heterogeneidade, condição que é praticada quando os responsáveis pelo processo educacional definem estratégias pedagógicas capazes de proporcionar o desenvolvimento dos alunos, conforme as suas possibilidades.

Para Oliveira (2007), é preciso compreender os aspectos que envolvem a educação, na diversidade, incluindo alunos com deficiências, que – embora devam estar integrados aos alunos comuns, muitas vezes necessitam de procedimentos diferenciados de ensino – a fim de que a sua aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos. Isso não se materializa de forma natural, confirma o autor, mas depende de uma educação que consolide práticas educacionais que atendam com qualidade as especificidades de cada um dos alunos.

Segundo Stainback et al. (1999), o currículo deve propiciar a aprendizagem de todos, podendo ser adaptado às necessidades educacionais dos alunos. Assim, embora os objetivos educacionais básicos sejam os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem podem ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

O desafio que se apresenta hoje para a escola é oferecer uma educação de qualidade que possa se configurar na igualdade de oportunidades. Todavia, garantir as mesmas oportunidades educacionais não pode significar o oferecimento do mesmo tratamento a todos, mas uma atenção diferenciada a cada um dos alunos, de acordo com as suas características e necessidades (KASSAR, 2004; GÓES, 2004).

Em relação à prática avaliativa, todas as escolas, com exceção da ESD2, indicam intervenções. Os objetivos da ECD1 são constantes, porque aparecem em todos os anos avaliados, enquanto, na ECD2 e na ESD1, são pontuais, porque estão em apenas alguns períodos.

Apenas a ECD2 sugere uma prática avaliativa padronizada e interna, a qual

parece não considerar os ritmos e as formas diferenciadas de aprendizagem, uma vez que propõe uma avaliação centrada no aluno. Em decorrência, se este tem um desempenho insatisfatório, o problema não está na forma de ensinar ou no oferecimento de estratégias e recursos que não lhe permitam aprender, mas no próprio aluno, que não é capaz de desenvolver de modo eficiente a atividade proposta.

A ECD1 expõe uma concepção contrária à ECD2, porque a prática avaliativa é ajustada à realidade escolar. A ESD2 nada aponta em relação à avaliação, ao passo que a ESD1 segue uma prática formativa, diagnóstica e somativa. Nesse sentido, a ECD1 e a ESD1 parecem frisar uma prática avaliativa voltada aos preceitos de uma educação inclusiva.

A avaliação, em uma escola inclusiva, oferece indicativos para que o processo de ensino e aprendizagem seja constantemente melhorado. Ela vai diagnosticar as condições oferecidas pelo meio, para que a aprendizagem seja garantida a todos, assim como as competências e os conhecimentos que os alunos já têm e aqueles que ainda podem ser desenvolvidos.

Nesse sentido, “[...] as estratégias de avaliação mais eficazes para atender à diversidade serão aquelas que fazem da avaliação um instrumento para gerar informação que permita fundamentar as decisões dos professores e orientar as atividades dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p. 194).

Em uma escola que diz ser inclusiva, se avalia a aprendizagem pelo percurso do aluno, analisando qualitativamente o seu jeito próprio de aprender, a particularidade do seu processo de apropriação, e considerando o que é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar (MANTOAN, 2003; SÃO PAULO, 2008).

Os seus avanços são registrados em um dossiê, de forma descritiva, que demonstra o aproveitamento dos discentes. Essa atividade permite aos alunos a observação e a evolução de seus conhecimentos e, aos professores, um repensar sobre as formas de organização curricular, de estratégias e de avaliação, que podem auxiliar e/ou dificultar o desenvolvimento de determinadas aprendizagens (GONZÁLEZ, 2002; MANTOAN, 2003).

As escolas pesquisadas apresentam objetivos ligados ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, há diferenças quanto às suas intervenções.

A ECD1, nos anos de 2004 e 2008, embora não nomeie os suportes de apoio pedagógico especializado a que as crianças com necessidades educacionais têm direito, parece



sugerir intervenções nesse sentido, e estas, de acordo com os dados dos Projetos Político-Pedagógicos, devem ser realizadas em período inverso ou no mesmo período em que o aluno frequenta a escola regular. No ano de 2006, suas propostas têm por objetivo sensibilizar, orientar e capacitar a equipe escolar. Essas duas proposições, como anteriormente discutido, estão coerentes com o que determinam as legislações que instituem os princípios e os fundamentos de uma educação inclusiva (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

As informações da ECD2 parecem indicar que talvez essa escola tenha por objetivo sensibilizar a equipe pedagógica para o favorecimento do processo de inclusão, através da ampliação do acesso e da permanência dos alunos na escola, o que está de acordo com a prática dos fundamentos legislativos que assegura a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas escolas regulares.

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 mostram um crescimento significativo nas matrículas da educação especial, nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54%, no ano de 2008. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, além dos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008b).

As escolas sem matrícula de alunos com deficiências, mais especificamente a ESD1, têm por objetivo modificar concepções negativas relacionadas a capacidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tentando demonstrar que podem aprender em um ambiente escolar, já que preveem como objetivos acreditar em suas possibilidades. Nesse sentido, essa escola parece indicar que, antes de sugerir qualquer intervenção aos alunos categorizados como tal, pretende modificar as concepções da equipe escolar sobre tais alunos.

Segundo Góes (2004), se as expectativas dos docentes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais são rebaixadas, as suas metas acabam sendo empobrecidas, enquanto, quando os docentes acreditam em suas possibilidades, há maiores chances de assegurar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

A ESD2 não aponta objetivos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode revelar o movimento de apreensão por essas Unidades Escolares das políticas que fundamentam os preceitos de uma educação inclusiva.

A ECD1, tem como objetivo assegurar a formação aos profissionais da educação em todos os anos avaliados, enquanto a ECD2 nada aponta. A ESD1 indica a formação da equipe pedagógica no ano de 2008 e a ESD2, em 2006.

A legislação determina que, quando um professor da escola regular tem um aluno com necessidade educacional especial matriculado em sua sala de aula, deve ser garantida, ao docente, capacitação para a integração dos educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O professor tem uma responsabilidade considerável para que práticas inclusivas sejam executadas; todavia, ele não pode, sozinho, ser responsabilizado por tal tarefa, porque é necessário prover formação, a fim de que lide com esses alunos, assim como suporte humano e material, que possa auxiliá-lo com as novas demandas do trabalho pedagógico (ALARCÃO, 2001; GÓES, 2004). Tais condições não dependem exclusivamente da vontade dos professores, mas dos órgãos superiores responsáveis pela administração do sistema educacional.

A formação dos professores deve se fundamentar na preparação dos profissionais para uma prática reflexiva pautada nos princípios da inovação e da cooperação. Uma escola reflexiva é aquela que “[...] continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização [...] em um processo simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p.11).

A participação da família é sublinhada em todos os anos por todas as escolas pesquisadas, o que pode ser considerado positivo a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos que atendam de forma eficiente às necessidades dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida.

Tal situação é coerente com as determinações legais que asseguram às Unidades Escolares autonomia para propor seu plano de administração e para implementar a gestão democrática, em decisões que envolvam as problemáticas educacionais. Essas iniciativas podem justificar a criação da Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola<sup>34</sup>.

No que concerne às metas, as escolas com matrícula de alunos com deficiências e as sem matrícula de alunos com deficiências evidenciam proposições para melhorar a qualidade da aprendizagem. Tal situação pode demonstrar que as escolas em estudo, estão enfrentando e ainda enfrentam dificuldades, para garantir que todos os alunos tenham acesso ao saber desenvolvido.

Ferreira e Ferreira (2004) ressaltam que o Ensino Fundamental concentra mais de noventa e cinco por cento dos alunos em idade escolar, na faixa de 7 a 14 anos.

---

<sup>34</sup> Avaliar a forma como essas políticas públicas têm sido implementadas, nas Unidades Escolares, bem como examinar os seus resultados, ultrapassa os limites de análise desta Dissertação.

Todavia, segundo os autores, a ampliação de oportunidades para os alunos, inclusive para aqueles com necessidades educacionais especiais, tem como consequência o aumento do número de matriculados, o que coloca a escola diante de uma realidade em que a ênfase sobre a diversidade emerge com força e se contrapõe à perspectiva homogeneizante de aluno e ensino, até então hegemônica na educação.

Dessa forma, uma escola que determina as aquisições que os alunos devem realizar, de maneira específica, e que objetiva padronizar os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes, verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa, que por diferentes motivos não atinge os objetivos propostos (LAPLANE, 2004).

Sob este prisma, diferenciar, na prática pedagógica, deve ser organizar as intenções e as atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente ou ao menos com bastante frequência com as situações didáticas mais fecundas para ele ou, ainda, é individualizar as informações e as explicações dadas pelo professor, as atividades e o trabalho dos alunos em sala de aula e em casa, a observação e a avaliação. (FREITAS, 2008, p.22).

De acordo com Rodrigues (2003), o movimento de escolarização universal pôs em evidência que os procedimentos metodológicos e pedagógico-didáticos, até então adotados, não respondem às exigências de uma escola que reproduz em seu seio a multiplicidade e a complexidade da sociedade. Como consequência, temos uma escola que, na maioria das vezes, não oferece aos alunos possibilidade de aprendizado e desenvolvimento. Talvez, por isso, os dois grupos de escolas tenham indicado como meta a diminuição do índice de faltas, evasão, repetência e o aumento de alunos promovidos, por meio do reforço e práticas curriculares e avaliativas que consideram as necessidades de todos os alunos.

Os dados da ESD1 e ESD2 preveem a preocupação dos profissionais da educação em assegurar espaços para encontros coletivos, visando a garantir que os envolvidos com o processo tenham condições de discutir sobre algumas problemáticas educacionais. Porém, as escolas ECD1 e ECD2 nada afirmam, a esse respeito.

De acordo com Veiga (1995), avaliar em uma visão crítica requer que se conheça a realidade escolar, que se busque explicar e compreender as causas dos problemas, assim como as suas soluções, objetivando propor alternativas de superação.

Diante disso, é preciso estabelecer uma organização coletiva, que assegure

que as propostas pedagógicas sejam construídas de forma clara e produzam mudanças no ensino, o que somente se concretiza se for elaborada com base em proposições assumidas pelo grupo e pela reflexão emanada da compreensão e análise da conjuntura social em que a escola está inserida (SANTIAGO, 1995).

Segundo Rodrigues (2003), uma das alternativas usadas pela equipe escolar, para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, é proporcionar a formação de grupos de professores que se apoiam mutuamente. Nesse sentido, em cada reunião, cada elemento apresenta um problema, uma situação, uma decisão que teve que tomar e que lhe pareceu problemática. Depois de ouvir as proposições de todos, o grupo escolhe uma questão para ser debatida, o proponente expõe com maiores detalhes o problema sobre o qual refletir e, assim, os participantes exibem o que fariam ou como fizeram, em situações semelhantes. Com a ajuda do grupo, o proponente toma uma decisão e escolhe um esquema de ação.

Em relação às metas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, obtivemos indicações das escolas com matrícula de alunos com deficiências e sem matrícula de alunos com deficiências. Porém, há diferenças em suas proposições.

A ECD1 revela que pretende incluir na escola todos os alunos da comunidade escolar com necessidades educacionais especiais. A ECD2 prefere agrupar as turmas.

Há que se destacar que o objetivo de incluir todas as crianças parece demonstrar uma preocupação da ECD1 em se adequar às determinações legais que defendem a matrícula, permanência e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Nessa conjuntura, defender o reagrupamento de turmas pode demonstrar que, talvez, a ECD2 ainda tenha dificuldades em lidar com uma prática heterogênea, que leva em conta as diferenças de toda ordem. Isso pode estar ligado ao momento histórico, visto que um ensino inclusivo exige ações pedagógicas dinâmicas e heterogêneas, sem as devidas condições estruturais.

Nessa perspectiva, há um posicionamento divergente do que é apontado por legislações que regulamentam práticas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, o reagrupamento de turmas pode ser uma condição temporária, já que a escola pode empregar essa prática, porque talvez considere que os profissionais da educação lidem de forma mais eficiente com um ensino homogêneo. Contudo, estabelecer tal meta contradiz os princípios de uma educação inclusiva, a qual trabalha com as diferenças e com a

heterogeneidade.

A ESD1 evidencia como meta para os alunos com necessidades educacionais especiais a igualdade de oportunidades sociais e educacionais e a garantia da aprendizagem com recursos humanos e materiais necessários. A ESD2 não registra metas para esses alunos.

Assegurar a igualdade de oportunidades educacionais é uma meta que sem dúvida está diretamente relacionada aos fundamentos de uma educação inclusiva<sup>35</sup>. Um ensino que busca a inserção social e cultural deve oferecer aos alunos oportunidades que possibilitam a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, a escola precisa desenvolver um ensino adequado às necessidades de todo e qualquer estudante, oferecendo oportunidades capazes de desenvolver o máximo de suas possibilidades. Esse modo de conceber a educação exige que o professor perceba cada discente de forma individualizada e lhe disponibilize recursos humanos e materiais necessários, condição indicada pela ESD1.

Conforme Aranha (2004c), para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Com essa consideração, a autora está querendo dizer que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas, exigindo que a elas sejam dadas condições de desenvolvimento, apropriadas às suas peculiaridades individuais, de maneira que todos usufruam das oportunidades existentes. O tratamento diferenciado não está condicionado à instituição de privilégios, mas à disponibilização de condições diferenciadas para que a igualdade seja garantida.

A caracterização das escolas avaliadas mostra que não há grandes diferenças entre os dois grupos: tanto as escolas com matrículas de alunos com deficiências quanto as sem matrículas de alunos com deficiências estão localizadas em bairros periféricos da cidade.

Embora ocorram diferenças entre os níveis de instrução dos pais, nas quatro escolas pesquisadas, a maioria deles tem pouca escolaridade, não passando do Ensino Médio. A renda familiar é baixa, no máximo até três salários mínimos.

Esses dados podem sugerir que os alunos matriculados nessas escolas têm privações socioeconômicas e culturais, as quais podem ser melhoradas, se a comunidade escolar propuser práticas pedagógicas que respeitem suas vivências e necessidades.

Propor um ensino voltado às necessidades de todos os alunos matriculados na escola requer a reflexão sobre o tipo de educação que a Unidade Escolar vai oferecer, quais

---

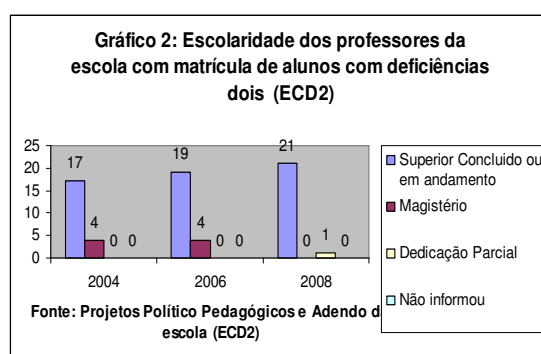
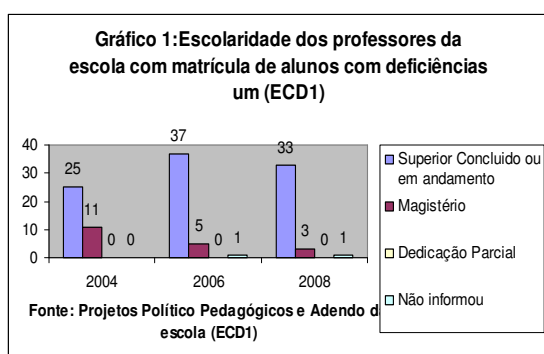
<sup>35</sup> Para Duck (2006), no Brasil, o movimento de inclusão busca combater a exclusão educacional de grupos vulneráveis, tais como: pessoas com deficiências e jovens em situação de extrema pobreza, crianças trabalhadoras e aquelas que vivem na rua, dentre outras.

são as possibilidades e os entraves que podem ser encontrados, para que essa educação possa se realizar. Tal situação se concretiza com o mapeamento das condições sociais, econômicas, culturais e psicológicas, já que, com essa prática, o professor pode adequar o currículo para que a todos possa ser direcionado o desenvolvimento, respeitando as suas necessidades e limitações.

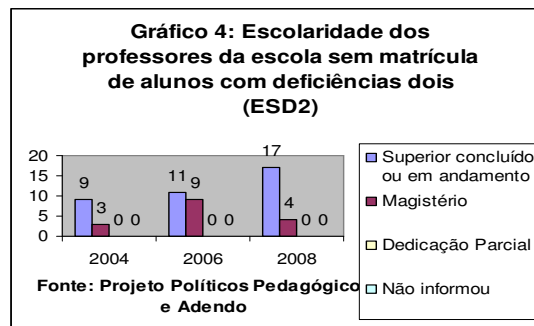
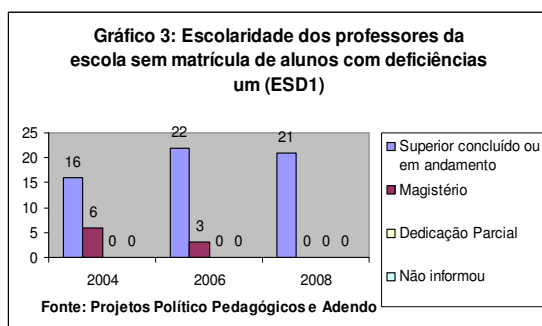
Com a avaliação dos alunos atendidos pelas escolas, a comunidade escolar pode propor flexibilizações e/ou adequações curriculares, instaurar novas formas de avaliação, encaminhar os alunos que necessitam para os suportes de apoio pedagógico especializado, solicitar materiais que proporcionem aos com necessidades educacionais especiais as mesmas condições dos demais discentes de acessar o currículo e prover adequações arquitetônicas necessárias para que os alunos tenham livre acesso aos espaços escolares.

Segundo Aranha (2004b), na medida em que todos são envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade e sobre os objetivos a serem alcançados, por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos.

Em relação à escolaridade dos professores das escolas com matrículas de alunos com deficiências, a maioria tem curso superior em andamento ou concluído, como pode ser observado nos gráficos a seguir:



Quanto às escolas sem matrícula de alunos com deficiências, podemos perceber que a maioria dos docentes também tem a formação, em curso universitário, concluída ou em andamento.



Embora não seja especificado nos Projetos Político-Pedagógicos o nível de formação mínima exigida ao provimento do cargo de professor municipal da cidade, a maioria dos docentes tem formação em nível superior concluída ou em andamento, como estabelecido na LDB 9.394/96.

Artigo 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A situação de alguns professores terem somente a formação em magistério pode ser justificada pelo fato de as determinações da LDB 9394/96 fixarem que, até o fim da década da educação, no caso em 2006, somente seriam admitidos professores com o nível superior (BRASIL, 1996, Art. 87 §4º). Podemos concluir que, talvez, esses professores com formação em Magistério tenham sido contratados antes do prazo máximo exigido legalmente.

Os dados demonstram que, com respeito à formação de professores, tanto as escolas com matrículas de alunos com deficiências quanto aquelas sem matrículas de alunos com deficiências estão se adequando às determinações da Lei 9.394/96, porque o número de professores com curso superior em andamento ou concluído é sempre maior em todos os anos avaliados, se comparados aos que têm formação em magistério.

Não observamos diferenças quanto à identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências, nas escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências, visto que não há informações a esse respeito, em nenhuma das escolas, em todo o período avaliado.

A falta de informação, no que tange à identificação dos alunos com deficiências na ESD1 e na ESD2, pode ser explicada pelo fato de essas Unidades Escolares não contarem com matrículas de crianças com deficiências, por isso, não há intervenções para essa clientela. Assim, tais informações deveriam ser encontradas nas escolas com matrículas de alunos com deficiências, situação que não se materializa.

As informações que indicam o tipo e o número de alunos com deficiências matriculados na ECD1 e na ECD2 são disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esta apresenta um quadro no qual se pode ver que, na ECD1, há sete alunos com deficiências, sendo um com deficiência auditiva (DA1), um com deficiência mental (DM1), um com deficiência visual (DV1) e quatro com deficiência física, assim denominados: DF1, DF2, DF3, DF4. Por sua vez, na ECD2, há igualmente sete alunos com deficiências, sendo dois com deficiência auditiva (DA2 e DA3), um com deficiência mental (DM2), um com deficiência visual (DV2) e três com deficiência física (DF5, DF6 e DF7).

Quando à comunidade escolar, identifica os alunos com necessidades educacionais especiais e detecta quais são suas dificuldades e facilidades, é possível garantir uma melhor qualidade de ensino, por meio de adequações curriculares focadas nas necessidades de cada uma das crianças.

A identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências deve ser feita a partir da avaliação realizada pelos profissionais da educação. Isso oferece possibilidades ao desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada às possibilidades de cada um dos alunos.

Esta avaliação deve considerar o rendimento da aprendizagem do aluno e as condições que a escola oferece para o ensino e a prática docente. Se os recursos existentes para avaliar o discente se mostrarem insuficientes, a escola pode recorrer a uma equipe multiprofissional, composta por profissionais da saúde. Somente com as observações e as avaliações dessa equipe, incluindo as desenvolvidas pelo professor, no ambiente escolar, é que são indicados, para os alunos que necessitarem, os serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001a).

A não indicação, nos Projetos Político-Pedagógicos, em nenhum dos anos analisados, da quantidade de matrículas de alunos com deficiências, na ECD1 e na ECD2, pode ter dificultado uma melhor organização das ações a serem empreendidas para o atendimento desses alunos. É fundamental perceber quais são as suas necessidades, porque as



suas próprias condições biológicas<sup>36</sup> podem, na maioria das vezes, requerer formas específicas de organização<sup>37</sup>, a fim de que aos alunos sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem.

Assim, podemos concluir que a prática escolar instituída no Projeto Político-Pedagógico pode ser comprometida, porque não são identificados os alunos com deficiências, suas limitações e necessidades.

Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com matrículas de alunos com deficiências e nas escolas sem matrículas de alunos com deficiências, não há informações sobre a organização de serviços específicos aos estudantes que necessitam. No entanto, está explícito, na Resolução do CNE/CEB nº 02/2001b, que institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, que aos alunos com necessidades educacionais especiais serão garantidos serviços de apoio pedagógico especializado, oferecidos no espaço escolar ou fora dele, para responder às necessidades educacionais especiais dos educandos, estando previstas :

Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

- a) Atuação de professores - intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- b) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- c) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001b).

Os serviços de apoio pedagógico especializado são garantidos a todas as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais; sendo assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a clientela elegível para esses serviços são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos.

---

<sup>36</sup> A consideração das condições biológicas dos alunos com deficiências não pode se pautar em uma intervenção que leva em conta apenas os efeitos negativos advindos dessa condição, mas precisa esclarecer que as pessoas com deficiências têm déficits biológicos, contudo tais características não são impeditivas a sua aprendizagem, se a escola se estruturar e oferecer condições que assegurem o processo de aprendizagem. De acordo com Gonzáles (2002), a forma de organização escolar pode favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso, a Unidade Escolar deve prover formas de organização e estratégias diferenciadas, além de oferecer o suporte pedagógico especializado, para que possam se desenvolver.

<sup>37</sup> Algumas dessas formas específicas serão indicadas a seguir, quando discutirmos o subitem Equipamentos e/ou suportes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Garantir uma educação de qualidade para estas crianças requer um trabalho coletivo, em parceria com os profissionais especializados e com as Universidades.

Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio com a participação da família no processo educativo, bem como outros agentes e recursos da comunidade [...]

Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo. (BRASIL, 2001).

Há também a garantia de serviços de apoio pedagógico especializado que não ocorrem nos limites do espaço escolar, sendo que, nesses casos, a certificação da frequência é instituída por meio do relatório do professor que o atende.

Tal atendimento pode ser realizado em classe hospitalar, que tem por objetivo oferecer o acompanhamento educacional àqueles que estão impossibilitados de frequentar a escola, em razão de tratamento de saúde e/ou se encontram internados em atendimento ambulatorial; ou em atendimento domiciliar, que consiste em apoio educacional àqueles que estejam impossibilitados de frequentar as aulas por questões vinculadas a tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Não encontramos, com a análise dos dados, a garantia de nenhum serviço de apoio pedagógico especializado ao professor, em nenhum dos anos analisados e em nenhuma das escolas pesquisadas.

Todavia, segundo o Parecer nº 17/2001, o professor da sala regular tem o direito de ter o suporte com o professor itinerante<sup>38</sup>, professores intérpretes<sup>39</sup> e acesso a uma rede de apoio.

Ao professor da classe regular devem ser garantidos espaços que possibilitem um trabalho em equipe. Isso requer a participação do professor da classe comum e da educação especial, além de ainda contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros, comprometidos com o atendimento das necessidades especiais dos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>38</sup> A itinerância é um serviço realizado por um professor especializado, responsável por desenvolver um trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais e com os professores da sala regular.

<sup>39</sup> O professor intérprete é um profissional especializado para apoiar os alunos surdos, surdos-cegos e outros que possam apresentar comprometimentos com a comunicação e sinalização.

Apenas as escolas com matrículas de alunos com deficiências explicitam os elementos que compõem a sua estrutura física, todavia não há indicativos que possam demonstrar se essas escolas estão adequadas para garantir, a todos os que necessitam, condições de acessibilidade física. A ESD1 e a ESD2 apresentam somente o número de salas que funcionam no período da manhã e da tarde.

É importante que a escola aponte a estrutura de que dispõe, para atender os alunos, porque, com as políticas públicas<sup>40</sup> que regulamentam a matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas escolas regulares, é imprescindível que se garanta o acesso a todo e qualquer aluno às dependências da escola, mediante a redução de barreiras arquitetônicas<sup>41</sup>.

A Resolução CNE/CEB N°02/2001, em seu artigo 12, parágrafo 1º, resolve que, para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito a acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionar a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos na legislação (BRASIL, 2001b).

Nesse sentido, principalmente as escolas com matrícula de alunos com deficiências devem apresentar algumas modificações na estrutura do prédio, como: banheiro adaptado para cadeirante, portas maiores que o padrão normal, rampas, piso antiderrapante, entre outras especificidades que facilitem o acesso a todas as pessoas.

“A legislação brasileira prevê (Leis 7.853/89, 10.048 e 10.098/00) a redução de barreiras arquitetônicas e de comunicação para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida nas escolas” (PELOSI, 2006, p. 123) .

Apesar de existir legislações que estabeleçam que as escolas devam estar adequadas, em relação à sua estrutura física, para atender alunos que necessitam, parece que algumas condições arquitetônicas ainda não estão presentes nas Unidades Escolares pesquisadas, o que pode contribuir para que os alunos sem necessidades educacionais especiais desenvolvam atitudes de solidariedade e cooperação, contribuindo para a minimização e/ou extinção de barreiras sociais/atitudinais que se façam presentes.

---

<sup>40</sup> Parecer n°. 17/2001; Lei 9394/96; Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

<sup>41</sup> A Resolução n° 02/2001 estabelece que: “A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação” (BRASIL, 2001a). Além disso, há uma legislação que retrata especificamente sobre as questões de acessibilidade. O leitor interessado, deve procurar a Lei N° 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Contudo, tais atitudes de cooperação social podem também ser instituídas por outras vias dentro de uma Escola Regular, como, por exemplo, através do desenvolvimento de um currículo que garanta a busca por esses objetivos, nas relações entre os sujeitos no convívio escolar.

Em relação à proposta curricular, há diferenças entre as proposições das escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências, no entanto, parecem estar relacionadas mais à concepção de currículo adotada por cada uma das Unidades Escolares que à condição de ter ou não matrículas de alunos com deficiências. Na ECD1, na ESD1 e na ESD2, o currículo está centrado em todas as disciplinas curriculares, enquanto, na ECD2, está voltado ao desenvolvimento de projetos direcionados a assuntos da atualidade, os quais objetivam o ensino de alguns conteúdos escolares.

Tanto o desenvolvimento de um currículo abrangente quanto de um mais restrito<sup>42</sup> pode revelar que as escolas o desenvolvem a partir da realidade vivenciada pela comunidade na qual estão inseridas e, dessa forma, ele pode estar focado no desenvolvimento e na aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Oliveira (2008a), a construção de uma proposta curricular deve considerar as necessidades socioculturais e, mais especificamente, as necessidades gerais de suas escolas, a diversidade de seus alunos e, ainda, o atendimento ao princípio da inclusão, conforme as determinações legais defendidas pelo sistema educacional brasileiro.

Somente levando em conta essas especificidades é que os profissionais da educação podem concretizar uma proposta curricular organizada de tal maneira que possibilite a todos os alunos, independentemente de suas necessidades e limitações, o desenvolvimento de um currículo capaz de ajudar os matriculados na Unidade Escolar a evoluir em seus conhecimentos, passando da zona de desenvolvimento potencial<sup>43</sup> para a de desenvolvimento real.

O professor deve atuar para que os alunos utilizem seus conhecimentos prévios, oferecendo oportunidade de experiências que permitam explorar, comparar, analisar e ainda usar estes conhecimentos em contextos diversos, avaliando a situação em seu conjunto e repensando-a, quando necessário (SOUZA, 2006). Nessa perspectiva, segundo Oliveira (2002), o ensino não pode buscar apenas a transmissão de conhecimentos, mas precisa

---

<sup>42</sup> Entendemos currículo restrito como aquele que desenvolve conteúdos relevantes ao desenvolvimento de todos os alunos matriculados na Unidade Escolar, porém não são indicados conteúdos de todas as disciplinas escolares.

<sup>43</sup> De acordo com Vygotsky (1999), o nível de desenvolvimento real pode ser explicado pelas funções mentais, como certos ciclos de desenvolvimento, já completados, enquanto a zona de desenvolvimento potencial constituem funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

desenvolver o pensamento, a capacidade intelectual e a consciência reflexiva dos alunos.

Sendo assim, as escolas ECD1, ESD1 e ESD2, mesmo que não registrem nos Projetos Político-Pedagógicos intervenções explícitas que sugiram o desenvolvimento de um currículo voltado à diversidade e a heterogeneidade, revelam uma proposta ampla, porque contempla todas as disciplinas da grade curricular, o que pode favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiências.

Porém, o fato de a ECD2 mencionar o desenvolvimento de um currículo menos amplo, se comparado aos dados das demais escolas, pode indicar que essa Unidade Escolar trabalha com uma proposta focada nas necessidades da comunidade e, nesse sentido, também pode favorecer a aprendizagem de todas as crianças.

Em relação às estratégias metodológicas, tanto as escolas com matrículas de alunos com deficiências quanto as que não têm matrículas de alunos com deficiências citam, em seus Projetos Político-Pedagógicos, metodologias diferenciadas, contudo, nada em específico aos alunos com necessidades educacionais especiais. Algumas práticas pedagógicas alternativas e dinâmicas<sup>44</sup>, apesar de não se referir especificamente às necessidades educacionais especiais, podem atingir com qualidade as diferenças entre os estilos de aprendizagem dos alunos<sup>45</sup>, criando um ambiente favorecedor da aprendizagem. No entanto, há de se lembrar que os alunos com necessidades educacionais especiais podem necessitar, em algum momento da aprendizagem, de estratégias específicas que atendam às suas necessidades. Além disso, é assegurado legalmente aos alunos com necessidades educacionais especiais a diversificação metodológica.

Os dois grupos de escolas em estudo não disponibilizam informações sobre a utilização de equipamentos e/ou suportes para os alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que os sistemas de ensino proverão aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, *recursos*<sup>46</sup> educativos e organização específica, para satisfazer suas necessidades.

Nesse sentido, aos alunos com deficiência física e visual é importante que

---

<sup>44</sup> Oliveira (2004) retrata como algumas experiências que utilizam práticas pedagógicas interativas e dinâmicas facilitam um ensino voltado para a diversidade. Nesse artigo, o autor aborda as seguintes experiências: Escola da Ponte, Pedagogia Montessoriana, Pedagogia Waldorf e Pedagogia Freinet.

<sup>45</sup> Consideramos que todos os alunos, independentemente de serem identificados com necessidades educacionais especiais, podem necessitar de estratégias metodológicas diferenciadas, as quais garantam o seu desenvolvimento. Todavia, os alunos com deficiências podem precisar, com maior frequência, de adequações metodológicas específicas, que deem conta das necessidades advindas de sua condição.

<sup>46</sup> Grifos nosso.

seja garantida a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, de sorte a facilitar o seu livre acesso, além de propiciar o emprego de materiais adaptados.

Aos alunos que apresentam sinalização e comunicação diferenciadas dos demais, deve ser oferecida a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização do sistema Braille, da Língua de Sinais e de demais códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001).

Segundo Oliveira (2008a), os alunos com deficiência mental podem se beneficiar do currículo da escola regular, se tiverem possibilidades de trabalhar em grupos, se lhe for fornecido apoio especializado, se forem promovidas atividades individuais complementares e se estiverem adequados os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e o tempo escolar às condições dos alunos.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais, há que se prover um suporte de pessoal especializado, como professor de sala de recursos, serviço de itinerância, cooperação entre o professor da sala regular e o especializado em educação especial, atendimento em classe hospitalar e atendimento domiciliar (BRASIL, 2001a).

A avaliação desenvolvida pela equipe administrativa das escolas, com e sem matrículas de alunos com deficiências, expõe práticas pautadas em concepções que deixam para trás o caminho das verdades absolutas, das medidas padronizadas, em benefício de um agir consciente e reflexivo, frente às situações, porque objetivam verificar o nível de competência acadêmica dos alunos e o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem.

Na concepção inclusiva, avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos seu sucesso a partir dos seus avanços em todos os aspectos de desenvolvimento, o progresso é registrado em um dossiê, que constitui sua vida escolar. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Segundo Carvalho (2003), a avaliação envolve o processo de ensino e aprendizagem. São avaliados o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetivos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, as metodologias de ensino, dentre outros aspectos.

A prática avaliativa, delineada nos planos de ensino das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas com matrículas de alunos com deficiências e sem matrículas de alunos com deficiências, é flexível, visto que, nos planos escolares de todas as séries da ECD1, da ESD1 e da ESD2, a avaliação visa a reconhecer a aprendizagem dos alunos, usando diversos instrumentos. Para os planos de ensino da 4ª série da ECD1 e das 1ª séries da ESD1 e da ESD2, a avaliação almeja conhecer as condições oferecidas pelo contexto escolar que facilitem ou dificultem a aprendizagem, além de respeitar a individualidade de cada um. A ECD2 nada indica.

A avaliação, mencionada pelas escolas em estudo, não está direcionada apenas à verificação do componente curricular apreendido pelos alunos, mas à investigação das condições oferecidas pelas Unidades Escolares, para que os discentes possam se desenvolver e aprender. Isso evidencia que suas práticas estão coerentes com os estudos contemporâneos, os quais desvelam novos rumos teóricos para as concepções avaliativas.

Nesse sentido, as avaliações indicadas nos planos de ensino das escolas em estudo constituem um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal estabelecida entre professor e aluno; valorizam igualmente o processo de ensino e aprendizagem, buscam conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecem sugestões potencialmente úteis para o ensino (SÃO PAULO, 2008).

#### **4.6 Dados Informativos dos alunos: iniciativas das escolas com matrículas de alunos com deficiências um e dois – (ECD1) e (ECD2)**

Os dados de ambas as escolas com matrículas de alunos com deficiências indicam que alguns alunos identificados pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico como deficientes não têm laudos nos documentos que atestam essa condição. Isso ocorre com três alunos (DF1, DF3 e DF4) da ECD1 e com quatro alunos (DV2, DF5, DF6 e DF7) da ECD2.

Os laudos presentes nos documentos da ECD1 e da ECD2 reúnem informações que atestam a condição de deficiência subdividida por áreas. Sendo assim, nos dados informativos dos alunos, há diagnósticos de deficiências auditiva, física, mental, visual e, além disso, algumas síndromes.

Esses diagnósticos comprovam a condição clínica dos alunos<sup>47</sup>. Para Yasseldyke (1991), há cinco tipos de decisão que devem ser tomadas pelas equipes de diagnóstico: encaminhamento para tratamento, triagem, classificação, planejamento educacional e análise do progresso do aluno. As decisões de planejamento educacional e a identificação dos seus progressos são as duas iniciativas menos presentes, todavia são as mais relevantes para o desencadeamento de práticas escolares.

Com essas reflexões, não queremos pôr em evidência que os laudos clínicos expedidos por profissionais da saúde não sejam importantes. Os diagnósticos feitos por esses profissionais têm a sua importância e relevância, no desenvolvimento de práticas educacionais. Contudo, suas informações não substituem a avaliação contextualizada, de cunho pedagógico e dinâmico, que ocorre nos ambientes de aprendizagem da escola. Nesse sentido, os laudos clínicos oferecem aos profissionais da educação informações que complementam a avaliação pedagógica realizada em ambiente escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário devem ser promovidas pela escola, por meio de assessoramento técnico e avaliação do aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, há que se contar com: experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001a).

No caso específico das escolas com matrículas de alunos com deficiências, em estudo, não há informações nos Projetos Político-Pedagógicos e nos dados informativos dos alunos que ofereçam condições de identificar as necessidades daqueles com necessidades educacionais especiais. No entanto, não podemos deixar de mencionar que há, nos Projetos Político-Pedagógicos, a descrição de alguns princípios que, ao menos em nível documental, podem favorecer o desenvolvimento de um ensino inclusivo. Todavia, essas iniciativas ainda são tímidas, se comparadas aos fundamentos inclusivos, indicados nas legislações.

---

<sup>47</sup> Jesus (2004), em pesquisa realizada em uma escola municipal de Vitória – ES, relata o quanto é difícil passar de uma abordagem avaliativa, realizada apenas por especialistas, para uma que considere a avaliação das condições de ensino e aprendizagem.



No que se referem às habilidades funcionais, os dados apontam que os profissionais das duas escolas com matrículas de alunos com deficiências avaliadas não citam informações a esse respeito. Tais indicações são observadas nos documentos do (DF2) e do (DF4) da ECD1, em relatórios dos professores da sala de recursos e do Núcleo de Apoio Psicopedagógico.

Esses profissionais salientam que os alunos (DF2) e (DF4) realizam sem auxílio atividades da vida diária, de locomoção e de expressão verbal. Realizar essas atividades exige, por parte do aluno, um processo de significação que é aprendido culturalmente, uma vez que esses comportamentos partem de condições do tipo biológico que, por meio do contato social, se transformam, ocorrendo então um processo qualitativo diferente.

No desenvolvimento psíquico, estabelecem relações interativas entre o biológico e o social. Esse princípio, descrito por Vygotsky (1997), aponta em direção à culturalização do desenvolvimento orgânico humano, isto é, que o sujeito, ao nascer, herda toda a evolução filogenética<sup>48</sup>, mas o produto final do seu desenvolvimento está em função do meio social em que vive.

O processo se materializa através do outro e, assim, o sujeito passa do estágio natural para o cultural. O estágio natural ou biológico concerne a funções elementares próprias da espécie humana, como a percepção involuntária, a fome, o sono, dentre outras. O estágio cultural é aprendido e, em função dessa condição, necessita do outro para desenvolver a linguagem, o cálculo, a percepção voluntária (PADILHA, 1997; VYGOTSKY, 1997).

Essa concepção sobre a formação do desenvolvimento psíquico é fundamental para a organização do processo educativo, porque as características funcionais dizem respeito às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o aluno enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica (BRASIL, 2006).

Por conseguinte, mesmo que os profissionais da escola regular não tenham realizado avaliações que identificassem as habilidades funcionais desenvolvidas pelos alunos, ter à disposição, nos prontuários da ECD1, esse tipo de avaliação, feita pelos professores da sala de recursos e pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico, oferece aos professores da escola regular subsídios para a organização de práticas pedagógicas capazes de levar em conta as

---

<sup>48</sup> A evolução filogenética se refere ao desenvolvimento da espécie, exclusivamente no que concerne aos aspectos biológicos.

necessidades e as possibilidades dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

Em se tratando do desempenho escolar, há diferenças entre as avaliações encontradas nos documentos da ECD1 e da ECD2. Na ECD1, as avaliações identificam as competências curriculares dos alunos. Os professores dessa escola mencionam as facilidades e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, para atingir os elementos do componente curricular. A avaliação dos professores da sala de recursos, visível nos documentos informativos nessa mesma Unidade Escolar, revela o que o aluno apreende do currículo trabalhado.

Na ECD2, o relatório do desempenho escolar registrado pelos professores da escola regular está voltado para a identificação de conhecimentos de algumas áreas do desenvolvimento.

O referencial de aprendizagem deve estar pautado na avaliação de três áreas: A) Instituição Escolar: análise da necessidade de adequações específicas da instituição escolar e do contexto da aprendizagem; B) Áreas do desenvolvimento do aluno: são avaliados aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo; C) Áreas Curriculares: têm por objetivo conhecer os elementos apreendidos dos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2008).

Avaliar o desempenho escolar dos alunos, indicando o que é apreendido das propostas trabalhadas no contexto escolar, é de fundamental importância para todos, especialmente para as pessoas com necessidades educacionais especiais, visto que cada um é único e os alunos com deficiências apresentam diferenças importantes entre si, portanto, há que se considerar as suas peculiaridades e avaliá-los, buscando a competência particular de apreensão do conteúdo desenvolvido no contexto escolar. Isso exige que o professor esteja atento às mais variadas formas de expressão dos estudantes, percebendo o que fazem e como fazem, em diferentes situações, e verificando se aquilo que realizam numa dada situação se aplica a outra (SÃO PAULO, 2008; ANACHE, 2008).

Essa prática tem resultados mais eficazes, quando é realizada de forma contínua e processual. Além disso, não precisa ser desenvolvida a partir dos resultados de provas ou testes previamente determinados para esse fim, mas os professores podem registrar o que os alunos aprendem do currículo, utilizando atividades realizadas em sala de aula. Para isso, é preciso ter um olhar capaz de captar os progressos e as suas potencialidades, situação que facilita à equipe pedagógica o direcionamento do planejamento educativo, de tal modo que a elaboração de suas propostas considerem as especificidades do processo de

aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANACHE, 2008; SÃO PAULO, 2008).

No que se refere às avaliações desenvolvidas no espaço escolar, há práticas delineadas nos Projetos Político-Pedagógicos e nos dados informativos das escolas com matrículas de alunos com deficiências. Nos documentos informativos dos alunos, em todo o período em estudo, não há para todos os discentes uma avaliação descritiva que aponte o seu processo de aprendizagem, mas, quando ela é desenvolvida, oferece subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades dos alunos, porque, de posse dos resultados avaliativos, os professores têm condições de elaborar um planejamento que atenda aos estilos e às motivações de aprendizagem de cada um dos alunos matriculados na Unidade Escolar.

No que tange à adequação curricular, as duas escolas com matrículas de alunos com deficiências, no período em estudo, não indicam esse tipo de estratégia para os alunos com deficiências matriculados nas Unidades Escolares.

Quando uma Unidade Escolar aceita a matrícula de todo e qualquer aluno e, mais especificamente, daqueles com algum tipo de deficiência, em consequência de políticas que defendem a instituição de princípios inclusivos, há a necessidade de se providenciar modificações na forma como a escola é organizada. Para Oliveira (2008b), a escola, ao se propor lidar com as diferenças, precisa ter consciência de que, entre essas diferenças, há de se encontrar alunos com deficiências, que exigem processos diferenciados de ensino, a fim de que a aprendizagem de conteúdos curriculares seja garantida, situação que, em alguns casos, exige estratégias e recursos específicos.

A Lei 9394/96 prevê: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59)

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 8º, garante que os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito a *flexibilizações e adaptações curriculares*<sup>49</sup>, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliações adequados ao desenvolvimento dos alunos em consonância com o projeto pedagógico da escola.

As escolas, em coerência com as determinações legais, devem desenvolver currículos flexíveis, que garantam a aprendizagem de todos, independente de suas limitações

---

<sup>49</sup> Grifos nosso.

e/ou deficiências, de sorte que uma das formas de propiciar essas condições é assegurar aos alunos, principalmente aos com deficiências, a possibilidade de se beneficiarem dos conteúdos curriculares, por meio de adequações curriculares.

Dependendo da deficiência, do grau de seu comprometimento e do nível escolar que o aluno frequenta, a adequação curricular se mostra como uma estratégia que propicia o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, uma vez que, quanto mais se avança nos níveis escolares, há uma maior probabilidade de os alunos com necessidades educacionais especiais se distanciarem das propostas curriculares, porque estas vão se tornando mais complexas. Sendo assim, a adequação curricular garante que os alunos com necessidades educacionais não sejam excluídos do processo de ensino e aprendizagem e, assim, possam se desenvolver.

Para Aranha (2000b), as adequações curriculares podem ser de pequeno porte, que compreendem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas nos contextos da sala de aula, e as de grande porte, relativas a ações de competência e atribuição de instâncias político-administrativas, porque dependem de modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, dentre outras.

Nos documentos informativos dos alunos da ECD1 e da ECD2 e nos Projetos Político-Pedagógicos não há, para nenhum dos alunos com deficiências, documentos de adequações curriculares. Porém, os dados dos Projetos Político-Pedagógicos indicam, em alguns aspectos, práticas que permitem flexibilizações capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, de acordo com Duk (2006), o movimento de inclusão escolar busca combater a exclusão de grupos vulneráveis, como os deficientes, aqueles que vivem em condição de extrema pobreza, os que vivem nas ruas, dentre outros que historicamente foram excluídos do sistema escolar. Assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a participação de todos os alunos, na vida escolar e social, requer, porém, não de forma exclusiva, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos e lhes garantam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Em uma sociedade regulada e governada pelo capital<sup>50</sup>, que gera e naturaliza processos de desigualdades sociais, culturais e econômicas, promover esse tipo de educação é uma tarefa de cunho político e exige o combate aos privilégios e à desigualdade, transitando por preceitos que envolvem relações de poder.

Nesse sentido, o que buscamos é compreender como os Projetos Político-Pedagógicos são organizados a partir da política de inclusão, não com um entendimento ingênuo ou pouco crítico do momento histórico em que se materializam as determinações inclusivas, mas, ao contrário, tentando compreender como os seus preceitos podem ser praticados em um contexto social e político, que, de forma velada, defende e naturaliza a desigualdade.

As informações dos Projetos Político-Pedagógicos são inconsistentes e não há diferenças substanciais, no que se refere a proposições dos dois grupos de escolas em estudo: as com matrículas de alunos com deficiências e as sem matrículas de alunos com deficiências. Essa inconsistência se faz presente em vários aspectos da organização escolar das escolas e, assim, não atendem às necessidades de todo e qualquer aluno, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

O acesso aos bancos escolares, ultimamente, tem sido extensivo a uma maior quantidade de alunos. No entanto, o fato de oferecer vagas em uma escola de ensino regular não significa que o direito de terem acesso a uma educação de qualidade seja respeitado.

A educação, um entre tantos preceitos sociais defendidos por nosso país, não está desenraizada das condições desiguais impostas por um modelo pautado no sistema

---

<sup>50</sup> Para Martins (1997), na visão sociológica, a exclusão não existe. A exclusão é um traço congênito do capitalismo, mas a sociedade capitalista exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

econômico capitalista, porém está imbricada em meio às contradições presentes nas determinações neoliberais que fundamentam os preceitos sociais.

As vagas são oferecidas, contudo, não são disponibilizadas aos alunos que necessitam de condições estruturais e de funcionamento capazes de prover adequações e reformulações de toda e qualquer ordem, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. São limitadas as adequações pedagógicas realizadas para aqueles que precisam; além disso, os profissionais das escolas em estudo parecem compreender a importância de o aluno frequentar os serviços de apoio pedagógico especializado, à medida que incentivam a frequência aos serviços de suportes. Contudo, as escolas em estudo, administradas pelo poder municipal, não contam com uma rede de suportes de serviço de apoio pedagógico especializado mantido por esse mesmo órgão administrativo, apesar de, legalmente, tais medidas serem estabelecidas.

Essa conjuntura pode configurar em condições excludentes dentro da própria escola, já que esses alunos não têm as mesmas condições de acesso e apropriação da cultura produzida pela humanidade, no decorrer de sua existência, se comparadas à daqueles que não necessitam de recursos e suportes pedagógicos diferenciados.

Há de se lembrar que as condições desiguais de acesso ao saber historicamente produzido e os problemas enfrentados pelas escolas, no que concerne ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, no ambiente escolar, não são restritos apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas se estendem a todo e qualquer aluno pertencente à classe popular. Prova disso é o estabelecimento de metas, como aumento do nível de aprovação e diminuição do número de evasão, de faltas e de repetências, em todo o período avaliado e em todas as escolas em estudo.

A democratização do ensino, na ideologia neoliberal, traz como consequência à organização do sistema escolar subdividido conforme a segmentação de classes sociais. A escola pública, na maioria das vezes de baixa qualidade, é frequentada quase que exclusivamente pelos pertencentes às classes populares, enquanto, na escola privada<sup>51</sup>, de melhor qualidade, estão apenas os filhos daqueles que têm uma melhor situação econômica. Nesse sentido, se institui de forma dissimulada os preceitos de um Estado que objetiva a privatização do ensino. Isso tem como consequência o repasse de suas responsabilidades, com a instituição de uma educação de qualidade e pública para a ordem

---

<sup>51</sup> Há que se destacar que, no cenário atual, nem toda a escola particular é de excelência, já que algumas delas absorvem uma parcela de alunos provenientes de classes populares. No entanto, as escolas particulares, em sua grande maioria atendem a alunos economicamente favorecidos e seu ensino, se comparado ao da escola pública, é de melhor qualidade.

privada, uma vez que há, a seu favor, indicativos a apontar que tudo o que se refere aos serviços de ordem pública não funciona de forma adequada.

Além disso, dentro de todo esse processo, o professor é vitimado e culpabilizado por manter e até mesmo aumentar as desigualdades sociais, visto que, no ambiente escolar, a responsabilidade por construir práticas pedagógicas que mantêm e acentuam as diferenças entre os alunos recai sobre esse profissional, como se ele, sozinho, fosse capaz de mudar as condições estruturais a que a educação, como parte integrante de um dos direitos sociais instituídos em uma sociedade desigual, está submetida. De fato, o professor é um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Porém, ele não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico.

Tais contradições são o reflexo das próprias determinações de uma sociedade regulada pelos preceitos neoliberais, que fundamentam as políticas públicas, dentre elas, a educacional. Assim, há uma contradição explícita em relação às ações de um Estado que, ao mesmo tempo em que assegura, em termos teóricos, uma educação para todos, tendo por objetivo incluir no meio educacional inclusive aqueles que historicamente foram excluídos dela – como os com necessidades educacionais especiais – por meio do estabelecimento de todo um aparato organizativo, estrutural e pedagógico que permita a aprendizagem de todos, no plano prático, não oferece as condições para que esses preceitos sejam e praticados.

As propostas das políticas públicas transitam entre o que o Estado é obrigado a estimular, para garantir a sua sobrevivência (que, no caso, são os direitos sociais previstos em legislações), e o que precisa ocultar, como a diminuição de suas responsabilidades e de seus investimentos de ordem estrutural, administrativa e econômica. Sendo assim, há uma dissimulação das motivações que determinam suas fundamentações.

Por isso, é tão difícil implementar uma educação que atenda às necessidades dos alunos e que seja organizada para assegurar a todos um ensino pautado nos princípios da emancipação e da humanização. Esse tipo de escola pode oferecer aos alunos condições de compreender e perceber, pelos conhecimentos científicos, os mecanismos de dominação existentes, de tal forma que ofereça aos discentes subsídios para interferir na sociedade. Tal atitude não é interessante para um Estado que procura ocultar as desigualdades sociais.

Apesar do que se tem praticado, no contexto escolar, como indicado nos referentes documentais analisados em nossa pesquisa, legalmente, os alunos têm o direito de frequentar uma escola de ensino regular, que lhes disponibilize todas as condições de que

necessitam, a fim de que tenham acesso aos conhecimentos acumulados historicamente. Para isso, devem ser asseguradas aos discentes intervenções em âmbito político, pedagógico, estrutural e de funcionamento. Com tais considerações, fica clara a lacuna entre o que se defende em legislações e declarações e o que se materializa, no plano prático, no cotidiano escolar das escolas em estudo.

Entretanto, somente por meio de legislações é que o direito dos cidadãos, em uma sociedade marcada pela desigualdade, tem condições de ser respeitado. Se esses direitos não estivessem estabelecidos em legislações, não haveria nenhuma possibilidade efetiva de serem colocados em prática. Sabemos dos limites de uma educação que, até o momento, não conseguiu se desvencilhar de forma substancial dos preceitos da ideologia neoliberal. Todavia, mesmo em meio a essas contradições sociais, há possibilidades.

As legislações abrem caminhos para tais práticas, uma das quais é a autonomia para elaborar propostas curriculares e Projetos Político-Pedagógicos mais conectados com a realidade social, econômica e cultural dos alunos. É evidente que a escola precisa seguir um currículo adotado em nível nacional, mas ela tem autonomia para diversificar e flexibilizar a prática pedagógica, de acordo com as necessidades de seus alunos e, em decorrência, favorecer consideravelmente a implementação de práticas fundamentadas em uma política de educação inclusiva.

Por conseguinte, os profissionais da educação das escolas em estudo parecem ter utilizado o instrumento Projeto Político-Pedagógico como uma possibilidade de modificações, uma vez que há algumas iniciativas que permitem desenvolver uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todo e qualquer aluno, independentemente de este ter ou não necessidade educacional especial. Contudo, suas iniciativas são pouco abrangentes, se comparadas aos fundamentos de um ensino que leve em conta as necessidades de todos; mesmo que de forma tímida e limitada, suas propostas, quando indicadas, apontam para uma transgressão à massificação imposta pelo sistema.

Isso porque a história é um campo aberto de possibilidades. Este é o sentido em se pleitear uma educação para além do capital, conforme termo utilizado por Mészáros (2005), implicando pensar em uma sociedade mais humana e igualitária, o que, sem dúvida pode ser buscado com a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos, uma vez que a construção desse instrumento oferece subsídios para que os profissionais da educação reflitam em propostas que assegurem o desenvolvimento de um ensino de qualidade para todos, porque possibilita que suas iniciativas estejam pautadas na realidade de cada uma das escolas.



A educação pode promover o desenvolvimento e compensar as desigualdades, desde que realizada por meio de um ensino que permita o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade, no decorrer de sua existência. Somente assim o sujeito pode compreender as modificações de nossa sociedade e entender a lógica presente na atualidade.

## REFERÊNCIAS

AAID, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suíte 846, Washington, D.C. 20001-1512. Disponível em:

[http://w.w.w.aamr.org/About\\_AAIDD\\_name\\_change.html](http://w.w.w.aamr.org/About_AAIDD_name_change.html) ou <HTTP://www.aaid.org/>  
Acesso em 27/10/2007.

ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANACHE, A.A. Perspectivs sobre a avaliação de aprendizagem decorrentes de fatores orgâncios. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; Hayashi, M.C.P.I; **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2008.

APASE, **Suplemento de legislação**, nº 161, abr., 2007.

ANGELLUCCI, C. B. A Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: ASBAHR, F. S. F.; VEIGAS, L. S.; ANGELLUCCI, C. B. (org.) **Políticas públicas em educação & Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília, SP. UNESP: Marília Publicações, 2000a. p.01-09

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SSESP, 2000b.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004a. p. 37-60.

ARANHA, M. S. F. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: A escola**. V.3. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004b.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: A fundamentação filosófica. v.1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004c.

ARANHA, M.S. F. **Projeto Escola** - Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL, **Lei 9394/96, 20 dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.

BRASIL, **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências

BRASIL, Lei nº10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 17/2001 de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 03. jul. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 14. set. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Praticas da Inclusão:** Avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL, **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação. Brasília, 20.jun.2007.

BRASIL. **Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº. 555/2007, prorrogada pela portaria nº. 948/2007**, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. Política de Educação Inclusiva. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=253&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=86)> Acesso em 16 abr.2008b.

BUENO, J. G. S. B. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (Orgs.) **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-35.

CARVALHO, R. E. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP/MEC. 2003.

CASANOVA, P. G. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Buenos Aires: CLACSO; Petrópolis: Vozes, 2000. p. 46-62.

CASTANHO, S. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UnC, 2003. p. 13-37.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais** . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOSSUDOVSKI, M. **A globalização da pobreza: impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1990.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALAROSA, A. A. Globalização, Neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UnC, 2003. p. 197-218.

DEL MASSO, M.C.S.; ARAÚJO, R.C.T. Necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe editora, 2008.

DUK, C. **Educar na diversidade** – Material de formação docente. Brasília. MEC/SEESP. 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.p. 86-113.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas públicas e praticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21- 48.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. N. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-30.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12 ed. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

GANDIN, D.; GANDIN, L.A. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GANDIN, A. B; FRANKE, S. S. **A organização de Projetos na escola: Um sonho possível**. Brasília: Loyola, 2005.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao**

neoliberalismo em educação. 12 ed. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001. p. 89-124.

GONZALES, J. A. T. **Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUHUR, M. L. P. Dialética Inclusão – Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.9, n.1, p. 1-32, jan-jun., 2003.

Haidar, M. L. M.; TANURI, L. M. A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: Vários autores. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59-101.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORTA, Direito a Educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n.104, p. 5-34, 1998.

IANI, O. **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**. Universidade Federal do Espírito Santo, 16 (1), Número Especial, 2004, p. 37-49.

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara:

Junqueira&Marin, 2008. p. 75-82.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cedes**. Campinas, ano XIX, n.46, p. 16-28, set, 1998.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E. ; BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: O verso e o reverso de discursos e praticas. In: JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R. ; BARRETO, M. A. S. ; VICTOR, S. L. (org.) **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (org.) **Políticas e práticas de educação da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LOPES, R. P. **Pedagogia e emancipação**. São Paulo: Olho d'agua. 2000.

MACEDO, U. B. **O Liberalismo moderno**. São Paulo: Lis Gráfica, 1997.

MACHADO, G. V. **A burguesia brasileira e a incorporação da agenda liberal nos anos 90**. 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas). – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.) **Educação Especial: em direção a educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.p. 184-209.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Pauplus, 1997.

MAUÁ, Jr. R. **Planejamento e Plano Escolar**: Um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, F.R.L.V; MARTINS, L.A.R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n1, jan-abr, p.111-130, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONFREDINI, I. O Projeto Pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e a manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, p. 41-56, jul-dez, 2002.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. O Estado, os movimentos sociais e a reforma educacional. In: TORRES, C. A. (Org.) **Teoria Crítica e sociologia política da educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Biblioteca Freiriana; v.6).

OLIVEIRA, A. A. S. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação Inclusiva e Municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.8, n.2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, A.A.S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112.

OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão no Brasil: Políticas Públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de inclusão no Brasil**: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular. São José dos Campos: Pulso, 2006.



OLIVEIRA, A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out-dez, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido** – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, Bauru: Canal6, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análises críticas. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe editora, 2008a. p. 111-128.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.;GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe editora, 2008b. p. 129-154.

OLIVEIRA, I. S. **O Projeto Político Pedagógico no ensino superior: CPIFE/UFG**. 2000 Tese. 2000. 205 f.(Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**. Universidade de Santa Catarina, v.1, n.1, p.4-13, 1999.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.) **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

ORSO, P. J. **Liberalismo, neoliberalismo e educação: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira**. 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R.;LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar** (org.). 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

PELOSI, M.B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

PIMENTA, S. G. A construção de Projeto Político Pedagógico na escola. **Revista Idéias**. São Paulo, FDE, n.8, p. 17-24, 1990.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, M.C.C.S; FARIA, **Experiências Educacionais Inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. Organizadora: Berenice Weissheimer Roth. Brasília. 2006.

RUMMEL, S. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. 1996. 232 f. Tese (doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político Pedagógico da escola: Desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 157-178.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.) **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.p. 141-174.

SÃO PAULO, **Referencial sobre Avaliação da aprendizagem na área da deficiência Intelectual**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. SME/DOT, 2008. Elaborado: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, D. (et al.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SCAFF, E. A. S.; Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-334, maio-ago, 2007.

SILVA, C. C.; AZZI, D; BOCK, R. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-53.

SILVA, A. B. P. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. 2000. Dissertação. 2000. 108 f.(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 215- 237.

SOUZA, L. R. A prática docente em atenção à diversidade: reflexões sobre a práxis educativa. In: SANTOS, M. C.; GONÇALVES, I, M, C; RIBEIRO, S. L. (Orgs.) **Educação Inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006. p. 23-40.

SOUZA, P. L. A influência do FUNDEF no processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. In: VIEITEZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (orgs.) **Educação e Políticas públicas: tópicos para o debate**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 177-206.

SOUZA, R. F. de **Tempos de civilização: a implantação da escola primaria graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo, Editra Unesp. 1998.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. (et al.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 111-161.

STAINBACK, W; (et. al.). A aprendizagem nas escolas inclusivas: E o currículo? In: STAINBACK, S; (et. al.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 240-251.

STEWART Jr, D. **O que é Liberalismo?**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1998.

THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (dês)igualdades. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 63-95.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 12. ed. (décima segunda edição), Petrópolis: Vozes, 1995, p. 109-136.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. **Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

VALE, J. M. F. A Escola Pública e o processo humano de emancipação. In: VALE, J. M. F. (et al.) **Escola Pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 21-28.

VEIGA, I. P. O Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11- 36.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: Novas Trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas; Papirus, 2001. p. 45-68.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.

VENÂNCIO, L. **O Projeto Político Pedagógico e a Educação Física Escolar no processo de construção coletiva**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). – Instituto de Biociências, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

VIEIRA, E. A Política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedex**, Campinas, XXI, nº55, novembro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos da defectologia**. Visor: Madri, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. (et al.) **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

YSSELDYKE, S. **Avaliação em Educação**. Tradução Doris Sanches Pinheiro. 4ª ed. São Paulo: Manole, 1991.

ZANARDI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política da gestão educacional brasileira**. 2006. 163f. (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

# **ANEXOS**

**APÊNDICE - 1 QUADROS COMPARATIVOS DE CATEGORIAS ANALÍTICAS**

FONTE DE DADOS	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	ALUNOS		
<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>1 - Instituição Escolar</b>	<p><b>1.1 Princípios da Filosofia</b>  1.1.1 Finalidades e objetivos  1.1.2 Relação entre as finalidades e os objetivos</p> <p><b>1.2 Princípios da Estrutura</b>  1.2.1 Localização  1.2.2 Organização escolar  1.2.3 Estrutura física  1.2.4 Organização de serviços  1.2.5 Total de alunos matriculado na escola  1.2.6 Total de alunos com necessidade educacional especial  1.2.7 Total de alunos com deficiência</p> <p><b>1.3 De funcionamento</b>  1.3.1 Recursos humanos  1.3.2 Recursos financeiros e materiais  1.3.3 Caracterização da comunidade escolar  1.3.4 Apoio especializado ao professor</p>	<b>1 - Nível de Desenvolvimento</b>	<p>1.1 Características Funcionais  1.1.1 Diagnóstico Clínico  1.1.2 Habilidades Funcionais</p>
	<b>2 - Ação Pedagógica</b>	<p>2.1 Recurso de ensino e aprendizagem  2.2 Materiais e equipamentos  2.3 Estratégias metodológicas  2.4 Conteúdo curricular  2.5 Estratégias de avaliação</p>		<p>1.2 Competências Curriculares  1.2.1 Desempenho Escolar  1.2.2 Adequação Curricular</p>

**Quadro 1.** Quadro inicial de análise dos dados

FONTE DE DADOS	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	ALUNOS		
<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>1 - Instituição Escolar</b>	<p><b>1.1 Princípios da Filosofia</b>  1.1.1 Finalidades delineadas pela escola  1.1.2 Objetivos propostos pela escola relacionados aos aspectos pedagógicos  1.1.2 Objetivos propostos pela escola relacionados aos aspectos administrativos</p> <p><b>1.2 Princípios da Estrutura</b>  1.2.1 Organização Administrativa  1.2.2 Estrutura física  1.2.3 Serviço de Apoio Pedagógico Especializado  1.2.4 Total de alunos matriculado na escola  1.2.5 Total de alunos com necessidade educacional especial  1.2.6 Total de alunos com deficiência</p> <p><b>1.3 De funcionamento</b>  1.3.1 Equipe Pedagógica: Escolaridade e Atividade  1.3.2 Caracterização da comunidade es-colar  1.3.1 Equipe Pedagógica: Escolaridade e Atividade  1.3.3 Apoio especializado ao professor</p>	<b>1 - Nível de Desenvolvimento</b>	<p>1.1 Características Funcionais  1.1.1 Diagnóstico Clínico  1.1.2 Habilidades Funcionais</p>
	<b>2 - Ação Pedagógica</b>	<p>2.1 Equipamentos e/ou suportes  2.3 Estratégias metodológicas  2.1 Equipamentos e/ou suportes  2.4 Conteúdo curricular  2.5 Estratégias de avaliação</p>		<p>1.2 Competências Curriculares  1.2.1 Desempenho Escolar  1.2.2 Adequação Curricular</p>

**Quadro 2.** Quadro de análise dos dados após o Projeto Piloto

## APÊNDICE 2 QUADRO FINAL DE CATEGORIAS ANALÍTICAS

FONTE DE DADOS	Projeto Político Pedagógico		Alunos	
<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<u>1 Projeto Político Pedagógico</u>	<p><b>1.1 Princípios e Fundamentos</b>            1.1.1 Finalidades;            1.1.2 Objetivos;</p> <p><b>1.2 Aspectos Estruturais e de Funcionamento</b>            1.2.1 Caracterização da Comunidade Escolar            1.2.2 Organização Administrativa da Escola;            1.2.3 Total de Alunos matriculados;            1.2.4 Total de alunos com necessidade educacional especial;            1.2.5 Total de alunos com deficiência;            1.2.6 Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao Aluno e ao Professor            1.2.7 Estrutura Física</p> <p><b>1.3 Ação Pedagógica</b>            1.3.1 Conteúdo Curricular;            1.3.2 Estratégias metodológicas            1.3.3 Equipamentos e/ou suportes            1.3.4 Avaliação</p>	<u>1 Dados Informativos dos Alunos</u>	<p><b>1.1 Características Funcionais</b>            1.1.1 Diagnóstico Clínico            1.1.2 Habilidades Funcionais</p> <p><b>1.2 Competências Curriculares</b>            1.2.1 Desempenho Escolar            1.2.2 Adequação Curricular</p>

Quadro Final De analise



**APÊNDICE 3 ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Distante do centro urbano. Não há áreas de lazer. Há agência do correio, Unidade de Saúde, pequeno comércio, duas escolas de Educação Infantil, três escolas de Ensino Fundamental (ambas municipais) e duas escolas estaduais. Escolaridade: Mães e Pais respectivamente: 0,5% e 1,5% analfabetas; 47% e 50% Fundamental incompleto; 22% e 23% Fundamental completo; 8% e 7% Médio incompleto; 21,5% e 17% Médio completo; 0,5% e 1% Superior incompleto; 1% e 2% Superior completo; Renda Familiar: 71% de 1 a 3 salários; 25% de 4 a 6; 4% mais de 6 salários; 9% desempregados.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Há supermercados, lojas, postos de gasolina, igrejas, padarias, lotéricas, sorveteria, açougue e centros poli-esportivo. Escolaridade dos pais: 20,53% Ensino Fundamental incompleto; 27,77% Ensino Fundamental completo; 28,26% Ensino Médio incompleto; 21,49 Ensino Médio completo; 1,20% Superior incompleto; 0,72% Superior completo; Renda Familiar: 37,92% até 1 salário; 46,61% de 1 a 3 salários; 13,28% de 4 a 8 salários; 1,44% de 8 a 10 salários; 0,48 acima de 10 salários; Profissão do pai: 65,45% formal; 27,79% informal; Profissão da Mãe: 42,99% formal; 14,51% informal; 4,10% desempregado; 38,40 do lar.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Comunidade possui um comércio diversificado; Lazer: Grêmio Recreativo, Associação dos moradores, lanchonetes eventos promovidos pelas comunidades religiosas; Escolaridade dos pais: a maioria 1ª a 8ª série, 50% médio e 1% Superior.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Bairro da periferia da cidade. Há serviços de saneamento básico, luz e asfalto em sua quase totalidade. Comércio diversificado, Unidade Básica de Saúde, escola municipal de Educação Infantil – creche, escola estadual de 5ª a 8ª série, não há agências de correio, bancos, área de esportes, recreação e lazer. Escolarização Pais: maioria 1ª a 4ª série (45%), Mães - neste nível- total de (50%). Em relação a renda familiar: 15% nenhuma; 27% salário mínimo; 34% até três salários; 13,5% mais de três salários mínimos; 10,5% não informaram.</p>
	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 36 professores: 25 superior concluído ou em andamento e 11 Magistério; 1 diretora, 1 auxiliar de direção, 1 das coordenadora: Pedagogia e a outra Magistério.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> _21 professores: 17 superior concluído ou em andamento e 4 Magistério; 1 diretor e 1 auxiliar de direção: Pedagogia; 1 coordenador: Magistério, Direito e Pedagogia (cursando).</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 22 professores: 16 superior concluído ou em andamento e 6 Magistério; 1 diretor, 1 auxiliar de direção, 1 professor coordenador: formação em Ciências Sociais e Pedagogia.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 12 professores: 9 superior concluído ou em andamento e 3 Magistério; 1 diretor, 1 auxiliar de direção e 1 professor coordenador: Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.</p>
2006	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Nada consta por que é realizada em intervalos de quatro anos.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> _Nada consta porque é realizada somente em intervalos de quatro anos.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Nada consta porque é realizada somente em intervalos de quatro anos.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Nada consta porque é realizada somente em intervalos de quatro anos.</p>
	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 43 professores: 37 superior concluído ou em andamento, 5 Magistério e 1 não informa; 1 diretora, 2 auxiliar de direção, uma das coordenadoras Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e a outra Pedagogia com habilitação em Deficiência Física.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> _23 professores: 19 superior concluído ou em andamento e 4 Magistério; 1 diretor e 1 professor coordenador tem a formação em Pedagogia e a auxiliar de direção Magistério em Pré- escola, Direito e Pedagogia.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 25 professores: 22 superior concluído ou em andamento e 3 Magistério, 1 diretor e 1 professor coordenador; formação em Pedagogia; 1 auxiliar de direção: Ciências Sociais e Pedagogia</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 20 professores: 11 superior concluído ou em andamento e 9 Magistério, 1 diretor, 1 auxiliar de direção e 1 professor coordenador tem formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.</p>
2008	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Distante do centro urbano. Grandes indústrias e comércio de médio porte, Unidade avançada de saúde, 2 escolas municipais de Educação Infantil, 3 escolas municipais de Ensino Fundamental, 2 escolas estaduais. Carente de: Esporte, recreação e lazer. Escolaridade: Pais e Mães respectivamente: 0,7% e 0,7% analfabetos, 30,5% e 29,5% Fundamental incompleto, 21,6% e 22,8% Fundamental completo, 7,8% e 9,4% Médio incompleto, 24,1% e 27,4% Médio completo, 0,6% e 0,9% Superior incompleto, 3,7% e 2,4% Superior completo; 11% e 6,9% não declararam; 62,5% de 1 a 3 salários; 17,1% de 4 a 6; 2,4% mais de 6; 8,8% desempregados, 9,2% não declararam.</p>	<p>Há supermercados, lojas, postos de gasolina, igrejas, padarias, lotéricas, sorveterias, açougue e centros poli- esportivos. Escolaridade dos pais: 2% não frequentaram a escola; 33% Ensino Fundamental incompleto; 11% Ensino fundamental completo; 14% Ensino Médio incompleto; 33% Ensino Médio completo; 5% Superior incompleto; 2% Superior completo; Renda familiar: 37% até R\$380,00; 56% de R\$380,00 a R\$ 1.140,00; 6,5% de R\$1.140,00 a R\$2.280,00; 0,5% de R\$2.280,00 a R\$3.420,00.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Comércio em expansão; Lazer e recreação: igrejas, trailer de lanche, chácaras vizinhas; duas escolas municipais de Educação Infantil e uma estadual. Renda Familiar: 2,5% menos que um salário mínimo, 49% 1 salário mínimo, 29% 2 salários mínimos e 19,5% mais que 3 salários mínimos. Escolaridade dos pais: 3,8% não tem escolaridade; 40,76% Fundamental de 1ª a 8ª incompleto; 19,94% Fundamental 1ª a 8ª completo; 12,22% Médio incompleto; 22,28% Médio completo; 2,5% Superior incompleto; 3,5% Superior completo.</p>	<p><b>Caracterização da comunidade escolar:</b> Bairro da periferia. Saneamento básico, luz e asfalto em sua quase totalidade. Comércio diversificado, uma Unidade Básica de Saúde, uma escola municipal de Educação Infantil – creche, uma escola estadual de 5ª a 8ª série, não há agências de correio, bancos, área de esportes. Escolaridade: Pais: Fundamental completo (23%), Mães Fundamental completo (46%); Renda Familiar: 42% salário mínimo; 31% até três salários; 18% mais de três salários mínimos; 6% não informaram; 3% nenhuma.</p>
	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 37 professores: 33 superior concluído ou em andamento, 3 Magistério e 1 não informa; 1 diretora, 2 auxiliar de direção, uma das coordenadoras Pedagogia habilitação em Administração Escolar e a outra Ciências Sociais.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> _22 professores: 21 superior concluído ou em andamento e 1 dedicação parcial; 1 diretor e 1 professor coordenador tem a formação em Pedagogia e 1 auxiliar de direção Magistério com pré-escola, Direito e Pedagogia (cursando).</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 21 professores: superior concluído ou em andamento; 1 diretor e 1 professor coordenador tem Pedagogia e 1 auxiliar de direção Ciências Sociais e Pedagogia.</p>	<p><b>Organização administrativa da escola:</b> 21 professores: 17 superior concluído ou em andamento e 4 Magistério; 1 diretor, 1 auxiliar de direção, 1 professor coordenador tem a formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.</p>

**APÊNDICE 4 NÚMERO DE ALUNOS, ESTRUTURA FÍSICA E SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

ANOS	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<b>Total de alunos matriculados:</b> 461 manhã; 491 tarde. Total: 952 alunos;	<b>Total de alunos matriculados:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos matriculados:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos matriculados:</b> 191 manhã; 200 a tarde. Total: 391 alunos.
	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.
	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências.	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências;
	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.
	<b>Estrutura Física:</b> 17 salas, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 sala de conto e 1 quadra de esportes coberta	<b>Estrutura Física</b> 1 bebedouro, 1 biblioteca/videoteca, 1 cozinha, 1 diretoria, 1 pátio, 1 refeitório, 12 sanitários de alunos, 5 de funcionários, 9 salas de aula, 1 secretaria, 1 quadra e esportes.	<b>Estrutura Física</b> Manhã e a tarde funcionam 8 salas	<b>Estrutura Física</b> Manhã e a tarde funcionam 6 salas
2006	<b>Total de alunos matriculados:</b> Nada consta	<b>Total de alunos matriculados:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos matriculados:</b> 214 de manhã; 264 à tarde. Total: 478 alunos.	<b>Total de alunos matriculados:</b> 206 de manhã; 207 a tarde. Total: 413 alunos.
	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.
	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências.	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências.
	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.
	<b>Estrutura Física:</b> Período da manhã e da tarde funcionam 16 salas;	<b>Estrutura Física</b> O mesmo do ano de 2004.	<b>Estrutura Física</b> Manhã funcionam 9 salas e a tarde 10 salas.	<b>Estrutura Física</b> Manhã e tarde funcionam 8 salas.
2008	<b>Total de alunos matriculados:</b> 432 manhã; 430 tarde. Total: 862 alunos;	<b>Total de alunos matriculados:</b> 236 manhã; 241 tarde. Total: 477 alunos.	<b>Total de alunos matriculados:</b> 187 manhã; 253 tarde. Total: 440 alunos.	<b>Total de alunos matriculados:</b> 217 de manhã; 216 à tarde. Total: 433 alunos.
	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.	<b>Total de alunos com necessidade educacional especial:</b> Nada consta.
	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com deficiências:</b> Nada consta	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências;	<b>Total de alunos com deficiências:</b> A escola não tem alunos com deficiências.
	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.	<b>Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor:</b> Nada consta.
	<b>Estrutura Física:</b> Período da manhã e da tarde funcionam 15 salas	<b>Estrutura Física</b> A mesma de 2004 acrescida de 1 sala de informática. Manhã e tarde funcionam 8 salas.	<b>Estrutura Física</b> Manhã funcionam 8 salas e a tarde 10 salas.	<b>Estrutura Física</b> Manhã e tarde funcionam 8 salas.

**APÊNDICE 5 AÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		
ANO	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<b>Conteúdo Curricular:</b> Nada consta. Aparece apenas a descrição de alguns projetos com temas atuais que abordam assuntos de algumas disciplinas.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados.
	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados. Mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Nada consta
	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs. Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs. Suportes nada consta.
2006	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Há alguns projetos que deverão ser desenvolvidos pelas séries durante o ano letivo, mas não aborda todas as disciplinas, porque estão relacionados a eixos temáticos da atualidade.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.
	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.
	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Nada consta.
2008	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Há alguns projetos que deverão ser desenvolvidos pelas séries durante o ano letivo, mas não aborda todas as disciplinas, porque estão relacionados a eixos temáticos da atualidade.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídas pelas séries.	<b>Conteúdo Curricular:</b> Descrição de projetos e conteúdos separados por disciplinas distribuídos pelas séries.
	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs..	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.	<b>Estratégias Metodológicas:</b> Estratégias centradas em recursos pedagógicos diferenciados, mas nada específico para os alunos com NEEs.
	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs. Suportes: nada consta.	<b>Equipamentos e/ou suportes:</b> Jogos e materiais didáticos. Nada específico para os com NEEs. Suportes: nada consta.

**APÊNDICE 6 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		
ANO	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Avaliação visão histórica do aluno, sujeito de seu desenvolvimento; Erros e as dúvidas como significativos e impulsionadores da ação pedagógica; Avaliação (externa indicador comparativo de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola) e interna (responsabilidade da escola e realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática); Reflexão sobre o trabalho pedagógico; Reflexão sobre as produções escritas dos alunos (em sala e no reforço); Análise de dados obtidos ao longo do ano letivo; Análise de fichas de controle de frequência; Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores; Análise do cotidiano: prática da legislação.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Direção e coordenação de forma contínua para avaliar com eficiência e eficácia; Ocorrerá sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando constantes ajustes e regulação neste processo.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Orientar a intervenção pedagógica; Diagnóstica; Avaliação: resultado do trabalho (professor), consciência dos avanços, dificuldades e possibilidades (aluno), prioridades e ações educacionais (escola).</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Externos: avaliação: administração oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local; Interna: avaliação: responsabilidade da escola, realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, para o diagnóstico da situação de aprendizagem, para a programação curricular em cada nível e etapa da escolaridade; Menções: NS (progressão não satisfatória), S (progressão satisfatória), PS (progressão plenamente satisfatória); Semanalmente, resultados discutidos e analisados.</p>
2006	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe Administrativa:</b> Acompanhamento do número de faltas, das atividades desenvolvidas pelos professores de 1ª série e reforço; Verificação das pastas de produção de texto e do material produzido no reforço; Reflexão sobre o trabalho pedagógico a partir dos índices fornecidos pelos processos de avaliações internos e externos.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Verificação semanal das atividades e das pastas de produção de textos; Acompanhamento por gráficos dos resultados da alfabetização; Prática de avaliações escritas mensais e bimestrais.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Nada consta.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Resultados obtidos com a análises dos gráficos enviados bimestralmente a Secretaria Municipal de Educação (SME).</p>
2008	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe Administrativa:</b> Avaliação visão histórica do aluno, sujeito de seu desenvolvimento; Erros e as dúvidas como significativos e impulsionadores da ação pedagógica; Avaliação (externa indicador comparativo de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola) e interna (responsabilidade da escola e realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática); Reflexão sobre o trabalho pedagógico; Análise de fichas de controle de frequência; Acompanhamento das atividades e do trabalho dos alunos ao longo do curso.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Acompanhamento sistemático de forma contínua; Análise dos resultados; Instrumentos: coleta de dados, observação, registro, relatório, reunião e discussão.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores; Desempenho dos alunos; Organizar e coordenar conselhos de classe e série: reflexão-ação; Evolução da sala, em suas particularidades.</p>	<p><b>Avaliação desenvolvida pela equipe administrativa:</b> Externos e internos; Discussões dos resultados dos gráficos enviados a SME.</p>

**APÊNDICE 7 AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E DAS ESCOLAS SEM MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

ANO	ESCOLA COM DEFICIENTES UM (ECD1)	ESCOLA COM DEFICIENTES DOIS (ECD2)	ESCOLA SEM DEFICIENTES UM (ESD1)	ESCOLA SEM DEFICIENTES DOIS (ESD2)
2004	Não há planos de ensino dos professores.	Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados	1ª série: Resolução de problemas; Uso de recursos tecnológicos; Atitudes, observação e diálogo, para planejar a intervenção adequada, visando melhorar a aprendizagem; 2ª série: Observação diária das atividades, da participação e do interesse, na utilização de atividades diagnósticas, perguntas e suposições, organização e registro de informações como desenhos, quadros, esquemas, listas e textos; 3ª série: Contínua; Diariamente; Dinâmica e individual com base nas exposições verbais e escritas do aluno; Aceitação de regras e mudanças de atitudes; 4ª série: Individual; Contínua e diagnóstica; Observação da participação e das atividades realizadas.	Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados
2006	1ª séries: Diagnóstico de conceitos, conteúdos e valores, realizada por trabalhos; 2ª séries: Contínua e formativa, levando em conta a participação, o interesse e as transformações dos alunos; 3ª séries: Participação, interesse, interação com o grupo; Realização das tarefas; Crescimento individual e aquisição de conteúdo, observação do desempenho e da participação; 4ª séries: Reflexão crítica para o redirecionamento da prática; Observação e análise de conhecimentos e atitudes; Variadas formas de avaliar (oral, pesquisa, participação); Tomada de decisão que direcione o aprendizado; Parte do processo e elemento norteador da análise crítica; Observação ações individuais e em grupo; Atitudes e aquisição de valores.	Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados	1ª série: Diagnóstica; Constantemente pautada em: registro escrito, explicações, justificativas e argumentações orais, observações e descrições; Instrumento para a reorganização de objetivos e conteúdos, procedimentos, atividades como forma de acompanhar e conhecer cada aluno; 2ª série: Progresso do aluno individual e/ou em grupo, através da observação, participação, organização e registro da informação utilizando para isso: desenhos, quadros, listas e textos; Diária e contínua; Diagnóstica; 3ª série: Contínua diária, dinâmica e individual; Aceitação de regras e mudanças de atitudes; 4ª série: Contínua, progressiva, diagnóstica acompanhando o progresso do aluno com registros, observação, assimilação e desenvolvimento de conceitos, valores e atitudes.	1ª série: Respeito à individualidade; Avanços, aquilo que o aluno já sabe o que ele pensa; Constante e contínua; Um meio e não um fim; Aspecto quantitativo e qualitativo; Atividades escritas; Rever a prática pedagógica (reflexiva e crítica); 2ª série: Contínua, detectam falhas e trabalham sobre elas; Os avanços, observações, atividades, trabalhos individual ou em grupo; Sistemático, observação direta e indireta do professor; 3ª série: Listas de controle diário de classes; Análise de produções; Atividades semelhantes a já trabalhadas em sala; Auto-avaliação, observação constante: análise dos registros, trabalhos, posturas, participação; Respeito e cooperatividade; 4ª série: Diagnóstica, contínua, progressiva, paralela e participativa; Provas escritas; Participação/interesse individual ou grupal.
2008	1ª série: Observação, verificação, participação, e realização das atividades; Diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa; Progressiva, dinâmica e contínua; 2ª série: Contínua, formativa, observação, registros e auto-avaliação; 3ª série: Observação, participação, interesse, interação, crescimento individual, aquisição de conteúdo, e avaliações escritas; 4ª série: Reflexão sobre a prática: dificuldades, avanços, resistências e formação de valores; observação; Criar situações existentes que possibilitem a avaliação, pesquisa e participação em situações coletivas; Continuada, processual; resultado final: prática contínua e sistemática, para diagnosticar e educar.	Não consta nada para nenhum dos alunos matriculados.	1ª série: Informação: formulação de práticas, busca de soluções e estratégias; Formativa; Periódica Diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa; Processo de alfabetização; 2ª série: Observação contínua: em grupo e individual; 3ª série: Contínua e diariamente; 4ª série: Ensino; aprendizagem geral e individual; Produções, desempenho cooperativo; Liderança; Organização; Resolver questões; Auto-avaliação; Se o aluno não atingir os objetivos da série, mantê-lo ou não: na mesma série é decisão da equipe escolar. Permanência: situação excepcional; Instrumentos diversificados.	1ª série: Atividades - detectar o que o aluno sabe; Aproveitar seu dia-a-dia para trabalhar suas dificuldades; Avanços; Participação; Erro: construção; Respeitar o ritmo de aprendizagem; Qualitativa e quantitativa; Constante e contínua; Possibilidade ao rever a prática pedagógica: reflexiva e crítica; 2ª série: Diariamente; Sistemática; Avanços, Contínuo; Observação direta e indireta; Participação individual e em grupo; 3ª série: Listas: controle diário, Atividades semelhantes a trabalhadas; Auto-avaliação, 4ª série: Resultado do processo; Contínua; Paralela; Constante e progressiva; Individual; Grupo; Provas.

Souza, Flavia Danieli

S729a Análise do Projeto Político Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva / Flávia Danieli de Souza. – Marília, 2009.  
156 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 138-149

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Projeto Político Pedagógico; 2. Inclusão Escolar; 3. Necessidades Educacionais Especiais; 4. Organização Escolar. I. Autor. II. Título

CDD371.9