

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

MARCIA REGINA GREGORIS

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES
CURRICULARES. VISÃO DA EQUIPE ESCOLAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE BARUERI**

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA REGINA GREGORIS

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES
CURRICULARES. VISÃO DA EQUIPE ESCOLAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE BARUERI**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Presbiteriana Mackenzie
para obtenção do Grau de Mestre em
Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio

SÃO PAULO

2009

G821p Gregoris, Márcia Regina.

Parâmetros curriculares nacionais : adaptações curriculares :
visão da equipe escolar do Ensino Fundamental I do município de
Barueri / Márcia Regina Gregoris – 2009.
125 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
Bibliografia: f. 113 a 116.

1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Inclusão escolar.
4. Adaptações curriculares. I. Título.

CDD 379

MÁRCIA REGINA GREGORIS

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES. VISÃO DA EQUIPE ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE BARUERI

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Presbiteriana Mackenzie
para obtenção do Grau de Mestre em
Distúrbios do Desenvolvimento.

Aprovada em _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr. Paulo Sérgio Boggio - Orientador
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a. Dra. Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a. Dra. Marie Claire Sekkel
Universidade de São Paulo

A equipe escolar do Ensino Fundamental I de Barueri e seus alunos, com o desejo de estar colaborando para que todos tenham melhor qualidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar meus planos.

Aos participantes da pesquisa por terem voluntariamente participado deste projeto, por sua disponibilidade e paciência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio, por ter me aceito como sua orientanda e por ter me permitido compartilhar da seriedade e competência com que conduz as pesquisas nas quais se envolve, por sua postura ética, respeito e generosidade ao partilhar seu conhecimento e por me inspirar a querer fazer sempre o melhor.

A professora Dra. Maria Eloisa Famá D'Antino por suas contribuições a este projeto, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

A professora Dra. Marie Claire Sekkel por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A professora Dra. Ani Martins da Silva pelo apoio, pela orientação em momentos difíceis e pelos valiosos livros providenciados.

Aos professores Dr. Jorge Luis Gutiérrez e professora Dra. Soraia Chafic El Kfoury Salerno pela oportunidade que me deram de participar do projeto de pesquisa "Educação para a Vida: Fórum permanente de discussão sobre sistemas educativos latino americanos, durante o período do mestrado.

A Andréa Aparecida Francisco Vital pela amizade e companheirismo durante a difícil fase da coleta de dados.

À querida amiga, Luciana de Assis Silva e Sanches pelas contribuições nas diversas etapas do mestrado.

A todos os profissionais da Secretaria de Educação de Barueri pelo acolhimento e ao DAE, na pessoa da Luciana Rohn, pela disponibilidade em nos ajudar neste trabalho.

À minha família, Giancarlo, Rafael e Rodrigo que torceram por mim, porque pude contar com eles sempre que necessário, e meus pais Sérgio e Joely que não estão mais entre nós, mas cujo amor, cuidado e orientação puderam ser sentidos a todo o momento.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Presbiteriano Mackenzie, por intermédio do **MACKPESQUISA**.

“O lugar para ser feliz é aqui. O tempo, agora. O meio de ser feliz consiste em contribuir para que outros também o sejam” (Thomas Carlyle).

RESUMO

Com a finalidade de discutir as políticas públicas destinadas a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, foi necessário analisar o currículo nacional definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e conhecer a compreensão que a equipe escolar tem deste referencial. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer a visão da equipe escolar do município de Barueri quanto aos PCN para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mais especificamente para os alunos com síndrome de Down. Com esta finalidade, aplicou-se um questionário a 43 diretores, coordenadores e professores de 14 escolas que tem matriculado alunos com síndrome de Down em sala regular. Pôde-se observar, considerando grau de compreensão da equipe escolar sobre os PCNs, nível de informação da equipe escolar sobre os PCNs adaptações curriculares, posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs adaptações curriculares e contribuições dos PCNs adaptações curriculares para a prática pedagógica, que a contribuição do documento ocorre na medida em que indica estratégias de ação, respeita os limites do aluno e não representa um empobrecimento das expectativas educacionais, segundo a visão da equipe escolar. Entretanto, o conhecimento da equipe acerca dos PCNs Adaptações Curriculares é insuficiente para garantir o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino passa pela iniciativa de proporcionar formação e orientação aos profissionais da educação, na perspectiva da construção da educação para todos.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação, Inclusão escolar, Adaptações Curriculares.

ABSTRACT

With the purpose of discussing public policy for the education of students with special educational needs, it is necessary to review the national curriculum set by the National Curricular Parameters (PCN) and examine the understanding that the school team has about this document. Therefore, the present study aimed to know the comprehension of the school team of the city of Barueri on PCNs for the Education of Students with Special Educational Needs, specifically students with Down syndrome.

Therefore, a questionnaire was applied to 43 directors, coordinators and teachers from schools that have enrolled students with Down syndrome into regular classroom.

Considering the degree of understanding of the school team on the PCNs, level of information of the school team on the PCNs Curricular Adaptations, the school team point of view on PCNs Curricular Adaptations, and contributions of PCNs Curricular Adaptations for teaching, it was noted that the contribution of the document occurs once it suggests strategies for action within the limits of the student and do not represent a reduction of the expectations as comprehended by the school team. However, the knowledge of the team about the PCNs Curricular adaptations is insufficient to ensure the care for students with special educational needs in regular schools. One possibility to improve the quality of education is the initiative to provide training and guidance to educational professions, with the perspective of building an education for all.

Key words: Educational public policy, school inclusion, Curricular Adaptations

SUMÁRIO

Introdução.....	12
I- Inclusão Escolar.....	16
1.1 Educação Especial: seu significado e clientela.....	16
1.2 O conceito de necessidades educacionais especiais.....	19
1.3 A Educação Especial no Brasil e a formação de professores.....	21
1.4 Diretrizes X Parâmetros Curriculares Nacionais.....	25
1.5 A situação da avaliação na educação especial.....	34
1.6 O município de Barueri.....	35
II- Objetivo Geral.....	38
2.1 Objetivos Específicos.....	38
III- Método.....	39
3.1 Participantes.....	40
3.2 Instrumentos.....	42
3.3 Procedimentos.....	49
IV- Resultados.....	49
V- Discussão.....	90
VI- Considerações Finais.....	111
Bibliografia.....	113
Anexos.....	117

Introdução

No esteio das reformas educacionais que vem sendo implementadas em nosso país, as discussões sobre políticas públicas ganham destaque na literatura educacional. As análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino têm mostrado uma busca de reordenamento da educação, através de políticas centralizadoras que se concretizam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no sistema de avaliação e no programa nacional de livro didático (SANTOS, 2002 p.347). Nesse contexto, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares tem sido a proposta norteadora da ação escolar.

Segundo Prieto (PRIETO et al, 2006 p. 3) do ponto de vista filosófico, a educação especial fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas e na Convenção sobre os Direitos da Criança realizada pela UNESCO, em 1989 que proclamam a educação para todos como parte da promoção do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do homem.

Outra referência importante para a constituição da agenda brasileira, segundo a autora, foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, realizada em Salamanca na Espanha em 1994. Esta conferência gerou o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Nesse documento recomenda-se que a garantia da educação para todos deva se dar preferencialmente na escola comum em salas regulares de ensino.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças

deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994 p.3)

O “todos” a que se refere o documento internacional diz respeito não somente a pessoas com deficiências, mas também às crianças super-dotadas, crianças de rua, crianças de grupos marginalizados, dentro de uma proposta pedagógica centrada na criança e em sua aprendizagem na escola regular.

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, (SALAMANCA, 1994 p.1)

Prieto (2005) observa que no Brasil, essa reunião internacional exerceu forte influência na divulgação da proposta denominada “educação inclusiva” (PRIETO, 2005, p.101), porém dentro de uma visão reducionista desse conceito. O entendimento do conceito de educação inclusiva “como a entrada de alunos com deficiência nas escolas regulares” (ibid. p.100) desconsidera a história da educação especial brasileira.

Segundo Mazzotta (1996) a história da educação de pessoas com deficiência, no Brasil, é marcada por períodos distintos que se caracterizam por iniciativas de caráter privado (1854/1956), ações oficiais de âmbito nacional (1957/1993) e período caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. (de 1993 até nossos dias).

No Brasil, a partir dos anos 60, algumas ações por parte do poder público são percebidas no sentido de atender à educação especial. Em 1961 a educação especial é mencionada pela primeira vez na legislação educacional, através da lei 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e depois através da LDB 5.692/71.

O grande marco, segundo Rossetto (2004), ocorreu no ano de 1981, declarado o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” a partir do qual a educação especial passou a fazer parte da pauta de discussões internacionais.

O movimento pela educação inclusiva ganhou força a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, promovida em 1990 pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. “O objetivo era traçar ações concretas para mudar até 2000 a situação do analfabetismo, incluindo a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais”. (ROSSETTO, 2004).

A Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205 e 208 determina que

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

Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...) (BRASIL, 1988).

Nossa Constituição de 1988 afirmou o direito de todos a educação e assegurou aos portadores de deficiência o direito a educação, preferencialmente na rede regular de ensino, adiantando-se a Declaração de Salamanca (1994).

É dever legal, político e moral do Poder Público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares tenham as condições necessárias para participar integralmente de oportunidades educacionais com resultados favoráveis num tempo determinado.

Nesse sentido, atender aos propósitos da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais depende de investimentos na qualidade do ensino regular e a compreensão de que colocar junto não significa incluir. No ensino regular estes alunos devem ter assegurado respostas educacionais adequadas, envolvendo

graduais e progressivas adaptações do currículo para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Em nosso estudo, focalizamos a equipe escolar de instituições de ensino que têm em suas salas de aula alunos com síndrome de Down, desordem genética que causa a deficiência mental. Segundo Thompson & Thompson (2002, p. 138)

A síndrome de Down ou trissomia do 21, é de longe o mais comum e mais bem conhecido dos distúrbios cromossômicos e a causa genética isolada mais comum de retardo mental moderado. Cerca de 1 criança em 800 nasce com síndrome de Down, e entre os nativos ou fetos de mães com 35 ou mais anos de idade a taxa de incidência é bem mais alta. (THOMPSON & THOMPSON, 2002, p.138).

No Brasil, segundo dados do MEC (1998), as estimativas demonstram que a deficiência mental corresponde à metade do total de pessoas com deficiência: seriam 7,5 milhões de pessoas, entre os 15 milhões de brasileiros hipoteticamente deficientes.

Realizamos nossa pesquisa nas escolas municipais de Ensino Fundamental I, do município de Barueri, que tem matriculado em classes regulares alunos com síndrome de Down, tendo como objetivo conhecer a compreensão da equipe escolar - diretor, coordenador e professor - quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A pesquisa foi realizada no Município de Barueri mediante parceria estabelecida entre as Secretarias de Educação e Saúde do Município e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que permitiu o acesso às escolas e a cooperação do Departamento de Apoio Especializado (DAE). Segundo dados obtidos junto a Secretaria de Educação do município, 27 alunos com síndrome de Down estavam matriculados em classes regulares de 14 escolas do Ensino Fundamental I no período de junho de 2008 a abril de 2009, ocasião em que foi realizada a coleta de dados.

Entendemos que os PCNs, embora não obrigatórios, são adotados por inúmeras redes de ensino do país e encarados “como de uso obrigatório” (MACEDO, 1998),

dessa forma, a compreensão da equipe escolar desse referencial deve contribuir para a construção de uma educação inclusiva.

I – Inclusão Escolar

1.1- Educação Especial: seu significado e clientela

A educação especial, no Brasil, desde fins da década de 70, envolve profissionais da área, em discussões acerca da política educacional e das técnicas pedagógicas envolvidas no trabalho com as pessoas com necessidades especiais (SILVA, 2001 p.179). Pesquisadores, gestores de órgãos públicos, educadores que atuam em entidades assistenciais, prestadores de serviços, discutem e debatem a respeito do significado da educação especial e sua clientela.

Diferentes denominações são utilizadas para designar os alunos da educação especial buscando retirar o caráter estigmatizante da denominação – excepcionais portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, porém, segundo Silva (2001), os educadores do ensino especial e do ensino comum se percebem como pertencentes a mundos distintos, não entendendo a educação especial como parte integrante da área da Educação.

Silva (2001) afirma que a maneira como a Educacional Especial se organiza, no Brasil, bem como em outros países, é influenciada pela forma de compreender a educação e sua clientela, somada a políticas sociais públicas específicas. “Este ponto de intersecção acaba por definir os modelos de intervenção em educação especial, orientando ações que se institucionalizam em organismos, equipamentos e práticas sociais”. (ibid. 2001 p.180).

Uma determinada forma de analisar e discutir a educação especial se sobrepõe entendendo a anormalidade como definidora do sujeito e das regras para a organização dos serviços que a ele se destinam. Os profissionais da área são levados a acreditar que

são profissionais especiais e que a organização do trabalho pedagógico deva se dar à parte dos sistemas regulares de ensino.

À educação especial cabe toda responsabilidade pelo atendimento especial que sua clientela necessita – atendimentos com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas, oficinas profissionalizantes, orientação aos pais etc... . A este atendimento gratuito recorrem principalmente os pais de classe social baixa que não tem como pagar por este tipo de serviço no setor privado. A autora afirma que esse serviço gratuito oferecido num período de quatro horas de jornada representa de fato uma “pseudo-oferta de serviços” (p.181) e uma perda do objetivo eminentemente educacional.

Segundo Silva (2001) os serviços especializados do setor privado, no Brasil, sempre se revestiram de um “perfil de caridade e benemerência” (Ibid p.182) colocando-se a serviço de uma determinada leitura científica, política e ideológica que vê o aluno da educação especial como “uma clientela que necessita de alguma atenção especial” (Ibid). Como consequência contribuiu para a construção de uma imagem acerca dessas pessoas que privilegia a rejeição, a segregação, o medo, a insegurança e o assistencialismo por parte da sociedade.

Quanto ao atendimento dos alunos da educação especial no ensino regular, a autora afirma que não se tem definido quais os tipos de trabalhos desenvolvidos. Essas informações ficam comprometidas pela falta de uma política clara num país com a dimensão do Brasil.

A partir da década de 70, os serviços destinados a deficientes passam a ser vistos a partir de outros referenciais teóricos provenientes de pesquisas acadêmicas e do movimento integracionista, surgido na Europa Ocidental. As discussões acerca da

integração criticam os recursos e modalidades de atendimento oferecidas, interpretados como segregativos.

questionavam as conceituações dadas às pessoas “excepcionais” ; a psicologização do ensino especial; a falta de atendimento a toda população “excepcional”; a falta de serviços públicos que atendam a essa população; a construção, pelos sistemas de ensino público ou privado, das “deficiências”... (SILVA, 2001 p. 183)

O movimento integrador critica as escolas especiais por promoverem a segregação e até mesmo as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, “como se a segregação de seus usuários fosse inevitável” (OMOTE, 2008, p.4).

Na década de 80, segundo Omote (2008), a experiência de educadores norte-americanos em relação à implementação de medidas integracionistas gerava descontentamento. Os alunos da educação especial, mesmo sendo mantidos em salas comuns para serem escolarizados junto com alunos sem necessidades educacionais especiais, eram segregados. “Apontou-se a necessidade de o ensino comum e o ensino especial compartilharem a responsabilidade pela educação de alunos deficientes”. (ibid. p. 5). No Brasil, a partir da década de 90, antes mesmo que a proposta integradora se efetivasse, o termo inclusão social e escola inclusiva tomam vulto. Considera-se o termo “inclusão” um conceito menos limitador do que o termo “integração”. (SILVA, 2001 p.188).

Segundo Sasaki (2002) o processo social de integração é a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade, ou seja, divide com ele a responsabilidade da inserção. O processo social de inclusão traz a idéia de modificação da sociedade para a inserção da pessoa deficiente.

Sasaki (ibid) conceitua inclusão social como

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas,

decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2002 p. 41)

A inclusão social contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, na medida em que pequenas e grandes transformações ocorrem, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, atingindo inclusive o indivíduo que tenha necessidades especiais. Para Silva (2001), o que define a qualidade dos serviços educacionais públicos ou privados, não é a denominação do movimento e sim o direcionamento dos trabalhos para uma política de interação sociocultural no campo das políticas sociais e a compreensão do “educar” como acesso á cidadania.

1.2 - O conceito de necessidades educacionais especiais

No Parecer CNE/CEB 17/2001 e resolução CNE/CEB 2/2001, documentos que fixam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, encontramos disposições sobre o atendimento da população que apresenta necessidades educacionais especiais.

No artigo 5º. da Resolução CNE/CEB 2/2001 temos a definição dos alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles que durante o processo educacional, apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001 p.1)

No Parecer CNE/CEB 17/2001, a ação da educação especial focaliza não somente

as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p.19)

Na política de educação especial, a concepção de necessidades especiais ora é usada como um conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência. Dessa forma, cumpre duas funções: legitima a política educacional focalizando a heterogeneidade dos alunos e também valoriza os mecanismos específicos propostos para alunos identificados como deficientes.

Segundo Garcia (2006), nestes documentos (BRASIL, 2001, p.19 e BRASIL, 2001, p.19) a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais, busca superar a abordagem de atendimento educacional baseada no modelo médico-psicológico. Para a autora, as formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas vigentes para a educação especial apóiam-se na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica á homogeneização de escola do ensino regular.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; (BRASIL, 2001, p.14)

Garcia (ibid) chama atenção para o fato dos documentos analisados apresentarem uma compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória que, amplia seu foco para aqueles alunos que até então não seriam capazes de acompanhar as atividades e conteúdos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007,

ênfatiza que as definições e classificações de alunos com necessidades educacionais especiais devem ser contextualizadas, entendendo-se que as pessoas se modificam continuamente e portanto, faz-se necessário uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, em ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos. A partir dessa colocação, a Política Nacional de Educação Especial considera pessoa com deficiência aquela que

tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007 p.9).

Em 2008 a Secretária de Educação através de resolução SE 11 de 31/01/2008, dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino definindo no Art. 1º. este alunado, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:
I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SE 11,2008 p.1)

1.3 A Educação Especial no Brasil e a formação de professores

Conforme resultados do Censo Escolar de 2004 a 2006 (INEP, 2007 p.15), o atendimento dos alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular apresentou progressivo crescimento. Em 2004, 34,5% das matrículas da educação

especial encontravam-se em classes comuns; em 2005, essa proporção equivalia a 41,0% das matrículas; em 2006, a 46,4% das matrículas e, em 2007, praticamente manteve-se igual a do ano anterior (46,8 %).

Para além da apresentação de dados quantitativos, Prieto destaca que

É importante averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está sendo garantido o acesso aos bens e serviços sociais oferecidos a todos, bem como condições adequadas para assegurar seu desenvolvimento e aprendizagem. (PRIETO, 2003 p.128).

Segundo Prieto (2003) proporcionar formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam na educação básica e na modalidade de educação especial com base na perspectiva da construção da educação para todos, é uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino; é uma tarefa, portanto, que se impõe aos sistemas de ensino. Uma atenção especial é necessária ao preparo dos professores para que estejam capacitados para o ensino dessa população “o que vai além de aceitar que eles usem o espaço físico e social da escola regular”. (ibid p.139).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/01) no item 8.3 “objetivos e metas” (p.56) prevê

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

Segundo o que afirma a Lei nº 10.172, o projeto pedagógico das escolas deve incluir o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e prover recursos para formação dos professores, ou seja, a própria unidade escolar fica incumbida dessa função.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 no artigo 18, estabelece duas categorias de professores para atuar na Educação Especial

§ 1º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior,

foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º - Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL 2001 p.4 e 5)

Prieto (2003, p.145) critica a proposta do documento que propõe dois tipos de professor para atuar no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e aqueles sem essa formação. Corre-se o risco, segundo a autora, de não havendo investimento na formação do professor, só se poder contar com professores não capacitados para receber o aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular.

Outra questão levantada pela autora diz respeito à interpretação de que a capacitação depende das instituições que formam professores e que é tarefa do professor procurar essa formação.

Considerando a situação do magistério no Brasil, diz a autora,

nossos professores fariam investimentos em formação profissional dessa ordem? Formulação mais adequada não estaria garantida pela previsão de que todos professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos

de ensino ao qual estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores? (PRIETO, 2003, p.145).

Com relação à flexibilização curricular mencionada no inciso II a autora questiona o significado de “flexibilizar a ação pedagógica” (ibid). Poderíamos entender reducionismo de conteúdos a serem ministrados e mudanças na forma de avaliar como sendo flexibilização da ação pedagógica? Que tipo de formação deve ser garantida ao professor do ensino comum para que esteja apto a realizar flexibilizações e adaptações curriculares?

Ao considerar-se o parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB 2/2001 que trata dos “professores especializados em educação especial” acrescenta-se um terceiro tipo de professor para atuar no ensino comum

passamos a ter três e não mais dois tipos de professor. Os que nada sabem, sobre o ensino de alunos com necessidade educacionais especiais, os que sabem um pouco e os que sabem mais. (PRIETO, 2003, p.146).

Dos professores capacitados é esperado que tenham conhecimento para serem executores do ensino e que avaliem continuamente a eficácia do processo educativo. Dos professores especializados é esperado que tenham conhecimento para ensinar os primeiros a executar. Ambos devem saber atuar em equipe.

Da forma como está referida na Resolução, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso da inclusão escolar está nas mãos dos professores especializados e capacitados sem que se considere a responsabilidade da equipe escolar (diretores, coordenadores, funcionários, comunidade e outros envolvidos com a escola).

Com relação à formação dos professores especializados em educação especial mencionada no parágrafo 3º do artigo 18, está prevista a formação em nível superior, mas, como salienta Prieto (2003) é difícil garantir que um professor tenha o domínio do ensino de alunos que apresentam deficiências e, ainda dos superdotados, dos com condutas típicas e outros. A autora questiona, nos incisos I e II do parágrafo 3º, o que se

deve entender por complementação de estudos e ainda o porquê da previsão de pós-graduação estar associada a quem vai atuar somente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

No parágrafo 4º está prevista a formação continuada dos professores em exercício e que esta se dê em nível de especialização. Porém, conforme adverte a autora, pelo menos no Estado de São Paulo, os cursos de especialização estão alocados em instituições privadas o que pode inviabilizar ao professor o acesso aos mesmos.

Portanto, “é preciso assegurar ao professor melhorias salariais e possibilidades de uso de seu horário de trabalho para estudos” (ibid p.147).

1.4 - Diretrizes x Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pelos organismos internacionais Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. O documento resultante dessa conferência, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNICEF (1991), buscou a universalização da educação fundamental e ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos). A partir dessa conferência, bem como da Declaração de Nova Delhi (1993), compromissos foram assumidos pelo governo brasileiro e deu-se o início das reformas visando alcançar mudanças na realidade educacional. As reformas envolveram todos os níveis e modalidades de ensino, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares nacionais.

O Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988,

afirma a necessidade e a obrigação de o estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos idéias democráticos e à busca da melhoria do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 2000, p.15)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 de 1996 (LDB/96) encontramos explicitado, em alguns de seus artigos, balizamentos curriculares que devem ser seguidos em todo o território nacional:

Art. 9 A União incumbir-se-á de:

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão **os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum.

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27 Os **conteúdos curriculares** da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III. orientação para o trabalho;

IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Observamos então que cabe a União, a partir de diretrizes gerais fixadas pelo artigo 27, definir diretrizes para a construção de currículos em todo o país. O artigo 26 estabelece que esses currículos devem ter uma base comum nacional. A definição das diretrizes curriculares e da base comum nacional ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação.

Conforme Bonamino & Martinez (2002), no plano político-institucional ou estatal, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela lei no. 9.131/95

caracteriza-o como um órgão representativo da sociedade brasileira cabendo-lhe um papel consultivo e também deliberativo, em contraponto ao MEC, no sentido de auxiliá-lo na condução das propostas para a educação nacional.

Porém, em 1995, o MEC iniciou um processo de elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de torná-los a base comum nacional, obrigatória em todo o país.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) envolveu o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com as informações de experiências de outros países. A partir de uma versão preliminar, e discussões em âmbito nacional (1995 e 1996) os PCN foram lançados e disponibilizados em 1996-1997.

Segundo definição do Ministério da Educação e do Desporto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 2000)

Reconhecendo a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares e entendendo a necessidade de flexibilização e dinamização do currículo para atender às suas necessidades educacionais especiais, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, produziram o material didático-pedagógico intitulado Adaptações Curriculares que compõe o conjunto dos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, juntamente com o material didático-pedagógico intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL,1998), representavam uma primeira iniciativa no sentido de criar instrumentos para nortear a

educação no país. A primeira versão deste documento foi encaminhada pelo MEC a professores e acadêmicos de várias instituições do país para consulta e avaliação.

Desta consulta resultou a reelaboração do documento considerando “observações, críticas e sugestões encaminhadas” (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002 p. 369). Em 1996 a nova versão foi então encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação.

Segundo Bonamino & Martínez

a divulgação da primeira versão dos PCNs pelo MEC antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado. (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002 p. 371).

O Conselho Nacional de Educação frustrou a expectativa do MEC de tornar os PCNs o documento nacional obrigatório norteador da educação no país definindo-os como um guia curricular como outros existentes e enfatizando que eles não poderiam ser utilizados para fins de avaliação do sistema educacional.

Em 1998, o mesmo CNE definiu as diretrizes curriculares para a educação fundamental e média (resoluções 02 de 07/04/98 e 03 de 26/06/98).

Os PCN, no entanto, já estavam elaborados e, embora não obrigatórios, vêm sendo adotados por inúmeras redes de ensino ao longo do país. “As comunidades escolares vêm encarando o documento como de uso obrigatório e inúmeras dúvidas sobre sua utilização têm sido pontificadas aqui e ali. (Macedo, 1998).

Bonamino & Martínez (2002) destacam que o desencontro entre MEC e CNE inicia com um problema de definição de competências. A Lei no. 9.131/95 definiu a competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC como sendo do CNE, porém “essas diretrizes tinham chegado aos conselheiros por via indireta e após terem passado por um processo longo de elaboração e de detalhamento” (ibid p.371).

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola. (ibid p.371)

Segundo as autoras, o MEC se importava mais com a aprovação dos PCNs pelo CNE do que com a discussão das diretrizes curriculares. O CNE, porém não abria mão de seu direito, como órgão representativo da sociedade, de discutir a concepção geral dos PCNs, seu conteúdo, processo de elaboração.

O posicionamento do CNE sobre esta questão foi a reafirmação da importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não-obrigatório dos PCNs. Na fixação das Diretrizes curriculares Nacionais os PCNs foram excluídos das referências.

Para Bonamino & Martinez (2002) os desentendimentos entre o MEC e o CNE revelam a lógica da política educacional do governo, a partir da segunda metade dos anos de 1990 de centralização excessiva, pouco envolvimento de outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica.

O atendimento educacional de alunos com necessidades especiais deve se dar preferencialmente na rede de ensino regular conforme art.208, inciso III da Constituição Federal (BRASIL, 1998) porém, isso significa não apenas viabilizar o acesso, mas também garantir sua permanência na escola e oferecer condições de ensino que atendam às necessidades educacionais específicas dos educandos. A formação da equipe escolar, não deve se restringir ao curso de formação. É importante uma constante atualização dos conhecimentos através de pesquisa bibliográfica, cursos, leituras sobre temas educacionais, para que as práticas pedagógicas se aperfeiçoem.

A escola pode tornar-se preparada como resultado do ingresso dos alunos com necessidades especiais. A participação do próprio aluno é essencial na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (BRASIL, 1998 p.18)

A educação eficaz indicam os PCN,

supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito- do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as necessidades e potencialidades. (ibid p. 19).

O currículo da escola, na concepção dos PCN, identifica-se com a instituição escolar, com a sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, considerando as aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que está inserido. Nesta concepção, entende-se que o currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola servindo como um guia que sugere o que, quando e como ensinar; o que, quando e como avaliar. A adaptação curricular, para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, têm um significado particularmente importante porque significa flexibilizar a prática educacional para atender a todos.

Nesse sentido, entende-se que a proposta do documento PCN Adaptações Curriculares é subsidiar a prática docente para favorecer a aprendizagem do aluno da educação especial.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (Brasil 1998 p. 13).

O documento PCN Adaptações Curriculares se posiciona a favor da concepção de inclusão escolar afirmando que na busca da eficiência da educação, a interatividade entre aluno e escola são necessárias.

Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esse dois atores. (BRASIL, 1998 p.16)

As propostas pedagógicas devem ser baseadas na interação com os alunos desde a concepção dos objetivos

... reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola;seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. (BRASIL, 1998 p.18)

Porém o termo integração também é mencionado na expressão “êxito da integração escolar” significando atendimento à diversidade da população estudantil com eficiência (ibid. p.18).

Entre as medidas que constituem adaptações de acesso ao currículo estão a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento. Estas medidas correspondem a “modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos.” (BRASIL, 1998 p.44).

As adaptações curriculares devem considerar os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular buscando maximizar as suas potencialidades, sem desconsiderar suas limitações. A maior parte das adaptações é considerada menos significativa constituindo pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. São elas: organizativas, relativas aos objetos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade. “as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1998 p.38)

Entre as políticas públicas e a realidade da educação, entretanto, constatam-se desencontros que podem ser analisados ao verificarmos a forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais repercutem nas reformas curriculares e afetam a prática pedagógica das escolas. Santos (2002) ao analisar as políticas públicas para as séries

iniciais do ensino fundamental a partir de uma discussão dos PCNs, torna evidente o baixo impacto dessas políticas na realidade escolar. O desempenho dos alunos avaliados com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema revela a inconsistência dessas políticas.

Para a autora seria de se esperar que uma vez definido um currículo nacional, selecionados os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinados professores de forma mais operacional, visando o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência, uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico fosse alcançada. Porém, o Brasil ocupa uma das últimas colocações nos rankings internacionais de ensino.

No último resultado do PISA - Programa Internacional de Avaliação Comparada, divulgado em dezembro de 2007, o Brasil ficou em 53º. lugar em matemática, entre 57 países participantes – posição semelhante, também, em leitura e ciências. O PISA tem como principal finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Segundo Santos (2002) as propostas pedagógicas que entram na definição de um currículo são fruto de debates de diferentes naturezas. Geram conflitos, lutas de interesse, disputas de território e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, “mesmo sendo elaborado por um grupo que compartilha de idéias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas idéias”. (ibid p. 351). Para a autora uma proposta vitoriosa conseguirá se manter na medida em que o grupo que a defende for bem organizado e estiver aberto ao diálogo democrático e sugestões novas.

Dessas considerações Santos (2002) tira uma lição de natureza política a respeito da pretensão a um projeto nacional. Sendo os PCN o produto da elaboração de um grupo, podem levantar resistência quanto a sua orientação, ou contra a forma como foram elaborados, seja em níveis estaduais ou municipais.

O processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros. (SANTOS, 2002 p.352)

Outro aspecto levantado pela autora se refere ao entendimento das propostas curriculares como primeiro elo de uma cadeia de recontextualizações no processo de produção do conhecimento. Esta cadeia, sofrendo a interferência de interesses diversos, transformará a proposta curricular, dos Parâmetros, de tal forma em seu processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas.

Na educação especial os PCN (BRASIL, 1998, p. 53) consideram que o processo avaliativo é de suma importância para nortear as decisões pedagógicas e essencial para a realização das adaptações curriculares. Para alunos que não atinjam os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou não alcancem os níveis mais elementares de escolarização, os PCN prevêm a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo e a indicação de conteúdos de caráter mais funcional e prático, levando em conta as características individuais do aluno. As medidas adaptativas adotadas devem ter registro a fim de integrar o acervo documental do aluno. O documento PCN Adaptações Curriculares ao se referir as adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) menciona a necessidade de elaboração de documentos informativos “mais completos e elucidativos” (BRASIL, 1998 p.41).

Apesar da necessidade apontada pelo PCN, de se proceder ao registro documental da trajetória do aluno na educação especial, em estudo divulgado em 2006 acerca da trajetória escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de

ensino de São Paulo, (PRIETO et al., 2006) os resultados mostraram a precariedade com que este procedimento vem sendo realizado.

1.5 - A situação da avaliação na educação especial

Prieto et al., (2006) apontam em artigo, que trata do acompanhamento da trajetória escolar de alunos da educação especial no ensino regular no município de São Paulo, para a necessidade de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. A falta de uma sistemática de acompanhamento adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo fica evidenciada no estudo que analisou as eventuais contribuições das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs) para a integração à escola regular de alunos com deficiência mental, a partir da caracterização das trajetórias escolares dos alunos que freqüentavam as SAPNEs, do segundo semestre de 1997 até 2001.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, as SAPNEs foram uma alternativa de atendimento educacional especializado oferecida em escolas regulares aos alunos portadores de deficiência: visual, auditiva, física e mental da educação infantil e ensino fundamental. Para Prieto et al., (2006), a investigação sobre a influência das SAPNEs na garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência mental na escola regular significava avaliar resultados das ações públicas em educação especial no município de São Paulo.

As autoras destacam que só foi possível registrar a trajetória escolar de parte dos alunos que se encontravam em SAPNE em 1997, “por se contar com a presteza das professoras dessas Salas” (ibid, 2006 p.15). Quando a professora deixa a SAPNE, por quaisquer razões que sejam, leva consigo a história dos alunos, bem como outros registros do trabalho por ela realizado. Isso revela a inexistência de acompanhamento do

atendimento que se dá em SAPNE, ou de uma orientação comum às escolas para registro e arquivo da documentação relativa à trajetória dos alunos atendidos. Fica a cargo das escolas ou da iniciativa da professora dessa sala qualquer iniciativa de organização de informações sobre os que a freqüentam ou de seus egressos.

Como conseqüência, os dados disponíveis são diversos variando na forma de registro e no conteúdo. Muitas informações não são registradas e são fornecidas baseando-se em suposições.

1.6 - O município de Barueri

Neste item, trazemos um breve histórico acerca do Município de Barueri, região onde realizamos a coleta de dados.

O Município de Barueri¹ situado na região metropolitana da Grande São Paulo, a uma distância de 26,5 quilômetros do marco zero de São Paulo, na Praça da Sé, está entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado. Com uma população fixa de 252.748 habitantes (IBGE dezembro/2007) o Município, concentra toda sua população em zona urbana. O sistema municipal de ensino compreende uma rede que atende cerca de 60 mil alunos, em vários níveis, com 79 escolas e cerca de dois mil educadores entre professores, orientadores, coordenadores, diretores e supervisores.

De um total de 45.590 alunos que englobam o ensino fundamental em 2007, 301 alunos são atendidos na escola especial, segundo o site oficial da prefeitura.

Através da deliberação CME nº 04/01 de 17 de agosto de 2001 o Conselho Municipal de Educação (CME) de Barueri dispôs sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais necessidades educacionais especiais. Destaca-se no

¹ Dados retirados do Site Oficial do Município de Barueri disponíveis em <http://www.barueri.sp.gov.br/> acesso em 20/09/2008.

documento a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a revisão dos procedimentos para avaliação, criação da sala de recursos para atividades especializadas, a organização de Serviço de Apoios Pedagógicos na Educação Municipal e a atuação do DADE (sigla atualmente modificada para DAE) nas escolas, através de suas equipes constituídas por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo.

- a educação especial para atendimento escolar de alunos com necessidades especiais deve ser realizada na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio;

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, equipe multidisciplinar do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional – DADE podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde, se necessário, quanto aos aspectos físicos, motores, visuais e auditivos.

Artigo 4º - A avaliação do desenvolvimento dos alunos pelo professor deverá tratar-se de uma análise do “percurso” de cada estudante, do ponto de vista de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e de seus progressos na organização do trabalho escolar, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola, entendendo que a aprendizagem deve ser centrada nas possibilidades e não nas dificuldades dos alunos.

Artigo 8º Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente deliberação, serão organizados Serviços de Apoios Pedagógicos na Educação Municipal no âmbito de unidade escolar com anuência da SEF.

Parágrafo Único – A implementação de Apoio Pedagógico na Educação Municipal tem por objetivo melhorar a qualidade da educação, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular através de: -turmas com caráter suplementar para atividades especializadas em salas de recursos;

Artigo 12 – Caberá ao professor do Serviço de Apoio Pedagógico na Educação Municipal, além das funções docentes:

IV- Fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos, bem como à comunidade. (BARUERI, 2001 p.14 a 17)

O documento que prevê o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, em salas comuns contando com apoio de serviços especializados não deixa muito claro a forma como esses serviços deverão se organizar. O artigo 12 especifica que além das funções docentes do professor do Serviço de apoio Pedagógico, será de sua responsabilidade o fornecimento de orientações e prestação de atendimento aos responsáveis pelos alunos. Ao que parece, o

referido artigo coloca a responsabilidade da formação continuada dos professores da rede municipal, no que se refere a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no Serviço de Apoio Pedagógico.

Serão os serviços de apoio uma responsabilidade da escola, “organizados na própria escola” ou serão da competência da Secretaria da Educação Fundamental? Conforme artigo 8º “serão organizados...com anuência da SEF” .

No artigo 3º verificamos que uma avaliação pedagógica deverá preceder o atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais envolvendo a equipe da escola, o DADE e, se necessário, profissionais da saúde. O Serviço de Apoio Pedagógico não é mencionado quando se fala em prévia avaliação pedagógica. Mais uma vez não fica claro se a participação do Serviço de Apoio Pedagógico está implícita quando se fala na equipe da escola ou no DADE.

Segundo informações recolhidas no site oficial da prefeitura municipal de Barueri o DAE² – Departamento de Apoio Especializado é formado por profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, fisioterapia e terapia ocupacional. Atualmente, quatro equipes compõem o DAE: Equipe Administrativa, Equipe de Apoio às Escolas Municipais, Equipe de Atendimento às Especialidades e Equipe de Coordenação de Inclusão. (BARUERI, 2008)

A Equipe Administrativa é formada por Diretor de Departamento, Chefe de Divisão Especializada e Chefe de Seção Especializada. Tem como objetivo acompanhar e orientar as ações das demais equipes oferecendo subsídios legais, materiais e organizacionais para todo o departamento. A Equipe de Apoio às Escolas Municipais é itinerante, formada por Psicólogos, Fonoaudiólogos e Psicopedagogos que atuam diretamente nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cada equipe

² DAE Departamento de Apoio Especializado anteriormente designado pela sigla DADE Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional conforme deliberação CME nº 04/01 de 2001 artigo 3º.

oferece apoio à, aproximadamente, 10 (dez) escolas. A Equipe de Atendimento às Especialidades é formada por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas, Neurologista e Auxiliar de Enfermagem que atuam na Escola de Educação Especial. Tem como objetivo o atendimento clínico de alunos do Ensino Fundamental encaminhados pelas equipes de apoio às escolas, além de oferecer assessoria especializada à comunidade escolar da EMEE³. A Equipe de Coordenação de Inclusão – CIN-Barueri é formada por Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional e Fisioterapeuta. Tem como objetivo oferecer subsídios ao programa de inclusão social no município com ações intersecretariais.

Das informações obtidas acerca da participação de psicopedagogos nas equipes do DAE inferimos que o Serviço de Apoio Pedagógico a que se refere a deliberação CME nº 04/01 de 2001 diz respeito a esse departamento e que portanto cabe a ele (DAE) a responsabilidade pela formação em serviço dos professores que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais do município de Barueri.

II- Objetivo Geral

Conhecer a visão da equipe escolar quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

2.1 Objetivos específicos

- Conhecer o grau de compreensão da equipe escolar sobre os PCN Adaptações Curriculares

³ EMEE Escola Municipal de Educação Especial

- Conhecer o nível de informação da equipe escolar sobre os PCN Adaptações Curriculares
- Conhecer o posicionamento da equipe escolar em relação aos PCN Adaptações Curriculares, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais
- Conhecer em que medida os PCN Adaptações Curriculares contribuem para a prática pedagógica

III- Método

Esta pesquisa, que tem como foco o conhecimento acerca da compreensão da equipe escolar quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, demandará uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais de Ensino Fundamental I do município de Barueri, que atende um total de 24.125 alunos neste nível de ensino. Neste universo focalizamos 16 escolas que possuíam matriculados em salas regulares 27 alunos com síndrome de Down no período da pesquisa.

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie, conforme carta que se encontra em poder da pesquisadora (anexo V). Os participantes foram selecionados seguindo o critério de aceitação voluntária para participação do estudo com a permissão das instituições colaboradoras. As instituições colaboradoras receberam uma carta de informação à instituição (anexo IV), esclarecendo sobre o presente estudo (para maiores detalhes sobre os participantes selecionados ver item **3.1 Participantes**).

Antes do início da coleta os participantes fizeram a leitura da carta de informação ao sujeito de pesquisa, com texto explicativo a respeito do estudo a ser desenvolvido (anexo III), e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, foi assegurado aos participantes que sua identidade seria mantida sob sigilo, sendo que os mesmos poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Foi, também, explicado que os resultados seriam utilizados apenas para fins de pesquisa científica. A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes oriundos de aplicação de questionários.

Aos participantes foi solicitado responder o questionário na escola, em horário e local previamente estipulado, na presença da pesquisadora.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi aplicado um formulário para coleta de dados demográficos (anexo I) e questionário estruturado (anexo II) com 18 questões, aos diretores, coordenadores e professores (para maiores detalhes sobre os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa, ver itens **3.2 Instrumentos** e **3.3 Procedimentos**).

3.1 Participantes

Para realização da pesquisa foram selecionados diretores, coordenadores e professores de 17 escolas que em junho de 2008 possuíam alunos com síndrome de Down matriculados em salas regulares conforme dados da Secretaria de Educação de Barueri. Até o término da coleta de dados, em abril de 2009, duas escolas informaram a transferência de seus alunos para a escola especial e uma escola informou que seu aluno havia sido promovido para a 5ª. série do Ensino Fundamental II. Dessa forma três escolas deixaram de fazer parte do universo de pesquisa desse estudo que envolveu 14 (catorze) escolas que possuíam 19 alunos matriculados com síndrome de Down em salas regulares até o término da coleta em abril de 2009.

Foram entrevistados 11 diretores, 13 coordenadores e 19 professores sendo que três diretores, um professor e um coordenador se recusaram a participar da pesquisa. Obtivemos dessa forma 43 questionários. Com relação aos diretores, 1 era do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A idade média foi de $47 \pm 5,9$ anos de idade. Desses, 7 são casados, 1 viúvo, 1 solteiro e 2 separados. Tempo médio de formação $25 \pm 7,5$ anos. Com relação à formação, 2 diretores possuem formação em pedagogia, letras e curso em políticas públicas, 1 possui formação em pedagogia e serviço social, 3 possuem formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia, 2 possuem formação em pedagogia e políticas públicas e 3 possuem formação em pedagogia. Tempo médio no cargo $11 \pm 8,6$ anos.

Com relação aos coordenadores todos são do sexo feminino. Idade média $46 \pm 5,9$ anos de idade. Dessas, 11 são casadas, 1 viúva e 1 divorciada. Tempo médio de formação $17 \pm 6,4$ anos.

Com relação à formação 1 coordenadora tem formação em pedagogia , letras e curso em políticas públicas, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e letras, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e história, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e geografia, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e artes plásticas, 5 coordenadoras possuem formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia, 1 coordenadora possui formação em pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia e curso de políticas públicas, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e pós-graduação em recursos humanos, 1 coordenadora possui formação em pedagogia e políticas públicas. Tempo médio no cargo $7 \pm 3,2$ anos.

Com relação aos professores todos são do sexo feminino. Idade média $37 \pm 5,4$ anos de idade. Dessas, 8 são casadas, 4 divorciadas, 4 solteiras e 3 viúvas. Tempo médio de formação $15 \pm 6,2$ anos.

Com relação à formação 1 professora tem formação em magistério e curso em políticas públicas, 2 professoras tem formação em magistério, estão cursando pedagogia e possuem curso em políticas públicas, 1 professora tem formação em magistério e está cursando pedagogia, 1 professora tem curso normal superior, 1 professora tem curso de magistério e curso superior de letras, 7 professoras tem curso de pedagogia, 3 professoras tem curso de pedagogia e políticas públicas, 1 professora tem curso de pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia, 1 professora tem curso de pedagogia, arte educação e pós-graduação em educação especial, 1 professora não informou sua formação. Tempo médio no cargo $14 \pm 5,6$ anos. Tempo médio em que leciona $14 \pm 5,7$ anos. Tempo médio em que leciona em educação especial $5 \pm 5,5$ anos. Média de alunos na sala de aula 32. Média de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula 2.

Os critérios de inclusão foram:

- Diretores e coordenadores de escolas de Ensino Fundamental I que tenham matriculado em salas regulares de ensino pelo menos um (1) aluno com síndrome de Down.
- Professores de classes regulares do ensino fundamental que tenham matriculado em sala de aula pelo menos um aluno com síndrome de Down

Como critério de exclusão, os diretores, coordenadores e professores que não atuem com classes regulares de ensino que tenham matriculado pelo menos um (1) aluno com síndrome de Down.

3.2 Instrumentos

Foi aplicado um questionário estruturado com dezoito (18) questões, aos diretores, coordenadores e professores, elaborado a partir do material didático pedagógico

intitulado Adaptações Curriculares que faz parte do conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As questões, que serão apresentadas a seguir, foram elaboradas tendo por objetivo conhecer a compreensão de diretores, coordenadores e professores, quanto à função dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação de alunos com necessidades especiais.

Questionário

A questão de número 1 do questionário traz como expectativa de resposta a menção a alguns dos 10 (dez) objetivos para o Ensino Fundamental descritos nas páginas 7 e 8 das Adaptações Curriculares.

1. Você conhece os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental?

() SIM () NÃO.

Justifique.

A questão de número 2 faz menção a alguns dos objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental pretendendo verificar a consideração do entrevistado quanto à adequação de tais objetivos quando direcionados aos alunos com Síndrome de Down incluídos em sala de aula.

2. As Adaptações Curriculares trazem estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais visando atingir os objetivos propostos nos PCNs para o ensino fundamental. Entre esses objetivos temos:

- Formar-se como cidadão crítico, participativo e criativo
- Construir a noção de identidade e o sentimento de pertinência ao país
- Utilizar diferentes linguagens atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Estes objetivos são apropriados quando direcionadas ao aluno com necessidades especiais?

() SIM () NÃO. Justifique.

Na questão de número 3 pretende-se que o entrevistado explicita sua compreensão destes objetivos.

3. Em sua opinião estes objetivos são claros?

() SIM () NÃO.

Justifique.

A questão de número 4 tem como objetivo verificar se o instrumento criado pelo Ministério da Educação para nortear a ação da escola no processo de inclusão cumpre este papel.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (Brasil 1998 p. 13).

4. No trabalho didático-pedagógico as adaptações curriculares aos PCNs subsidiam a prática docente?

() SIM () NÃO.

Se sim, de que forma.

Na questão de número 5 busca-se verificar se o entrevistado conhece as especificidades que envolvem este alunado e se encontra referências nas Adaptações Curriculares para justificar esta questão.

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, as Adaptações Curriculares propõe características referentes às necessidades especiais dos alunos especificando para a deficiência mental “limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade...” (BRASIL, 1998 p.26) em determinados aspectos.

5. A escola necessita dispor de estrutura apropriada para receber o aluno com Síndrome de Down?

() SIM () NÃO.

Justifique.

Com relação à obtenção de êxito na integração escolar do aluno com necessidades especiais, a questão de número 6 pretende verificar a compreensão do entrevistado sobre a necessidade de elaboração de

propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos , desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola;seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. (BRASIL, 1998 p.18)

O documento PCN Adaptações Curriculares se posiciona favoravelmente a concepção de inclusão escolar e não de integração escolar.

Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esse dois atores. (BRASIL, 1998 p.16)

O termo integração, entretanto, é encontrado no documento na expressão “êxito da integração escolar” (ibid p. 18) referida como consequência da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil.

Assim, o termo integração é utilizado na questão 6.

6. A legislação atual preconiza para o aluno com necessidades especiais o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Com base em sua experiência, quais fatores podem determinar o êxito da integração escolar?

A questão de número 7 pretende verificar o conhecimento do entrevistado sobre a diversidade do grupo representado por esta expressão que está associada a “dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência (s)” (BRASIL, 1998 p. 23).

7. A expressão necessidades educacionais especiais refere-se a que grupo de indivíduos, a que tipo de dificuldade ou deficiência?

Na questão de número 8 espera-se que o entrevistado possa estabelecer a ligação entre projeto político pedagógico da escola e o currículo escolar que é construído a partir dele e “viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades”. (BRASIL, 1998 p.31).

8. Qual documento na escola orienta as atividades educativas no que se refere ao que, como e quando ensinar, o que quando e como avaliar?

A questão de número 9 pretende avaliar se o entrevistado reconhece o projeto político pedagógico da escola como um instrumento útil para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

9. Em sua opinião o projeto político pedagógico da escola atende aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, indicando diferentes tipos de ajuda para cumprir as finalidades da educação?

() SIM () NÃO.

A pergunta de número 10 pretende que o entrevistado explicita o tipo de ajuda que reconhece no projeto político pedagógico aos alunos que se dirige.

10. Se sua resposta foi afirmativa a pergunta anterior, que tipo de ajuda poderia ser mencionada?

Na questão de número 11 pretende-se verificar se o entrevistado reconhece no ajuste às demandas escolares um favorecimento à inclusão do aluno com prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem ou uma alternativa possível e muitas vezes única para evitar a exclusão dos alunos. No documento *Adaptações Curriculares* é salientado que

as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1998 p.38)

11. Muitos educadores interpretam as adaptações curriculares para favorecer a inclusão do aluno, como um empobrecimento das expectativas educacionais. Como você considera esta questão?

A pergunta de número 12 tem como objetivo verificar se os procedimentos de adaptação curricular destinados à classe são observados no que diz respeito à organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula favorecendo a aprendizagem de todos os alunos.

12. A funcionalidade e a boa utilização dos recursos como equipamentos e mobiliários, assim como a organização do espaço, são levados em consideração em sala de aula?

() SIM () NÃO.

Justifique.

Na questão de número 13 espera-se que o entrevistado faça uma descrição da forma como avalia seus alunos com necessidades especiais considerando modificações nas técnicas e nos instrumentos de avaliação que “atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1998 p.36).

13. Quais instrumentos são utilizados para avaliação da competência acadêmica dos alunos que apresentam necessidades especiais?

A questão de número 14 pretende avaliar se o entrevistado entende e considera a relevância do registro da trajetória escolar dos alunos com necessidades especiais como forma de nortear as decisões pedagógicas. O documento PCN Adaptações curriculares ao se referir as adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) menciona a elaboração de documentos informativos “mais completos e elucidativos” (BRASIL, 1998 p.41).

14. De que forma é realizado o registro documental da trajetória escolar destes alunos?

A questão de número 15 busca verificar se as adaptações de acesso ao currículo são observadas no que se refere a ambientes de aula.

No documento Adaptações Curriculares encontramos, entre as medidas que constituem adaptações de acesso ao currículo, a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento. Estas medidas correspondem a “modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos.” (BRASIL, 1998 p.44).

15. A escola possui ambientes diferenciados de aula como atelier, cantinhos, oficinas etc. para oportunizar o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia?

() SIM () NÃO.

Justifique.

A questão de número 16 objetiva avaliar o entendimento do entrevistado acerca de situações em que os alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Nessas circunstâncias o documento Adaptações Curriculares prevê

a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as características individuais. (BRASIL, 1998 p. 53).

16. No seu entender, e com base em sua experiência o currículo para a educação especial deve sempre levar em conta as aprendizagens acadêmicas ou eventualmente pode contemplar questões de caráter mais funcional e prático?

A questão de número 17 busca verificar o nível de apoio institucional e político educacional que o entrevistado obtém para a realização do seu fazer pedagógico.

17. A professora da classe (que inclui o aluno com Síndrome de Down) conta com a participação da equipe docente e técnica da escola ou apoio de uma equipe multidisciplinar (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando necessário?

() SIM () NÃO.

Justifique.

Na questão de número 18 pretende-se verificar o nível de participação da família no processo de elaboração do projeto político pedagógico prevista e recomendada no documento Adaptações Curriculares principalmente em currículos adaptados ou elaborados de modo muito distinto dos regulares.

A elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação. (BRASIL, 1998 p. 53)

18. No processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola está prevista a participação da família do aluno com necessidades especiais?

() SIM () NÃO.

Justifique.

3.3 Procedimentos

Os participantes que se enquadraram em todos os critérios de inclusão e exclusão descritos anteriormente foram convidados a participar do estudo. Para tanto, foi solicitado o consentimento informado de cada participante após serem-lhe explicados os objetivos, métodos, e riscos potenciais do estudo.

Após a obtenção do consentimento informado, os participantes responderam ao questionário nas escolas, em seu horário de trabalho, de acordo com sua disponibilidade. O questionário foi respondido na presença da pesquisadora que leu as questões antecipadamente para os participantes. Em dez escolas a equipe escolar se reuniu e respondeu ao questionário em conjunto. Em 4 escolas o questionário foi aplicado individualmente a cada participante em função da disponibilidade do profissional.

Após a coleta dos 43 questionários, foram feitas sucessivas leituras para que a pesquisadora se familiarizasse e se apropriasse do conteúdo. A seguir foram feitas tabelas com os dados coletados de cada participante para cada pergunta do questionário. A partir daí foram levantadas categorias para auxiliar no processo de análise. Após esse processo, foram levantadas dimensões de análise com as quais, integradas com a teoria que nos serviu de base estruturante para a pesquisa, procedeu-se à análise propriamente dita, entrecruzando-se os pontos de convergência e divergência dos dados coletados nos questionários.

IV - Resultados

A Tabela 1 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 1. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes

categorias⁴: **Planejamento**, **Uso do PCN no trabalho**, **Obrigação do gestor**, **Parâmetro para todas as escolas**, **Material de consulta**, **Descreve o conteúdo dos PCNs**, **Conhece pela formação**, **Material de consulta**, **Superficialmente**.

A categoria **Planejamento** aglutina expressões⁵ como “*útil no planejamento*”, “*direciona o planejamento*”, “*uso no planejamento*”. Já na categoria **Uso do PCN no trabalho** encontramos as expressões “*trabalho desenvolvido de acordo com o PCN*”, “*trabalho dentro dos PCNs*”, “*todo trabalho com relação escola/aluno é dentro dos PCNs*”.

As categorias **Obrigação do gestor**, e **Parâmetro para todas as escolas**, são mencionadas exclusivamente pelos diretores. Na categoria **Obrigação do gestor** pode-se verificar expressões como “*tenho o dever de conhecê-los e interagir com os mesmos*”, “*é obrigação de todo gestor ter conhecimentos dos PCNs e fazer estudos sempre que necessário*”. Já na categoria **Parâmetro para todas as escolas**, verifica-se a expressão “*parâmetro comum a todas as escolas*”,

Para a categoria **Material de consulta** encontramos as expressões “*material pedagógico elaborado em cima do PCN*”, “*fazem parte da rotina*”, “*fazem parte da prática diária*”.

Para a categoria **Descreve o conteúdo dos PCNs** encontramos descrição de alguns dos objetivos do PCN como “*formar cidadãos críticos, participativos, criativos para atuarem na sociedade*” e “*formar cidadãos críticos, conscientes dos direitos e deveres*”, “*educação igualitária no território nacional*”.

Por fim, a categoria **Conhece pela formação** é mencionada exclusivamente pelos professores. Nessa categoria observam-se as seguintes expressões: “*pela*

⁴ Nesse trabalho as categorias estarão identificadas em negrito.

⁵ Nesse trabalho a expressão dos entrevistados será apresentada em itálico e entre aspas

formação e cursos”, “formação da faculdade”, “tomei conhecimento pela minha formação profissional”.

Tabela 1. Tabela das categorias obtidas para a questão 1.

Questão 1	Diretor	Coordenador	Professor
Planejamento	33,3	38,5	0,0
Uso do PCN no trabalho	33,3	30,8	33,3
Obrigação do gestor	20,0	0,0	0,0
Parâmetro para todas as escolas	13,3	0,0	0,0
Material de consulta	0,0	23,1	22,2
Descreve o conteúdo dos PCNs	0,0	0,0	22,2
Conhece pela formação	0,0	0,0	22,2
Superficialmente	0,0	7,7	0,0

Pode-se verificar pela Tabela 1 que 33,3% dos diretores e coordenadores atribuem **Planejamento** como fator importante para justificar seu conhecimento dos PCNs. Os professores não fazem menção ao uso dos PCNs para essa finalidade. Exclusivamente diretores atribuem 20,0% a **Obrigação do gestor** e 13,3% a **Parâmetro para todas as escolas**. O **Uso dos PCNs no trabalho** é a justificativa atribuída pelos três grupos 33,3% das respostas de diretores, 30,8% das respostas de coordenadores e 33,3% das respostas de professores. Entre coordenadores e professores verifica-se a ocorrência de respectivamente 23,1% e 22,2% para a categoria **Material de consulta**, que não é mencionada por diretores. Verifica-se ainda na Tabela 1 que exclusivamente professores 22,2%, atribuem **Conhece pela formação, fator de relevância** na justificativa quanto ao conhecimento dos objetivos dos PCNs.

A Tabela 2 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 1.

Tabela 2. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 1

Questão 1	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	100	100	100
NÃO	0	0	0

Pode-se verificar pela Tabela 2 que a resposta afirmativa para a questão 1 corresponde a 100% das respostas dadas por diretores, coordenadores e professores.

A Tabela 3 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de resposta obtidas por cada grupo para a questão 2. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **São apropriados com adaptações e em função dos limites do aluno, Direito do aluno, São apropriados porque incluem o aluno, Necessidade de formação diferenciada, Os objetivos contribuem para o desenvolvimento da criança, São apropriados, mas na prática nem sempre atingidos, Sem relação com a pergunta.**

Para a categoria **São apropriados com adaptações e em função dos limites do aluno** encontramos as expressões “*atendem diferenças individuais, consideradas as limitações de cada aluno*”, “*é apropriado a partir do momento em que fazemos as adaptações de acordo com as necessidades do aluno*”, “*sim, porém depende do aluno*”, “*é necessário considerar o aluno que se está trabalhando*”. Na categoria **Direito do aluno** podemos verificar expressões como “*os objetivos são pertinentes a todos*”, “*o aluno com necessidades especiais tem o direito ao mesmo atendimento/atenção que os demais alunos*”. Já na categoria **São apropriados porque incluem o aluno** verificam-se as expressões “*ajudam a inclusão dos alunos na sociedade*”, “*contribuem para inclusão*”, “*a inclusão acontece quando esses objetivos são trabalhados*”.

A categoria **Necessidade de formação diferenciada** é mencionada exclusivamente por diretores. Para essa categoria encontramos as expressões “*atende as diferenças individuais*”, “*todos tem o direito de estudar e atuar dentro de sua forma de*

aprendizagem”, “é importante que conheçamos qual é o tipo de inclusão, compreendendo suas limitações e explorando seus potenciais”. Para a categoria **Os objetivos contribuem para o desenvolvimento da criança** encontramos a expressão “todas essas questões contribuem para o desenvolvimento dessas crianças”, mencionada pelos professores.

Na categoria **São apropriados, mas na prática nem sempre atingidos**, mencionada por professores e coordenadores podemos encontrar expressões como “são pertinentes, mas na prática, os professores nem sempre atingem tais objetivos”, “depende do grau de deficiência do aluno”. A categoria **Sem relação com a pergunta** é atribuída à expressão “não estamos preparados o suficiente para inculir ou mesmo transmitir de forma que assimile esses e outros objetivos”.

Tabela 3. Tabela das categorias obtidas para a questão 2.

Questão 2	Diretor	Coordenador	Professor
São apropriados com adaptações e em função dos limites do aluno	27,3	61,5	65,0
Direito do aluno	18,2	15,4	15,0
São apropriados porque incluem o aluno	27,3	15,4	0,0
Necessidade de formação diferenciada	18,2	0,0	0,0
Os objetivos contribuem para o desenvolvimento da criança	0,0	0,0	15,0
São apropriados, mas na prática nem sempre atingidos	0,0	7,7	5,0
Sem relação com a pergunta	9,1	0,0	0,0

Pode-se verificar pela Tabela 3 que 27.3% dos diretores, 61,5% dos coordenadores e 65,0% dos professores atribuem **São apropriados com adaptações e em função dos limites do aluno** fato que justifica a afirmativa quanto aos objetivos de

aprendizagem dos PCNs para o ensino fundamental serem apropriados quando direcionados aos alunos com necessidades especiais. Atribuem ainda a **Direito do aluno** respectivamente, 18,2%, 15,0% e 15,4% das respostas dadas. **São apropriados porque incluem o aluno** é atribuído pelo grupo de diretores 27,3% das respostas dadas e coordenadores 15,4% das respostas dadas.

O grupo de diretores atribui a **Necessidade de formação diferenciada** 18,2% das respostas e participa com 9,1% das respostas dadas para a categoria **Sem relação com a pergunta**. O grupo de professores atribui a **Os objetivos contribuem para o desenvolvimento da criança** 15,0% das respostas dadas. Coordenadores e professores atribuem a **São apropriados, mas na prática nem sempre atingidos** respectivamente 7,7% e 5,0% das respostas dadas.

A Tabela 4 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 2

Tabela 4. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 2

Questão 2	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	90,9	100,0	94,7
NÃO	9,1	0,0	5,3

Pode-se verificar pela Tabela 4 que a resposta afirmativa para a questão numero 2 corresponde a 90,9% das respostas dadas por diretores, 100,0 % das respostas dadas por coordenadores e 94,7% das respostas dadas por professores. A resposta negativa corresponde a 9,1% das respostas dadas por diretores e 5,3% das respostas dadas por professores. Nenhum coordenador respondeu negativamente a essa questão.

A Tabela 5 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 3. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes

categorias: **Objetivos claros/problemas na adaptação/aplicabilidade**, **Não é claro para aluno e família**, **Possibilita diferentes entendimentos**, **Sem resposta**, **Sem relação com a pergunta**, **Não conheço PCN para educação especial**.

Para a categoria **Objetivos claros/problemas na adaptação/aplicabilidade** encontramos as expressões “*permitem adaptações*”, “*são de claro entendimento, mas difíceis de realizar*”, “*são claros somente quanto a incluir e adaptar*”, “*são audaciosos pois a sociedade é excludente*”. A categoria **Não é claro para aluno e família** aglutina expressões como: “*são claros para a equipe escolar, mas não para os pais e alunos*”, “*para a escola sim, mas para o aluno e família não*”.

Na categoria **Possibilita diferentes entendimentos** encontramos as expressões: “*requerem mais estudo e reflexão*”, “*requerem reflexão porque se aplicam a uma grande diversidade de alunos*”. Já a categoria **Sem resposta** foi encontrada no grupo de diretores devido a questão não ter justificativa. Já a categoria **Sem relação com a pergunta** se verificam as expressões “*as diferenças precisam ser trabalhadas*”, “*classes aglomeradas dificultam atingir os objetivos*”, “*desde que trabalhadas de acordo com as necessidades de cada aluno*”, “*o PCN ajuda, mas é necessária uma complementação como, por exemplo, revistas Nova Escola e Educação*”, “*porque isso atribui para o crescimento e desenvolvimento da criança*”.

A categoria **Não conheço PCN para educação especial**, é mencionada dessa forma pelo grupo de professoras.

Tabela 5. Tabela das categorias obtidas para a questão 3.

Questão 3	Diretor	Coordenador	Professor
Objetivos claros/problemas na adaptação/aplicabilidade	36,4	23,1	26,3
Não é claro para aluno e família	9,1	7,7	0,0
Possibilita diferentes entendimentos	36,4	23,1	21,1
Sem resposta	9,1	0,0	0,0
Sem relação com a pergunta	9,1	46,2	47,4
Não conheço PCN para educação especial	0,0	0,0	5,3

Pode-se verificar pela Tabela 5 que 36,4% dos diretores, 23,1% dos coordenadores e 26,3% dos professores atribuem **Objetivos claros/problemas na adaptação/aplicabilidade** como fator importante para justificar que os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental são claros. Do total de respostas dadas para a categoria **Não é claro para aluno e família**, 9,1% de diretores e 7,7% de coordenadores estão de acordo em relação ao problema de entendimento dos objetivos.

A categoria **Possibilita diferentes entendimentos** é a justificativa atribuída pelos três grupos 36,4% das respostas de diretores, 23,1% de coordenadores e 21,1% de professores.

Apenas 9,1% de diretores não justificaram a pergunta atribuindo a categoria **Sem resposta** e 5,3% de professores mencionaram a categoria **Não conheço PCN para educação especial**.

A Tabela 6 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 3.

Tabela 6. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 3.

Questão 3	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	81,8	84,6	94,7
NÃO	18,2	15,4	5,3

Pode-se afirmar pela Tabela 6 que a resposta afirmativa para a questão numero 1 corresponde a 81,8% das respostas dadas por diretores, 84,6% por coordenadores e 94,7% por professores. A resposta negativa corresponde a 18,2%, das respostas dadas por diretores, 15,4% por coordenadores e 5,3% por professores.

A Tabela 7 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 4. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Depende de adaptação do professor, Sugerem materiais mais adequados, São usados com orientação do DAE, Ajuda no planejamento, Material de consulta e suporte, Sugerem materiais mais adequados, Depende do aluno, Sem relação com a pergunta, Não é suficiente, Não justificou.** A categoria **Depende de adaptação do professor** aglutina expressões “*realizamos um trabalho com adaptações orientadas pelo DAE*”, “*os professores realizam um trabalho diferenciado que já está de acordo com os PCNs*”, “*o profissional tem liberdade para adotar técnicas específicas, porém necessitam de muito empenho e dedicação*”, “*o professor seleciona o conteúdo/material de acordo com as necessidades e o desenvolvimento do aluno*”.

Para a categoria **Sugerem materiais mais adequados** encontramos as expressões “*são sugestões que podem aprimorar o trabalho do professor, direcionando o professor na proposta dos conteúdos de acordo com a necessidade de cada aluno*”, “*procuro selecionar o conteúdo e material de acordo com as necessidades e o desenvolvimento do aluno*”, “*com sugestões que dentro do possível é aplicado*”, “*dando orientação diferente a cada caso*”.

Na categoria **São usados com orientação do DAE** podemos encontrar expressões como “*trabalhamos com as adaptações de acordo com as orientações do DAE*”, “*trabalha-se com base no direcionamento realizado pela equipe de especialistas DAE*”. Já na categoria **Material de consulta e suporte** encontramos as expressões “*ajudam muito, pois devemos sempre buscar novos métodos e conhecimentos*”, “*dão um norte informando as habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos*”, “*experiência e prática educativa*”, “*através de consulta e adaptando a realidade da sala de aula*”, “*através de consultas e adaptações*”.

Para a categoria **Depende do aluno** encontramos a expressão “*depende das condições em que o aluno se encontra (fisicamente, psicologicamente, etc.)*” mencionada pelo grupo de diretores. O grupo de diretores e coordenadores é responsável pela categoria **Sem relação com a pergunta** com as expressões “*Na prática falta condições de trabalho (classes super lotadas)*”, “*mediante consultas regulares*”.

A categoria **Não justificou** ocorreu no grupo de coordenadores e professores e por fim a categoria **Ajuda no planejamento** é mencionada por professores. Nessa categoria observam-se as expressões “*ao fazer o planejamento sempre recorremos aos PCNs*”, “*o planejamento geral da escola é em cima dos PCNs e o meu também*”.

Tabela 7. Tabela das categorias obtidas para a questão 4.

Questão 4	Diretor	Coordenador	Professor
Depende de adaptação do professor	44,4	0,0	5,3
Sugerem materiais mais adequados	11,1	21,4	10,5
São usados com orientação do DAE	11,1	14,3	0,0
Material de consulta e suporte	0,0	28,6	63,2
Depende do aluno	11,1	0,0	0,0
Sem relação com a pergunta	22,2	7,1	0,0
Não justificou	0,0	14,3	10,5
Não é suficiente	0,0	14,3	0,0
Ajuda no planejamento	0,0	0,0	10,5

Pode-se verificar pela Tabela 7 que 44,4% dos diretores e 5,3% dos professores atribuem **Depende de adaptação do professor** á questão 4. Do total de respostas dadas para a categoria **Sugerem materiais mais adequados**, 11,1% das respostas dos diretores, 21,4% das respostas dos coordenadores e 10,5% das respostas dos professores indicam esta justificativa para afirmar que as adaptações curriculares aos PCNs subsidiam a prática docente.

São usados com orientação do DAE é atribuído a 11,1% dos diretores e 14,3% dos coordenadores; **Material de consulta e suporte** é mencionado em 28,6% de respostas de coordenadores e 63,2% de professores. A categoria **Depende do aluno** é atribuída exclusivamente a diretores 11,1% das respostas dadas. No grupo dos diretores e coordenadores encontramos a categoria **Sem relação com a pergunta** em respectivamente e 22,2% e 7,1% do total das respostas dadas.

Não é suficiente é atribuído a 14,3% das respostas dos coordenadores e Ajuda no planejamento a 10,5% das respostas de professores. Coordenadores 14,3% e professores 10,5% não justificaram a questão 4 formando a categoria **Não justificou**.

A Tabela 8 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 4

Tabela 8. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 4.

Questão 4	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	100,0	92,3	84,2
NÃO	0,0	7,7	15,8

Pode-se afirmar pela Tabela 8 que a resposta afirmativa para a questão numero 4 corresponde a 100,0% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores e 84,2% por professores. A resposta negativa corresponde a 7,7%, das respostas dadas por coordenadores e 15,8% por professores.

A Tabela 9 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 5. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Depende do aluno**, **Estrutura física**, **Espaço pedagógico**, **Material didático pedagógico**, **Auxiliar de classe/Mais funcionários**, **Sem relação com a pergunta**, **Não - necessidade de pessoas com boa vontade/humanização**, **Não para o nosso caso**. Para a categoria **Depende do aluno**, encontramos as expressões “*devemos analisar cada necessidade*”, “*depende do grau de comprometimento*”, “*depende do desenvolvimento do aluno*”. Na categoria **Estrutura física** encontramos as expressões “*espaço físico*”, “*espaço adequado*”. Já na categoria **Espaço pedagógico** mencionada por diretores e coordenadores encontramos exatamente a expressão “*espaço pedagógico*”.

A categoria **Material didático pedagógico** aglutina expressões como “*materiais pedagógicos*”, “*materiais lúdico-pedagógicos*”, “*materiais voltados para preencher as necessidades específicas*”, “*jogos*”, “*materiais concretos*”, “*materiais mais adequados*”. Na categoria **Auxiliar de classe/mais funcionários**, mencionada pelos

três grupos encontramos as expressões “*um cuidador para auxiliar nas dificuldades que surgem em sala de aula*”, “*um auxiliar de classe*”, “*pessoas que possam compartilhar da formação/cuidar do aluno*”, “*peçoal de apoio para acompanhar no toalete, na hora do intervalo*”, “*mais profissionais para auxiliarem o professor*”, “*mais profissionais para atendê-los*”.

Para a categoria **Sem relação com a pergunta** encontramos a expressão “*com a qualificação do grupo docente e até gestão*”. Na categoria **Não - necessidade de pessoas com boa vontade/humanização** encontramos a expressão “*estrutura humana*”, “*disponibilidade da equipe pedagógica*”. Por fim para a categoria **Não para o nosso caso** encontramos a expressão, “*focando nossa aluna não há necessidade*”.

Tabela 9. Tabela das categorias obtidas para a questão 5.

Questão 5	Diretor	Coordenador	Professor
Depende do aluno	14,3	38,5	12,0
Estrutura física	14,3	23,1	24,0
Espaço pedagógico	7,1	7,7	0,0
Material didático pedagógico	14,3	0,0	44,0
Auxiliar de classe/mais funcionários	21,4	7,7	20,0
Sem relação com a pergunta	14,3	7,7	0,0
Não - necessidade de pessoas com boa vontade/humanização.	14,3	7,7	0,0
Não para o nosso caso	0,0	7,7	0,0

Pode-se verificar pela Tabela 9 que 14,3% dos diretores, 38,5% dos coordenadores e 12,0% dos professores atribuem **Depende do aluno** para a questão 5.

Estrutura física é atribuída às respostas dadas por 14,3% de diretores, 23,1% de coordenadores e 24,0% de professores. Somente o grupo de diretores e coordenadores aponta **Espaço pedagógico**, respectivamente 7,1% e 7,7%. Para a categoria **Auxiliar de classe/ mais funcionários** mencionada por diretores, coordenadores e professores é atribuído 21,4%, 7,7% e 20,0% respectivamente ao total das respostas dadas para a questão 5.

Material didático pedagógico é atribuído por 14,3% diretores e 44,0% dos professores à questão da necessidade de estrutura apropriada para receber o aluno com síndrome de Down. A categoria **Auxiliar de classe/mais funcionários** é atribuída por 21,4% de professores, 7,7% de coordenadores e 20,0% de professores. **Não para o nosso caso** é mencionado pelo grupo de coordenadores em 7,7% das respostas dadas.

Sem relação com a pergunta e Não - necessidade de pessoas com boa vontade/ humanização é mencionado pelo grupo de diretores e coordenadores em 14,3% e 7,7% das respostas, respectivamente.

A Tabela 10 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 5.

Tabela 10. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 5.

Questão 5	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	81,8	84,6	68,4
NÃO	18,2	15,4	31,6

Pode-se afirmar pela Tabela 10 que a resposta afirmativa para a questão numero 5 corresponde a 81,8% das respostas dadas por diretores, 84,6% por coordenadores e 68,4% por professores. A resposta negativa corresponde a 18,2%, das respostas dadas por diretores, 15,4% de coordenadores e 31,6 % por professores.

A Tabela 11 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 6. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes

categorias: **Integração família-escola, Formação do professor, Trabalho da equipe escolar, Aceitação dos alunos/comunidade/equipe escolar, Acolhimento/solidariedade, Um auxiliar de classe, Classes menos numerosas, Trabalho de especialistas, Características do aluno, Sem relação com a pergunta.**

As categorias **Integração família-escola e Trabalho da equipe escolar** são mencionadas pelos três grupos. Na categoria **Integração família-escola** encontramos a expressão “participação da família é de suma importância”. Na categoria **Trabalho da equipe escolar** podemos verificar expressões como “*acolhida de todos os membros da equipe escolar*”, “*o trabalho deverá envolver toda equipe escolar*” “*disposição do educador*”, “*manter uma rotina de trabalho*”, “*trabalhos diversificados*”, “*mediação do professor*” “*uma pessoa auxiliar em sala de aula*”.

Para a categoria **Formação do professor** pode-se verificar expressões como “*seria necessário que o professor recebesse orientações*”, “*buscar conhecimento*”, “*o professor deveria ter formação para trabalhar*”. Já na categoria **Interação do aluno com a classe** encontramos as expressões “*aceitação dos alunos*”, “*relacionamento com os colegas de igual para igual*”

Na categoria **Aceitação dos alunos/comunidade/equipe escolar** são mencionadas por diretores, coordenadores e professores as expressões “*nenhum aprendiz pode isolar-se de sua comunidade*”, “*família, colegas, por fim a própria sociedade em que está interagindo*”, “*socialização para o convívio*”. Já na categoria **Trabalho de especialistas** mencionada por diretores verifica-se a expressão “*apoio de especialistas*”.

Para a categoria **Acolhimento/solidariedade** encontramos as expressões “*todos de um modo geral são solidários*”, “*respeito entre todos os envolvidos, desenvolvimento da solidariedade*”, “*conscientização de que todos somos iguais*”

A categoria **Classes menos numerosas** é mencionada pelos coordenadores exclusivamente com o uso da expressão “*condições de trabalho (respeitando o numero de alunos por classe)*”.

As categorias **Características do aluno e Sem relação com a pergunta**, são atribuídas exclusivamente pelos professores. Na categoria **Características do aluno** verifica-se a expressão “*a personalidade tranqüila do aluno*”. Para a categoria **Sem relação com a pergunta** encontramos a expressão “*questiono se é papel da escola aplicar medicamentos e testes de medição (glicose) quando necessário*”

Tabela 11. Tabela das categorias obtidas para a questão 6.

Questão 6	Diretor	Coordenador	Professor
Integração família-escola	13,3	21,7	6,3
Formação do professor	0,0	8,7	18,8
Trabalho da equipe escolar	40,0	30,4	18,8
Aceitação dos alunos/comunidade/equipe escolar	40,0	21,7	34,4
Acolhimento/ solidariedade	0,0	13,0	15,6
Classes menos numerosas	0,0	4,3	0,0
Trabalho de especialistas	6,7	0,0	0,0
Características do aluno	0,0	0,0	3,1
Sem relação com a pergunta	0,0	0,0	3,1

Pode-se verificar pela Tabela 11 que 13,3% dos diretores, 21,7% dos coordenadores e 6,3% dos professores atribuem **Integração família-escola** para a questão 6. **Formação do professor** é mencionada por 8,7% de coordenadores e 18,8% de professores. Os três grupos atribuem **Trabalho da equipe escolar** à questão 6 sendo 40,0% das respostas dadas por diretores, 30,4% por coordenadores e 18,8% por professores.

Coordenadores e professores atribuem a **Acolhimento/ solidariedade** 13,0% e 15,6% do total de respostas dadas para a questão 6.

Aceitação dos alunos/comunidade/equipe escolar é atribuído pelos três grupos 40,0%, 21,7% e 34,4% do total de respostas de diretores, coordenadores e professores respectivamente. A categoria **Trabalho de especialistas** 6,7% do total de respostas dadas por diretores. Exclusivamente coordenadores atribuem 4,3% do total de respostas dadas para a categoria **Classes menos numerosas** e professores 3,1% as categorias **Características do aluno** e **Sem relação com a pergunta**.

A Tabela 12 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 7. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Deficiência Física, Deficiência Mental, Síndrome, Problemas afetivos, Distúrbios psiquiátricos, Dificuldades de aprendizagem, Hiperatividade, Necessidade de adaptação, Autista, Dislexia, Superdotados, Grupo diagnosticado por especialista, Neurológicas, Cognitivas, Psicológicos, Deficiência, A expressão não tem um significado preciso e Problemas emocionais**. Na Tabela 12 as categorias foram elaboradas a partir da forma como os três grupos explicitaram seu entendimento sobre a questão 7. e refletem exatamente as expressões usadas pelos entrevistados.

Tabela 12. Tabela das categorias obtidas para a questão 7.

Questão 7	Diretor	Coordenador	Professor
Deficiência Física	22,2	34,6	26,3
Deficiência Mental	7,4	15,4	5,3
Síndrome	3,7	7,7	23,7
Problemas afetivos	7,4	7,7	0,0
Distúrbios psiquiátricos	3,7	0,0	0,0
Dificuldades de aprendizagem	14,8	19,2	18,4
Hiperatividade	7,4	3,8	5,3
Necessidade de adaptação	3,7	11,5	2,6
Autista	0,0	0,0	2,6
Dislexia	0,0	0,0	2,6
Superdotados	3,7	0,0	0,0
Grupo diagnosticado por especialista	3,7	0,0	0,0
Neurológicas	7,4	0,0	7,9
Cognitivas	3,7	0,0	0,0
Psicológicos	3,7	0,0	0,0
Deficiência	7,4	0,0	0,0
A expressão não tem um significado preciso	0,0	0,0	2,6
Problemas emocionais	0,0	0,0	2,6

Pode-se verificar pela Tabela 12 que os três grupos atribuem **Deficiência Física**, **Deficiência Mental**, **Síndrome**, **Dificuldades de aprendizagem**, **Hiperatividade** e **Necessidade de adaptação** para a questão 7 sendo para **Deficiência Física** 22,2% por diretores, 34,6% por coordenadores e 26,3% por professores; para **Deficiência Mental** 7,4% por diretores, 15,4% por coordenadores e 5,3% por professores; para **Síndrome** 3,7% por diretores, 7,7% por coordenadores e 23,7% por professores; para **Dificuldades de aprendizagem** 14,8% por diretores, 19,2% por coordenadores e 18,4% por professores; para **Hiperatividade** 7,4% por diretores, 3,8% por coordenadores e 5,3%

por professores; para **Necessidade de adaptação** 3,7% por diretores, 11,5% por coordenadores e 2,6% por professores.

Problemas afetivos é atribuído por 7,4% de diretores e 7,7% de coordenadores. Para a categoria **Neurológicas** encontramos 7,4% do total das respostas dadas por diretores e 7,9% por professores.

Diretores atribuem 3,7% do total de respostas dadas para **Distúrbios psiquiátricos, Superdotados, Grupo diagnosticado por especialista, Cognitivas e Psicológicos**. Para **Deficiência** é atribuído 7,4% do total de respostas para a questão por diretores.

Professores atribuem 2,6% do total de respostas dadas para **Autista, Dislexia, A expressão não tem um significado preciso e Problemas emocionais**.

A Tabela 13 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 8. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Orientações do DAE⁶, PPP⁷, Plano de ensino, PCN/ Adaptações, Quinzenários, Relatório de evolução, A prefeitura fornece material e a professora faz as adaptações, A escola fornece livros e consulta-se a internet, Relatório APAE⁸**.

As categorias **Orientações do DAE, PPP e Plano de Ensino** são mencionados pelos três grupos. A categoria **Orientações do DAE** aglutina as expressões “*documentos fornecidos pela equipe do DAE*”, “*especialistas DAE*”, “*com orientações da psicopedagoga*”. Para a categoria **PPP** encontramos as expressões “*planejamento anual*”, “*Projeto Político Pedagógico que possui várias segmentações*”. Já na categoria **Plano de Ensino** encontramos as expressões “*plano de aula*”, “*semanário onde o professor prepara sua aula*”

⁶ DAE Departamento de Apoio Especializado

⁷ PPP Projeto Político Pedagógico

⁸ APAE Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

Para a categoria **PCN/Adaptações** encontramos as expressões “*PCN, planejamento com adaptação curricular*”, “*planejamento escolar e estudo dos próprios PCNs*”. As categorias **Quinzenários** e **Relatório de Evolução** são mencionadas pelo grupo de diretores. Para **Quinzenários** encontramos a expressão “*quinzenários, anotações dos professores referentes à forma que trabalham*”. A categoria **Relatório de Evolução** é mencionada pelo grupo de diretores que menciona exatamente “*relatório de evolução*”.

As categorias **A Prefeitura Fornece Material e a Professora faz as Adaptações**, **A escola fornece livros e consulta-se a internet** e **Relatório APAE** são mencionadas pelo grupo de professores. Para a categoria **A Prefeitura Fornece Material e a Professora faz as Adaptações** encontramos as expressões “*objetivos relacionados à formação dos conteúdos vem direcionados pela secretaria de educação*”, “*Recebemos os conteúdos mínimos da secretaria de educação*”, “*guia de sugestões de trabalho*”, “*a prefeitura fornece material apostilado e os conteúdos pré-estabelecidos*”. As categorias **A escola fornece livros e consulta-se a internet** e **Relatório APAE** são mencionadas com as mesmas palavras que geraram as categorias.

Tabela 13. Tabela das categorias obtidas para a questão 8.

Questão 8	Diretor	Coordenador	Professor
Orientações do DAE	22,2	23,1	10,5
PPP	16,7	30,8	15,8
Plano de ensino	33,3	23,1	47,4
PCN/ Adaptações	11,1	23,1	0,0
Quinzenários	11,1	0,0	0,0
Relatório de evolução	5,6	0,0	0,0
A prefeitura fornece material e a professora faz as adaptações	0,0	0,0	15,8
A escola fornece livros e consulta-se a internet	0,0	0,0	5,3
Relatório APAE	0,0	0,0	5,3

Pode-se verificar pela Tabela 13 que os três grupos atribuem **Orientações do DAE**, **PPP** e **Plano de ensino** para a questão 8 sendo para **Orientações do DAE** 22,2% por diretores, 23,1% por coordenadores e 10,5% por professores; para **PPP** 16,7% por diretores, 30,8% por coordenadores e 15,8% por professores; para **Plano de ensino** 33,3% por diretores, 23,1% por coordenadores e 47,4% por professores.

Diretores e coordenadores atribuem **PCN/ Adaptações** respectivamente 11,1% e 23,1% do total de respostas dadas para a questão 8

O grupo de diretores atribui 11,1% a categoria **Quinzenários** e 5,6% a categoria **Relatório de evolução**.

O grupo de professores atribui 15,8% para **A prefeitura fornece material e a professora faz as adaptações** e 5,3% para as categorias **A escola fornece livros e consulta-se a internet** e **Relatório APAE**.

A Tabela 14 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas, negativas e ambíguas (sim e não) da questão 9. A categoria **Ambíguo** foi criada na questão 9 a partir da expressão

encontrada no grupo de diretores “*sim para parceria com as famílias e/ou profissionais da equipe do DAE e não – deveria ser mais claro*”.

Tabela 14. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 9.

Questão 9	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	83,3	92,3	68,4
NÃO	8,3	7,7	31,6
Ambíguo (sim e não)	8,3	0,0	0,0

Pode-se afirmar pela Tabela 14 que a resposta afirmativa para a questão 9 corresponde a 83,3% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores e 68,4% por professores. A resposta negativa corresponde a 8,3%, das respostas dadas por diretores, 7,7% de coordenadores e 31,6 % por professores. Para a categoria **Ambíguo** temos 8,3% das respostas dadas pelo grupo de diretores assinalando sim e não.

A Tabela 15 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 10. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **DAE, Transporte, Direito a educação, livre acesso, Estrutura Física, Atende toda comunidade, Horário adaptado, sala de multimeios, Apoio aos pais, ONG's da comunidade, Sugestões de trabalho p/ o professor, O PPP não atende aos alunos com necessidades especiais, Sem relação com a pergunta, Não respondeu**. Para a categoria **DAE** pode-se verificar expressões como “*Departamento da secretaria de educação (terapeutas, psicopedagogas e psicólogas)*”, “*encaminhamento a especialistas para atender cada problema*”, “*suporte de especialistas*”, “*departamento de apoio com equipe multidisciplinar*”. Na categoria **Transporte** encontramos a expressão “*transporte adaptável*”.

A categoria **Direito a educação, livre acesso** é mencionada por diretores e coordenadores sendo encontradas as mesmas palavras em suas respostas. Já a categoria

Estrutura Física aglutina expressões como “*a própria adequação física para cadeirantes (rampas de acesso)*”, “*ambiente físico propício*”, “*existem rampas, banheiros adequados, sala de troca*”.

Diretores e professores mencionam as categorias **Atende toda comunidade** e **Apoio aos pais**. Para a categoria **Atende toda comunidade** encontramos as expressões “*deve atender toda comunidade escolar sem distinção*”, “*é montado visando às necessidades de toda comunidade*”. Na categoria **Apoio aos pais** encontramos as expressões “*orientações a família quando necessário*”, “*fornecer apoio aos pais*”

A categoria **Horário adaptado, sala de multimeios** é mencionada pelos três grupos e aglutina as expressões “*horário adaptado e sala de recursos*”, “*tempo de permanência da criança em sala de aula*”. O grupo de diretores menciona a categoria **ONG's da comunidade** usando a mesma expressão.

Na categoria **Sugestões de trabalho para o professor** encontramos é mencionada a expressão “*caderno de atividades diferenciadas*”. Para a categoria **O PPP não atende aos alunos com necessidades especiais** encontramos as expressões “*deveria ser mais claro (vamos rever a escrita)*”, “*não está atendendo as expectativas; o professor também precisa ser atendido no tocante ao emocional*”.

Sem relação com a pergunta é uma categoria que foi elaborada a partir das expressões “*existe um olhar no PPP para os alunos com necessidades educacionais especiais*”, “*a educação especial é mencionada no PPP*”. Já a categoria **Não respondeu** é atribuída ao grupo de diretores que não justificou a questão.

Tabela 15. Tabela das categorias obtidas para a questão 10.

Questão 10	Diretor	Coordenador	Professor
DAE	16,7	37,5	28,6
Transporte	8,3	18,8	4,8
Direito a educação, livre acesso	8,3	6,3	0,0
Estrutura Física	8,3	6,3	4,8
Atende toda comunidade	8,3	0,0	4,8
Horário adaptado, sala de multimeios	16,7	12,5	4,8
Apoio aos pais	8,3	0,0	4,8
ONG's da comunidade	8,3	0,0	0,0
Sugestões de trabalho para o professor	0,0	6,3	19,0
O P.P.P. não atende aos alunos com necessidades especiais.	0,0	0,0	23,8
Sem relação com a pergunta	8,3	12,5	4,8
Não respondeu	8,3	0,0	0,0

Pode-se verificar pela Tabela 15 que os três grupos atribuem **DAE**, **Transporte**, **Estrutura física**, **Horário adaptado, sala de multimeios** e **Sem relação com a pergunta** para a questão 10 sendo para **DAE** 16,7% por diretores, 37,5% por coordenadores e 28,6% por professores; para **Transporte** 8,3% por diretores, 18,8% por coordenadores e 4,8% por professores; para **Estrutura física** 8,3% por diretores, 6,3% por coordenadores e 4,8% por professores; para **Horário adaptado, sala de multimeios** 16,7% de diretores, 12,5% de coordenadores e 4,8% de professores; para **Sem relação com a pergunta** 8,3% de diretores, 12,5% de coordenadores e 4,8% de professores.

Direito a educação, livre acesso é atribuído 8,3% por diretores e 6,3% por coordenadores para o total de respostas dadas não sendo mencionada por professores.

Apoio aos pais e **Atende toda comunidade** é atribuído por diretores e professores em respectivamente 8,3% e 4,8% do total de respostas dadas á questão. Essa categoria não é mencionada por coordenadores.

O grupo de coordenadores e professores atribui **Sugestões de trabalho para o professor** a respectivamente 6,3% e 19,0% do total de respostas dadas. Essa categoria não é mencionada por diretores. Exclusivamente no grupo de diretores encontramos a categoria **Não respondeu** 8,3% e **ONG's da comunidade** 8,3%.

O **PPP** não atende aos alunos com necessidades especiais é atribuído a 23,8% do total de respostas dadas por professores.

A Tabela 16 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 11. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Não concordo**, **Favorece a inclusão**, **A adaptação respeita o limite do aluno**, **Inclusão traz enriquecimento**, **É necessário atendimento específico ao aluno**, **Não respondeu**, **Há prejuízo, mas que pode ser minimizado com trabalho em grupo**. A categoria **Não concordo** é mencionada pelos três grupos que respondem a questão usando essas palavras. Na categoria **Favorece a inclusão** mencionada por diretores, aglutinam-se expressões como *“é um apoio ao professor, ajuda a nortear o trabalho que tem que ser diferenciado”*, *“é uma adequação necessária e quando assertiva proporciona ao aluno possibilidade de ser incluso”*.

Para a categoria **A adaptação respeita o limite do aluno** verificam-se as expressões *“vejo como uma forma de respeito e não como um empobrecimento”*, *“não há um empobrecimento, há um tempo limite de cada um”*, *“oportunidade de propor atividades respeitando o limite de cada aluno”*, *“é um respeito pelos alunos dando ênfase em situações onde é capaz de aprender”*, *“enriquecimento mesmo que o aproveitamento seja mínimo, mas dentro do limite de cada um”*, *“quando passa a tolerância/limite do aluno pode prejudicar a própria criança e às demais da sala de aula”*, *“vejo como uma forma de respeitar o aluno, sabendo que ele não conseguiria acompanhar o conteúdo dos demais da classe devido á suas limitações”*, *“procuramos*

trabalhar questões que estão acessíveis á compreensão destes alunos, visando seus avanços graduais dentro das suas possibilidades”.

Na categoria **Inclusão traz enriquecimento** encontramos as seguintes expressões “*a adaptação curricular enriquece e abre um leque enorme de alternativas de aprendizagem para todos*”, “*conviver com as diferenças é uma possibilidade de enriquecimento para todos*”, “*às vezes uma adaptação valoriza mais o rendimento da criança*”, “*considero cada avanço do aluno valorizando, sobretudo os acertos, trabalhando suas potencialidades*”.

É necessário atendimento específico ao aluno é a categoria formada pelas respostas de diretores e coordenadores que engloba expressões como “*a formação pedagógica deveria ter um grupo ou momento específico*”, “*a adaptação é necessária, porém não é suficiente e para que haja avanço acredito que ele tendo um momento específico para ele, seria mais produtivo*”.

A categoria **Não respondeu** corresponde ao grupo de diretores que não justificou a questão 11. Para a categoria **Há prejuízo, mas que pode ser minimizado com trabalho em grupo** formada pelas respostas de professores, verifica-se a expressão “*de uma certa forma traz um prejuízo sim, a hora que você toca o conteúdo com a classe a criança especial tem dificuldade, mas é possível colocando ela num trabalho de parceria com um colega mais desenvolto superar as dificuldades*”

Tabela 16. Tabela das categorias obtidas para a questão 11.

Questão 11	Diretor	Coordenador	Professor
Não concordo	50,0	50,0	48,6
Favorece a inclusão	27,8	0,0	0,0
A adaptação respeita o limite do aluno	0,0	45,8	43,2
Inclusão traz enriquecimento	11,1	0,0	5,4
É necessário atendimento específico ao aluno	5,6	4,2	0,0
Não respondeu	5,6	0,0	0,0
Há prejuízo, mas que pode ser minimizado com trabalho em grupo	0,0	0,0	2,7

Pode-se verificar pela Tabela 16 que os três grupos atribuem **Não concordo** para a questão 11 sendo 50% por diretores e coordenadores e 48,6% por professores.

A adaptação respeita o limite do aluno é atribuído a 45,8% de coordenadores, 43,2% de professores e não é mencionada por diretores. **É necessário atendimento específico ao aluno** é atribuído a 5,6% de diretores, 4,2% de coordenadores e não é mencionada por professores. O grupo de diretores e professores atribui **Inclusão traz enriquecimento** 11,1% e 5,4% respectivamente para o total das respostas dadas.

O grupo de professores atribui 2,7% **Há prejuízo, mas que pode ser minimizado com trabalho em grupo** como justificativa para a questão 11. O grupo de diretores, exclusivamente, atribui 27,8% do total das respostas dadas a **Favorece a inclusão** e 2,7% a Não respondeu.

A Tabela 17 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 12. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Escola não equipada, Distribuição espacial dos alunos em sala, Escola equipada, Para todos os alunos, Depende do comprometimento do aluno, Material pedagógico, Nem todos necessitam, Não justificou.**

Para a categoria **Escola não equipada**, encontramos as expressões “*não dispomos dessa funcionalidade da forma que seria necessária*”, “*as escolas estão preparadas somente para alunos que na sua maioria não depende de equipamentos diferentes*”. A categoria **Distribuição espacial dos alunos em sala** é mencionada pelos três grupos através de expressões como “*o professor procura colocar o aluno em local que propicie a interação e o desenvolvimento do mesmo*”, “*trabalhos em grupo, em dupla para favorecer os alunos*”, “*preocupação da professora na localização do aluno para melhor atendê-lo*”, “*em sala de aula o aluno está sempre próximo a professora e também tem acesso aos materiais utilizados*”, “*a localização do aluno em sala de aula é fundamental para garantir o desempenho geral do mesmo e dos demais alunos criando um ambiente favorável e estimulador*”.

Para a categoria **Escola equipada** verificam-se as expressões “*mobiliário diferenciado*”, “*temos salas amplas, mobiliário adequado e a professora faz uso desse espaço de maneira rica*”, “*carteiras adaptadas*”, “*não há recursos e equipamentos, mobiliários adequados*”.

Na categoria Para todos os alunos também mencionada pelos três grupos, aglutinam-se expressões como “*são necessários para o desenvolvimento e desempenho de qualquer aluno*”, “*para com todos os alunos*”. Já na categoria **Depende do comprometimento do aluno** verifica-se a expressão “*depende de cada caso para levar em consideração os equipamentos e mobiliários*”

A categoria **Material pedagógico** sintetiza expressões como “*todo material pedagógico sempre é direcionado principalmente ao aluno com dificuldade*”, “*brinquedos e materiais pedagógicos a disposição de todos*”, “*a escola procura buscar materiais pedagógicos que possam contribuir para a vida escolar do aluno*”, “*existem*

jogos, brinquedos que são utilizados”, “materiais concreto que a escola disponibiliza e muitos que a própria professora traz (tampinhas, potinhos, massinhas etc)”.

Para a categoria **Nem todos necessitam** encontramos a expressão “*depende do comprometimento (físico-neurológico)*”.

A categoria Não justificou ocorreu no grupo dos coordenadores.

Tabela 17. Tabela das categorias obtidas para a questão 12.

Questão 12	Diretor	Coordenador	Professor
Escola não equipada	18,2	8,3	25,0
Distribuição espacial dos alunos em sala	9,1	25,0	20,0
Escola equipada	27,3	0,0	10,0
Para todos os alunos	36,4	25,0	5,0
Depende do comprometimento do aluno	0,0	33,3	5,0
Material pedagógico	0,0	0,0	35,0
Nem todos necessitam	9,1	0,0	0,0
Não justificou	0,0	8,3	0,0

Pode-se verificar pela Tabela 17 que os três grupos atribuem **Escola não equipada** para a questão 12 sendo 18,2% por diretores, 8,3% por coordenadores e 25,0% por professores.

Distribuição espacial dos alunos em sala é atribuída por 9,1% por diretores, 25,0% por coordenadores e 20,0% por professores e **Para todos os alunos** por 36,4% por diretores, 25,0% por coordenadores e 5,0% por professores, no total de respostas dadas para a questão 12.

O grupo de diretores e professores atribui **Escola equipada** 27,3% e 10,0% respectivamente e o grupo de coordenadores e professores atribui a **Depende do comprometimento do aluno** 33,3% e 5,0% a questão 12.

Diretores atribuem 9,1% **Depende do comprometimento do aluno**, professores atribuem 35,0% **Material pedagógico**. A categoria **Não justificou** 8,3% é atribuída pelo grupo de coordenadores.

A Tabela 18 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 12.

Tabela 18. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 12.

Questão 12	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	90,9	92,3	84,2
NÃO	9,1	7,7	15,8

Pode-se afirmar pela Tabela 18 que a resposta afirmativa para a questão 12 corresponde a 90,9% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores e 84,2% por professores. A resposta negativa corresponde a 9,1%, das respostas dadas por diretores, 7,7% de coordenadores e 15,8 % por professores.

A Tabela 19 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 13. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Jogos, Avaliação oral, Relatórios, Observação, Trabalho em grupo, Adaptações curriculares (proposta de aula diferenciada), Registros diários e observação de tudo que o aluno apresenta (trabalhos atividades, comportamento, Respostas escritas, Desenho, Acompanhando sua evolução, Socialização, Através das músicas, Comportamento, Através das atitudes, Através do desenvolvimento da autonomia, Através da expressão do rosto, Através das atividades.**

As categorias da Tabela 19 foram elaboradas a partir da forma como os três grupos explicitaram seu entendimento sobre a questão 13 e refletem as palavras encontradas nos questionários.

Tabela 19. Tabela das categorias obtidas para a questão 13.

Questão 13	Diretor	Coordenador	Professor
Jogos	6,3	10,0	4,3
Avaliação oral	6,3	6,7	6,5
Relatórios	12,5	10,0	19,6
Observação	31,3	33,3	26,1
Trabalho em grupo	6,3	3,3	13,0
Registros diários e observação de tudo que o aluno apresenta (trabalhos atividades, comportamento)	25,0	3,3	0,0
Adaptações curriculares (proposta de aula diferenciada)	12,5	3,3	0,0
Respostas escritas	0,0	10,0	2,2
Desenho	0,0	10,0	4,3
Acompanhando sua evolução	0,0	6,7	0,0
Socialização	0,0	3,3	0,0
Através das atividades	0,0	0,0	13,0
Através das músicas	0,0	0,0	2,2
Comportamento	0,0	0,0	2,2
Através das atitudes	0,0	0,0	2,2
Através do desenvolvimento da autonomia	0,0	0,0	2,2
Através da expressão do rosto	0,0	0,0	2,2

Pode-se verificar pela Tabela 19 que os três grupos atribuem **Jogos, Avaliação oral, Relatórios, Observação e Trabalho em grupo** para a questão 13 sendo para **Jogos** 6,3% por diretores, 10,0% por coordenadores e 4,3% por professores; para **Avaliação oral** 6,3% por diretores, 6,7% por coordenadores e 6,5% por professores; para **Relatórios** 12,5% por diretores, 10,0% por coordenadores e 19,6% por professores; para **Observação** 31,3% por diretores, 33,3% por coordenadores e 26,1% por professores; para **Trabalho em grupo** 6,3% por diretores, 3,3% por coordenadores e 13,0% por professores.

Diretores e coordenadores atribuem **Registros diários e observação de tudo que o aluno apresenta (trabalhos atividades, comportamento)** 25,0% e 3,3% e para a categoria **Adaptações curriculares (proposta de aula diferenciada)** 12,5% e 3,3% respectivamente.

Coordenadores e professores atribuem **Respostas escritas** 10,0% e 2,2% e **Desenho** 10,0% e 4,3% ao total de respostas dadas para questão 13.

O grupo de coordenadores exclusivamente atribui **Acompanhando sua evolução** 6,7% e **Socialização** 3,3% para questão 13. O grupo de professores atribui 13,0% **Através das atividades** e 2,2% para as categorias **Através das músicas, Comportamento, Através da expressão do rosto, Através do desenvolvimento da autonomia e Através das atitudes.**

A Tabela 20 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 14. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Formulários da Secretaria de Educação/relatório bimestral e adaptações curriculares, Ata de registro e Caderno do aluno**

As categorias na Tabela 20 foram elaboradas a partir da forma como os três grupos explicitaram seu entendimento sobre a questão 14 e refletem as palavras encontradas nos questionários.

Tabela 20. Tabela das categorias obtidas para a questão 14.

Questão 14	Diretor	Coordenador	Professor
Formulários da Secretaria de Educação/ relatório bimestral e adaptações curriculares	64,7	61,3	45,7
Ata de registro	35,3	38,7	45,7
Caderno do aluno, sondagens e relatórios	0,0	0,0	8,6

Pode-se verificar pela Tabela 20 que os três grupos atribuem **Ata de registro, Formulários da Secretaria de Educação/relatório bimestral e adaptação curricular** para a questão 14. Para a categoria **Ata de registro** 35,3%, 38,7% e 45,7% de respostas de diretores coordenadores e professores respectivamente. Para **Formulários da Secretaria de Educação/relatório bimestral e adaptação curricular** 64,7% por diretores, 61,3% por coordenadores e 45,7% professores.

Professores atribuem **Caderno do aluno, sondagens e relatórios** 8,6% do total de respostas dadas para a questão 14.

A Tabela 21 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 15. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Áreas comuns (jardins, quadra, sala de leitura, sala de vídeo, informática, playground), Na sala de aula, Banheiro adaptado, Sem relação com a pergunta, A escola não possui.**

A categoria **Áreas comuns (jardins, quadra, sala de leitura, sala de vídeo, informática, playground)** é mencionada dessa forma nos questionários. Para a categoria **Na sala de aula** encontramos as expressões *“na própria sala de aula”, “as oficinas acontecem na sala de aula”, “cantinho da leitura na sala de aula”, “em sala de aula são feitos momentos lúdicos”, “dentro de nossa sala de aula temos o cantinho da leitura e jogos”*. A categoria **Banheiro adaptado** é mencionada dessa forma.

Para a categoria **Sem relação com a pergunta** verifica-se a expressão *“deveria ter ambientes diferentes no bairro onde residem”*. Na categoria **A escola não possui** aglutinam-se expressões como *“não possui apesar de que nós como professoras achamos importantíssimo e precisaria ser investido pela rede”, “havia brinquedoteca, que está temporariamente desativada”*.

Tabela 21. Tabela das categorias obtidas para a questão 15.

Questão 15	Diretor	Coordenador	Professor
Áreas comuns (jardins, quadra, sala de leitura, sala de vídeo, informática, playground)	80,0	76,9	52,2
Na sala de aula	10,0	15,4	17,4
Banheiro adaptado	10,0	0,0	0,0
Sem relação com a pergunta	0,0	7,7	0,0
A escola não possui	0,0	0,0	30,4

Pode-se verificar pela Tabela 21 que 80,0% de diretores, 76,9% de coordenadores e 52,2% de professores atribuem **Áreas comuns (jardins, quadra, sala de leitura, sala de vídeo, informática, playground)** ao total de respostas dadas para a questão 15. **Na sala de aula** é atribuído 10,0% por diretores, 15,4% por coordenadores e 17,4% por professores. Diretores citam a categoria **Banheiro adaptado** 10,0%, professores atribuem **A escola não possui** 30,4% e coordenadores 7,7% **Sem relação com a pergunta**.

A Tabela 22 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 15.

Tabela 22. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 15.

Questão 15	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	72,7	92,3	63,2
NÃO	27,3	7,7	36,8

Pode-se afirmar pela Tabela 22 que a resposta afirmativa para a questão 15 corresponde a 72,7% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores e 63,2% por professores. A resposta negativa corresponde a 27,3% das respostas dadas por diretores, 7,7% de coordenadores e 36,8 % por professores.

A Tabela 23 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 16. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes

categorias: **Aprendizagens acadêmicas e funcionais**, **Aprendizagens funcionais e práticas**, **Sem relação com a pergunta**, **Dependem do aluno**, **Aprendizagens acadêmicas**.

A categoria **Aprendizagens acadêmicas e funcionais** aglutina expressões como “*as duas situações já que em alguns casos a socialização é muito importante e necessária para que através dela tenha aprendizagens acadêmicas*”, “*deve-se atentar para as duas necessidades*”, “*tudo é importante, tanto o currículo formal como o funcional ajudam na formação do indivíduo*”, “*os dois objetivos*”, “*alcançar a aprendizagem acadêmica dependerá necessariamente de transpor as dificuldades de adaptação do aluno em questão*”.

Para a categoria **Aprendizagens funcionais e práticas** verifica-se expressões como “*Os conteúdos são oferecidos, mas as questões de caráter funcional e prático, para algumas crianças, muitas vezes são preponderantes*”, “*mais funcional e prático dependendo da evolução do aluno*”, “*questões práticas do dia a dia*”, “*não podemos descartar nenhuma, mas primeiramente as questões de caráter mais funcional e prático*”, “*mais as funcionais e práticas, nem sempre as acadêmicas*”. Já a categoria **Aprendizagens acadêmicas** é mencionada dessa forma pelo grupo de diretores.

A categoria **Depende do aluno** mencionada pelos três grupos aglutina expressões como “*mais funcional e prático dependendo da evolução do aluno*”, “*depende de cada caso*”, “*depende do seu desenvolvimento (cada caso tem suas particularidades)*”. Para a categoria **Sem relação com a pergunta** encontramos a expressão “*estamos trabalhando com a inclusão, mas a realidade falta muito investimento para que isso ocorra de fato e não somente no empenho do professor*”.

Tabela 23. Tabela das categorias obtidas para a questão 16.

Questão 16	Diretor	Coordenador	Professor
Aprendizagens acadêmicas e funcionais	45,5	40,0	34,5
Aprendizagens funcionais e práticas	36,4	26,7	27,6
Aprendizagens acadêmicas	9,1	0,0	0,0
Depende do aluno	9,1	20,0	34,5
Sem relação com a pergunta	0,0	13,3	3,4

Pode-se verificar pela Tabela 23 que 45,5% de diretores, 40,0% de coordenadores e 34,5% de professores atribuem **Aprendizagens acadêmicas e funcionais** ao total de respostas dadas para questão 16. **Aprendizagens funcionais e práticas** é atribuído por 36,4% de diretores, 26,7% de coordenadores e 27,6% de professores. A categoria **Depende do aluno** é mencionada por 9,1% de diretores, 20,0% de coordenadores e 34,5% de professores. Coordenadores e professores atribuem **Sem relação com a pergunta** a respectivamente 13,3% e 3,4% do total de respostas dadas para a questão. O grupo de Diretores atribui 9,1% a **Aprendizagens acadêmicas**.

A Tabela 24 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 17. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **DAE, Equipe de gestão, UBS⁹, APAE, Equipe docente**.

A categoria **DAE** aglutina expressões como *“sempre que necessário essas crianças são encaminhadas para o DAE e conseqüentemente aos serviços necessários”*, *“existe um departamento de apoio da secretaria de educação composto pelos profissionais citados e nos ajudam muito”*, *“temos o apoio da equipe do DAE (na escola o psicopedagogo institucional)*, *“a equipe multidisciplinar atende uma vez por semana atendendo mais aos pais”*, *“deveria haver maior assistência por parte da*

⁹ Unidade Básica de Saúde

equipe técnica, ou seja, estar na unidade escolar mais vezes na semana”, “o profissional em sala de aula precisa de maior apoio no seu cotidiano – apoio psicológico”, “a equipe multidisciplinar é falha por atender os alunos com intervalo de tempo muito longo e dar um apoio muito pequeno aos professores”, “com pouca frequência a equipe multidisciplinar”.

Para a categoria **Equipe de gestão** encontramos as expressões “a gestão dá apoio com recursos que tem”, “a professora tem o apoio da equipe de gestão”, “contamos com o apoio da gestão da escola”.

Na categoria **UBS** verificam-se as expressões “a escola conta com o apoio de hospitais e Unidades Básicas de Saúde do município”, “nas UBS o auxílio dos psicólogos, fonoaudiólogos e médicos”. As categorias **Equipe docente** e **APAE** são mencionadas nesses termos por professores.

Tabela 24. Tabela das categorias obtidas para a questão 17.

Questão 17	Diretor	Coordenador	Professor
DAE	78,6	61,1	63,0
Equipe de gestão	21,4	27,8	14,8
UBS	0,0	11,1	0,0
Equipe docente	0,0	0,0	18,5
APAE	0,0	0,0	3,7

Pode-se verificar pela Tabela 24 que 78,6% de diretores, 61,1% de coordenadores e 63,0% de professores atribuem **DAE** ao total de respostas dadas para a questão 17. A **Equipe de gestão** é atribuída por 21,4% de diretores, 27,8% de coordenadores e 14,8% de professores. **USB** é atribuído por 11,1% de coordenadores. Professores atribuem **Equipe docente** 18,5% e **APAE** 3,7% do total de respostas dadas para a questão 17.

A Tabela 25 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 17.

Tabela 25. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 17.

Questão 17	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	90,9	100,0	100,0
NÃO	9,1	0,0	0,0

Pode-se afirmar pela Tabela 25 que a resposta afirmativa para a questão 17 corresponde a 90,9% das respostas dadas por diretores e 100,0% por coordenadores e professores. A resposta negativa corresponde a 9,1% das respostas dadas por diretores.

A Tabela 26 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para a questão 18. Nessa Tabela podem-se verificar as seguintes categorias: **Não respondeu, Está prevista a participação de toda comunidade, Não está no plano, mas acontece na prática, através de pesquisa, As famílias participam e são atendidas pela equipe pedagógica, Os pais são convidados, mas nem sempre participam, Não está na PPP, mas está no cotidiano da escola, Sim, e a família participa, Permanência de acompanhante com o aluno que necessita, Sem reação com a pergunta, a família e demais alunos, Não sei, Não, mas na prática as famílias participam, Não, a participação da família seria importante, Sim, as famílias recebem orientação das psicopedagogas, A escola está aberta a toda comunidade.**

Cada grupo respondeu a questão 18 de forma diferenciada não sendo possível estabelecer uma intercessão entre as categorias formadas. Dessa forma as categorias refletem as expressões utilizadas pelos grupos ao se referirem à questão.

Tabela 26. Tabela das categorias obtidas para a questão 18.

Questão 18	Diretor	Coordenador	Professor
Não respondeu	11,1	0,0	0,0
Está prevista a participação de toda comunidade	11,1	0,0	0,0
Não está no plano, mas acontece na prática	11,1	0,0	0,0
Através de pesquisa	11,1	0,0	0,0
As famílias participam e são atendidas pela equipe pedagógica	44,4	0,0	0,0
Os pais são convidados, mas nem sempre participam	11,1	0,0	0,0
Não está na P.P.P., mas está no cotidiano da escola	0,0	33,3	0,0
A escola está aberta a toda comunidade	0,0	33,3	0,0
Permanência de acompanhante com aluno que necessita	0,0	8,3	0,0
Sem relação com a pergunta	0,0	16,7	0,0
A família e demais alunos	0,0	8,3	0,0
Não sei	0,0	0,0	5,3
Não, mas na prática as famílias participam	0,0	0,0	5,3
Não, a participação da família seria importante	0,0	0,0	5,3
Sim, as famílias recebem orientação das psicopedagogas	0,0	0,0	5,3
Sim, e a família participa	0,0	0,0	57,9
De toda comunidade	0,0	0,0	10,5
Sim, mas nem sempre se pode contar com a participação dela	0,0	0,0	10,5

Pode-se verificar pela Tabela 26 que 11,1% de diretores atribuem as categorias **Não respondeu**, **Está prevista a participação de toda comunidade**, **Não está no plano, mas acontece na prática**, **Através de pesquisa**, **Os pais são convidados, mas**

nem sempre participam e 44,4% As famílias participam e são atendidas pela equipe pedagógica, para a questão 18.

Coordenadores atribuem 33,3% às categorias **Não está na PPP, mas está no cotidiano da escola e A escola está aberta a toda comunidade.** O mesmo grupo atribui 8,3% **Permanência de acompanhante com aluno que necessita e A família e demais alunos** e 16,7% **Sem relação com a pergunta.**

Professores atribuem 5,3% **Não sei, Não, mas na prática as famílias participam, Não, a participação das famílias seria importante, Sim, as famílias recebem orientação das psicopedagogas,** 57,9% **Sim e a família participa** e 10,5% para **De toda comunidade e Sim, mas nem sempre se pode contar com a participação dela.**

A Tabela 27 apresenta os valores em porcentagem sobre o total de respostas obtidas por cada grupo para as respostas afirmativas e negativas da questão 18.

Tabela 27. Tabela das respostas afirmativas e negativas para a questão 18.

Questão 18	Diretor	Coordenador	Professor
SIM	80,0	46,2	89,5
NÃO	20,0	53,8	10,5

Pode-se afirmar pela Tabela 27 que a resposta afirmativa para a questão 18 corresponde a 80,0% das respostas dadas por diretores, 46,2% por coordenadores e 89,5% por professores. A resposta negativa corresponde a 20,0% das respostas dadas por diretores, 53,8% por coordenadores e 10,5% por professores.

V - Discussão

Este estudo teve como principais perguntas verificar: i. o grau de compreensão da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares; ii. o nível de informação da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares; iii. o posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs Adaptações Curriculares no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; e iv. em que medida os PCNs Adaptações Curriculares contribuem para a prática pedagógica. Tais questões foram analisadas considerando o enquadramento profissional (equipe escolar: diretores, coordenadores e professores). A seguir, pode-se verificar análise detalhada de cada uma dessas perguntas levando em consideração cada questão do questionário aplicado, assim como o posicionamento de cada profissional.

Grau de Compreensão da equipe escolar sobre os PCNs

As três primeiras questões do questionário contemplam a pergunta sobre a compreensão da equipe escolar. Na questão 1, a expectativa de resposta era a menção a algum dos dez objetivos para o Ensino Fundamental descritos no documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998, p. 7 e 8). Verifica-se pela Tabela 1 que apenas o grupo de professores fez menção a algum desses objetivos que foram aglutinados na categoria **Descreve o conteúdo dos PCNs** a partir de expressões como “*formar cidadãos críticos, participativos, criativos para atuarem na sociedade*”, “*formar cidadãos críticos, conscientes dos direitos e deveres*”. É interessante notar que as categorias **Material de consulta e Conhece pela formação**, também obtiveram o mesmo número de respostas, e a categoria **Uso do PCN no trabalho** obteve maior percentual de respostas. Já para diretores e coordenadores, o maior percentual de respostas foi para a categoria **Planejamento**, seguida de **Uso do PCN no trabalho**.

Pelas respostas, pode-se verificar uma relação entre a justificativa e própria função de cada categoria profissional (cargo). Professores, talvez por estabelecerem funções relacionadas à rotina da sala de aula referem-se aos PCNs mais pela sua utilidade prática (consulta ao conteúdo dos PCNs) ao passo que coordenadores e diretores referem-se aos PCNs pela sua obrigação de uso e planejamento. Isto fica evidente pela ausência de respostas dos professores para a categoria **Planejamento** e, por outro lado, ausência de respostas de diretores e coordenadores para **Descreve o conteúdo dos PCNs** e nenhuma resposta dos diretores para **Material de consulta**. Tais observações podem ser entendidas por dois aspectos principais: i. características específicas de cada função, ii. distanciamento entre as posições de gestão e de execução. A compreensão dos PCNs por uma ótica exclusiva e específica de um ponto de vista (i.e. professor não observa a importância dos PCNs no planejamento e diretor não relata o papel dos PCNs como material de consulta) faz com que a implementação real destes seja dificultada e fragmentada.

Aprofundando a questão 1, buscou-se com a questão 2 verificar o que professores, coordenadores e diretores pensam a respeito da aplicabilidade dos objetivos de aprendizagem dos PCNs do Ensino Fundamental para o aluno com necessidades educacionais especiais. É interessante observar que os diretores, apesar de afirmarem em 90,9% das respostas que os objetivos mencionados nos PCNs do Ensino Fundamental são apropriados quando direcionados ao aluno com necessidades especiais, ao justificarem a questão diluíram suas respostas entre as categorias e, em comparação aos professores e coordenadores, emitiram número menor de respostas que consideram os limites do aluno para a obtenção de êxito na aplicabilidade dos objetivos propostos. Tal observação soma-se ao que foi verificado na questão anterior com relação a uma maior preocupação dos diretores quanto ao uso dos PCNs para o

planejamento e um distanciamento da rotina da sala de aula. Coordenadores e professores consideram a observância dos limites do aluno relevante na adequabilidade dos objetivos dos PCNs atribuindo em suas respostas 61,5% e 65,0% respectivamente a categoria criada **São apropriados com adaptações e em função dos limites do aluno**. Mais uma vez pode-se observar um distanciamento e uma fragmentação na compreensão e implementação dos PCN.

Na questão 3 a Tabela 6 mostra que 84,6% de coordenadores e 94,7% de professores afirmam que os objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental são claros, entretanto ao explicitarem sua compreensão desses objetivos na Tabela 5. utilizam-se de justificativas que não tem relação com a pergunta.

A maior incidência das respostas recai sobre a categoria **Sem relação com a pergunta** 46,2% de coordenadores e 47,4% de professores com o uso de expressões como *“as diferenças precisam ser trabalhadas”*, *“classes aglomeradas dificultam atingir os objetivos”*, *“desde que trabalhadas de acordo com as necessidades de cada aluno”*, *“o PCN ajuda, mas é necessária uma complementação como, por exemplo, revistas Nova Escola e Educação”*, *“porque isso atribui para o crescimento e desenvolvimento da criança”*. Pelos conteúdos das respostas de professores e coordenadores nesta categoria, pode-se verificar que eles se debruçaram mais sobre a relação objetivo-aplicabilidade do que com os objetivos propriamente ditos, isto é, respostas mais relacionadas à questão 2. Já os diretores atribuem a 36,4% de suas respostas a problemas de adaptação e aplicabilidade dos objetivos e 36,4% ao fato dos objetivos possibilitarem diferentes entendimentos mesmo afirmando em 81,8% das suas justificativas que os objetivos são claros.

Com base nestas três questões, pode-se observar, principalmente, que as características específicas de cada função (diretores, coordenadores e professores) e o

distanciamento entre as posições de gestão e execução (diretores e coordenadores versus professores) indicam uma compreensão dos PCNs fragmentada o que pode fazer com que a implementação real destes seja dificultada. Verificam-se ainda contradições entre as respostas do tipo SIM/NÃO acerca da clareza dos objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental em comparação com as justificativas da equipe escolar. Isto é, coordenadores e professores afirmam que os objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental são claros, mas justificam a questão desviando-se da pergunta ao passo que diretores concordando que os objetivos são claros, justificam contradizendo o que foi afirmado.

Assim, com relação a este tópico *Grau de Compreensão da equipe escolar sobre os PCNs*, pode-se considerar que, apesar da maior parte dos entrevistados afirmarem que conhecem os objetivos, que eles são claros e apropriados quando direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, percebe-se em suas justificativas importantes falhas ou lacunas no conhecimento destes.

Nível de Informação da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares

As questões 5, 6, 7, 12 e 15 do questionário contemplam a pergunta sobre o nível de informação da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares.

Pensando sobre as especificidades da síndrome de Down buscou-se na questão 5, ao indagar sobre a necessidade da escola dispor de estrutura apropriada para receber este alunado, verificar o conhecimento da equipe escolar acerca de seus alunos e suas necessidades. No documento PCN Adaptações Curriculares não se encontra uma especificação conceitual a respeito do aluno com síndrome de Down, mas sim características referentes às necessidades especiais dos alunos com deficiência mental especificando limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da

capacidade em responder adequadamente às demandas da sociedade. (BRASIL, 1998 p. 26).

Observa-se que a resposta é afirmativa para diretores, coordenadores e professores em 81,8%, 84,6% e 68,4% das respostas, respectivamente. Ao justificarem a questão professores enfocam a necessidade de **Material didático pedagógico** em 44,0% do total de respostas dadas. Coordenadores não se referem a essa questão, porém levantam a necessidade de se conhecer o aluno para poder avaliar sua necessidade. A maior incidência de suas respostas aglutina-se na categoria **Depende do aluno** para a qual se atribui 38,5% das respostas.

As respostas de diretores são diversificadas sendo impossível aglutiná-las em uma única categoria. Dessa forma, os percentuais atribuídos as respostas desse grupo ficam diluídas, sendo a maior referência à necessidade de **Auxiliar de classe/mais funcionários** (21,4%). Essa categoria, também é referida por professores em 20,0% e mencionada por coordenadores em 7,7% das respostas.

Como já foi observado na questão 4, verifica-se o peso que os professores atribuem à estrutura da escola para garantir o êxito de sua prática. Na justificativa da questão 5, associam **Material didático pedagógico** à estrutura que a escola necessita para receber o aluno com síndrome de Down.

Para as categorias **Não para o nosso caso**, criada a partir das respostas de 7,7% de coordenadores, **Não - necessidade de pessoas com boa vontade/ humanização**, atribuída as respostas de 14,3% de coordenadores, e **Não - necessidade de pessoas com boa vontade/ humanização**, atribuída por 14,3% de diretores e 7,7% de coordenadores, podemos aventar a possibilidade da pergunta não ter sido bem compreendida. O termo “estrutura” utilizado na questão abre margens a uma compreensão ambígua acerca do termo que pode ser compreendido, por muitos, apenas como estrutura física.

Já na questão 6, buscou-se verificar a compreensão da equipe escolar acerca da necessidade de elaboração de propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos para obtenção do êxito na inclusão escolar. As propostas pedagógicas, segundo os PCNs Adaptações Curriculares (BRASIL 1998 p.18), ao conceberem os objetivos devem estar baseadas na interação com os alunos e, dessa forma, reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola. Assim, deve-se seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem, adotar metodologias diversas e motivadoras e avaliar numa abordagem processual e emancipadora.

Verifica-se que diretores, coordenadores e professores atribuem a categoria **Aceitação dos alunos/comunidade/equipe escolar** respectivamente 40,0%, 21,7% e 34,4% das respostas. A categoria que aglutina expressões como “*nenhum aprendiz pode isolar-se de sua comunidade*”, “*família, colegas, por fim a própria sociedade em que está interagindo*”, “*socialização para o convívio*”, enfatiza a importância da interação social do aluno com a classe, comunidade e equipe escolar, entretanto, não se refere à interação do aluno em termos de aprendizagem e aproveitamento de conteúdos. A educação eficaz segundo os PCNs Adaptações Curriculares,

supõem um projeto pedagógico que enseje o acesso e permanência – com êxito - do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. (BRASIL, 1998 p.19).

Já na categoria **Trabalho da equipe escolar** observam-se expressões que indicam uma possível preocupação com metodologias educacionais, abordagens processuais, utilização de recursos pedagógicos “*disposição do educador*”, “*manter uma rotina de trabalho*”, “*trabalhos diversificados*”, “*mediação do professor*”. Essa categoria é atribuída por diretores, coordenadores e professores em 40,0%, 30,4% e 18,8% do total de suas respostas.

A frequência das respostas de diretores, coordenadores e professores a essa questão indicam uma identificação entre trabalho da equipe e socialização dos alunos com o êxito na inclusão escolar.

Por meio da questão 7, buscou-se conhecer a compreensão da equipe escolar acerca da expressão necessidades educacionais especiais. Segundo Resolução CNE/CEB N°02/2001 Art 5° a expressão é definida por aqueles que durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001 p.1)

Observa-se que as respostas dadas para a questão cobrem todas as características referentes às necessidades especiais dos alunos conforme a Resolução CNE/CEB N°02/2001 art. 5°. Entretanto observa-se que os três grupos enfatizam mais a questão da **Deficiência Física** (22,2%, 34,6% e 26,3% das respostas dadas por diretores coordenadores e professores, respectivamente).

A categoria **Dificuldades de aprendizagem**, não necessariamente vinculada a deficiências, é atribuída por um baixo número de respostas (14,8%, 19,2% e 18,4% dos diretores, coordenadores e professores). Esse baixo índice de respostas sugere um desconhecimento de grande parte da equipe escolar de que a expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para se referir aqueles cujas necessidades decorrem de suas dificuldades para aprender, não necessariamente vinculada a deficiência. (BRASIL, 1998, p.23).

Pode-se ainda observar que diretores fizeram menção a uma gama maior de características desse grupo de indivíduos atribuindo respostas que originaram um número maior de categorias.

Já para a questão 12, que indaga sobre a boa utilização dos recursos como equipamentos e mobiliários e sobre a organização do espaço em sala de aula, a resposta dos três grupos é afirmativa correspondendo a 90,9% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores e 84,2% por professores.

Ao justificarem a questão, professores atribuíram maior peso a categoria **Material pedagógico** com 35,0% do total de respostas. Essa categoria não é mencionada por diretores e coordenadores. Diretores destacam que a boa utilização dos recursos e organização do espaço deve acontecer para todos os alunos o que pode ser verificado pelas respostas que compõem a categoria **Para todos os alunos** (36,4% das respostas). Os coordenadores, por sua vez, mencionam em 33,3% de suas respostas a necessidade de avaliar cada caso para então levar em consideração o uso de equipamentos e mobiliário; isto pode ser observado em sentenças como *“depende de cada caso para levar em consideração os equipamentos e mobiliários”*.

A categoria **Distribuição espacial dos alunos em sala**, ou seja, a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula que podem favorecer a aprendizagem de todos os alunos é mencionada pelos três grupos. Entretanto, verifica-se que essa resposta foi mais comum entre professores e coordenadores (20,0 e 25,0%, respectivamente) em comparação com diretores (9,1%) talvez sinalizando um distanciamento dos diretores com a rotina das salas de aula.

Também foi investigada neste estudo a existência ou não de ambientes diferenciados de aula para oportunizar o desenvolvimento de habilidades adaptativas. Pode-se verificar que 72,7% das respostas dadas por diretores, 92,3% por coordenadores

e 63,2% por professores foram positivas. Mais especificamente, 80,0% de diretores, 76,9% de coordenadores e 52,2% de professores atribuem **Áreas comuns (jardins, quadra, sala de leitura, sala de vídeo, informática, playground)** ao total de respostas dadas para a justificativa da questão.

Além disso, verificou-se a existência de respostas sim e não para essa questão objetiva, fornecidas por membros da mesma equipe escolar em quatro escolas. Diretores coordenadores e professores responderam de forma oposta acerca da indagação sobre a existência de ambientes diferenciados de aula em sua escola. A seguir encontram-se detalhados esses casos.

Na escola **A**¹⁰ o diretor respondeu não, o coordenador respondeu sim e o professor respondeu não. Na escola **B** o diretor respondeu não, o coordenador respondeu não e um dos quatro professores da escola respondeu sim. Já na escola **C** o diretor da escola respondeu sim, o coordenador respondeu sim, e o professor respondeu não. Por fim na escola **D** o diretor respondeu sim, o coordenador respondeu sim, e o professor respondeu não.

A ocorrência desse fato em 4 das 14 escolas pesquisadas, aponta uma possível dificuldade na percepção das condições físicas, ambientais e materiais disponíveis para o aluno na unidade escolar bem como dos recursos pessoais do professor em relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos. Ou por outro lado, uma tentativa de mascaramento de uma falha na criação de espaços adaptados.

Com base nas questões 5, 6, 7, 12 e 15, pode-se observar, principalmente, que a equipe escolar não faz menção ao documento PCN Adaptações Curriculares para justificar suas respostas. Seu nível de informação acerca do aluno com síndrome de

¹⁰ Por questões éticas e de manutenção de sigilo, as escolas serão designadas pelas letras A,B,C,D em negrito.

Down permite que reconheçam a necessidade de estrutura apropriada na escola para receber esse alunado.

Os professores atribuem grande peso à estrutura da escola, como forma de garantir o êxito de sua prática inclusiva e associam estrutura, à **Material didático pedagógico**. A equipe escolar perguntada sobre a expressão alunos com necessidades educacionais especiais revela compreender a que grupo se refere à expressão. Suas respostas abrangem todas as especificidades desse grupo de alunos mencionada nos PCNs Adaptações Curriculares (1998), porém o baixo número de respostas atribuído a dificuldades de aprendizagem indica desconhecimento de grande parte da equipe de que a expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se aqueles cujas necessidades decorrem de suas dificuldades para aprender, não necessariamente vinculada a deficiência. (BRASIL, 1998, p.23). Sobre a necessidade de boa utilização dos recursos como equipamentos e mobiliários e sobre a organização do espaço em sala de aula, a **Distribuição espacial dos alunos em sala**, é mencionada pelos três grupos. Entretanto, verifica-se que essa resposta foi mais comum entre professores e coordenadores (20,0 e 25,0%, respectivamente) em comparação com diretores (9,1%) talvez sinalizando um distanciamento dos diretores com a rotina das salas de aula. Sobre a existência de ambientes diferenciados de aula na escola, conforme é recomendado no documento PCN Adaptações curriculares nas medidas que constituem adaptações de acesso ao currículo,

modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos.” (BRASIL, 1998 p.44).

Verifica-se uma possível dificuldade na percepção das condições físicas, ambientais e materiais disponíveis para o aluno na unidade escolar bem como dos recursos pessoais do professor em relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos.

Talvez as respostas obtidas sinalizem a inexistência de espaços adaptados e uma tentativa de mascaramento dessa circunstancia.

Assim, com relação a este tópico *Nível de Informação da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares*, verifica-se que, a equipe escolar não menciona o documento PCN Adaptações Curriculares como fonte de seus conhecimentos ao responder sobre as necessidades dos alunos com síndrome de Down na escola. Seu conhecimento acerca das especificidades que envolvem esse alunado permite que identifiquem a necessidade de estrutura na escola para receber os alunos, porém observou-se uma possível dificuldade na percepção das condições físicas, ambientais e materiais disponíveis para o aluno na unidade escolar bem como dos recursos pessoais do professor em relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos.

A equipe escolar identifica a expressão necessidade educacional especial com deficiência física, mental e síndromes muito mais do que com dificuldades de aprendizagem o que contraria a visão do documento PCN: Adaptações Curriculares. Novamente verifica-se significativo desconhecimento ou falha no nível de informação da equipe escolar.

Posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs Adaptações Curriculares

As questões 11 e 16 do questionário contemplam a pergunta sobre o posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs Adaptações Curriculares.

Na questão 11 buscou-se avaliar o entendimento da equipe escolar acerca das adaptações curriculares para favorecer a inclusão do aluno indagando sobre a possibilidade destas representarem um empobrecimento das expectativas educacionais com prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem.

Os três grupos concordam que as adaptações curriculares para favorecer a inclusão do aluno não causam um empobrecimento das expectativas educacionais. Diretores afirmam que as adaptações curriculares favorecem a inclusão (27,8%), trazem enriquecimento (11,1%) e que é necessário atendimento específico ao aluno (5,6%). Coordenadores e professores entendem que as adaptações curriculares respeitam o limite do aluno em 45,8% e 43,2%, respectivamente.

Segundo os PCN Adaptações Curriculares (1998 p. 37), muitas vezes ocorre a necessidade de se adotar adaptações significativas do currículo para atender às necessidades especiais dos alunos. As adaptações significativas constituem estratégias necessárias para atender os alunos que apresentam sérias dificuldades para aprender, portanto essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para evitar a exclusão.

O documento PCN Adaptações Curriculares destaca que

as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1998 p.38)

Quando indagamos na questão 16 a respeito do currículo para a educação especial pedimos aos entrevistados que, com base em sua experiência, opinassem sobre a possibilidade do currículo sempre levar em consideração as aprendizagens acadêmicas ou eventualmente contemplar questões de caráter mais funcional e prático.

Para os três grupos a categoria mais mencionada foi **Aprendizagens acadêmicas e funcionais** com 45,5% das respostas de diretores, 40,0% das respostas de coordenadores e 34,5% das respostas de professores. Essa categoria aglutina expressões como *“as duas situações já que em alguns casos a socialização é muito importante e necessária para que através dela tenha aprendizagens acadêmicas”*, *“deve-se atentar para as duas necessidades”*, *“tudo é importante, tanto o currículo formal como o*

funcional ajudam na formação do indivíduo”, “os dois objetivos”, “alcançar a aprendizagem acadêmica dependerá necessariamente de transpor as dificuldades de adaptação do aluno em questão”.

Em situações nas quais os alunos com necessidades educacionais especiais não conseguem atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização, os PCN Adaptações Curriculares prevêem adaptações significativas no currículo com conteúdos de caráter mais funcional e prático “levando em conta as características individuais” do aluno. (BRASIL, 1998, p.53).

Observamos que apenas 9,1% dos diretores apresentaram respostas que foram atribuídas à categoria **Depende do aluno** para a justificativa sobre a escolha entre conteúdos acadêmicos ou de caráter funcional e prático. Somente diretores afirmaram a necessidade de **Aprendizagens acadêmicas** (9,1%) sem mencionar as aprendizagens funcionais e práticas.

Já os professores, que atuam diretamente com o aluno, e os coordenadores, que atuam de forma mais próxima, apresentam 34,5% e 20,0% das respostas aglutinadas na categoria **Depende do aluno**. Os dados apontam para a possibilidade de uma percepção equivocada por parte da direção quanto à realidade enfrentada pelo professor em sala de aula.

Com base nas questões 11 e 16 pode-se observar, principalmente, que a equipe escolar se posiciona favoravelmente ao documento PCN Adaptações Curriculares concordando que as adaptações curriculares não causam um empobrecimento das expectativas educacionais, trazem enriquecimento ao processo de ensino-aprendizagem e favorecem a inclusão na medida em que respeitam o limite do aluno. Quando perguntados sobre as aprendizagens acadêmicas e as aprendizagens funcionais e

práticas, se posicionam favoravelmente a ambas. Consideram as aprendizagens acadêmicas e as aprendizagens funcionais e práticas igualmente importantes no currículo para a educação especial.

Assim, com relação a este tópico *Posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs Adaptações Curriculares* verificou-se que a escola trabalha dentro da mesma perspectiva do documento. Observa-se um distanciamento entre as respostas de diretores e as respostas de coordenadores e professores no que se refere à possibilidade de priorizar aprendizagens acadêmicas no currículo direcionado ao aluno com necessidades educacionais especiais. Tal posicionamento verificado em parte das respostas dos diretores indica uma percepção equivocada por parte da direção quanto à realidade enfrentada pelo professor em sala de aula.

Contribuições dos PCNs Adaptações Curriculares para a prática pedagógica

As questões 4, 8, 9, 10, 13, 14, 17 e 18 contemplam a pergunta acerca das contribuições dos PCNs Adaptações Curriculares para a prática pedagógica.

Buscou-se compreender de que maneira os PCNs Adaptações Curriculares subsidiam a prática docente. Para essa questão pode-se verificar que 100,0% dos diretores respondem SIM, afirmando que as Adaptações criadas pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear a ação da escola no processo de inclusão cumprem esse papel. Entretanto, no momento de justificar deixam claro que não percebem tão claramente a transposição dos PCNs Adaptações Curriculares para as atividades práticas; isto pode ser verificado por 44,4% das respostas emitidas pelos diretores atribuírem aos professores à responsabilidade do processo (categoria **Depende de adaptação do professor**). Por outro lado, verifica-se que, apesar da grande maioria responder SIM (84,2%), alguns professores não acreditam que as adaptações subsidiam

a prática docente. Além disso, a grande maioria atribuiu que estas adaptações dependem mais de material de suporte e consulta (63,2%) e menos de suas próprias adaptações (5,3%). Assim, fica novamente evidente um distanciamento entre diretor e professor: de um lado os diretores atribuem maior peso ao papel do professor nas adaptações curriculares e, por outro, os professores atribuem maior peso a estrutura escolar.

A questão 8 indaga sobre o documento na escola que orienta as atividades educativas no que se refere ao que, como e quando ensinar, o que quando e como avaliar. Esperava-se com essa questão verificar se os profissionais reconheceriam o PPP como o documento de orientação das atividades educativas. Pode-se notar que nem todos os professores, coordenadores e diretores vêem o PPP como documento de orientação das atividades educativas. Os coordenadores foram os que mais reconheceram o PPP como este documento de orientação (30,8%), seguidos dos diretores (16,7%) e professores (15,8%). Tal observação deixa evidente a falta de conhecimento pela maior parte dos profissionais escolares sobre o papel do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Após o questionamento sobre o papel do PPP, buscou-se com as duas questões subsequentes verificar o quanto esses profissionais entendem que o PPP atende alunos com necessidades educacionais especiais. Um dos aspectos marcantes das respostas coletadas foi a verificação de que parte das respostas dos professores (23,8%) argumenta que o PPP não atende os alunos com necessidades educacionais especiais; por outro lado, este tipo de resposta não apareceu nos dados dos diretores e coordenadores. Com isso, algumas considerações podem ser levantadas. As respostas dos professores de que o PPP não atende aos alunos com necessidades educacionais especiais pode estar relacionada a um desconhecimento do próprio conteúdo do PPP. Tal hipótese pode ser fundamentada se for considerada observação anterior de que

apenas 15,8% das respostas dos professores entendem o PPP como documento de orientação das atividades educacionais, ou seja, talvez exista um desconhecimento do documento e, conseqüentemente, uma dificuldade de interpretação do que é possível de se implementar ou não. Por outro lado, como observado em questões anteriores, os professores apresentam respostas que sinalizam sua capacidade de transposição de diretrizes a práticas diárias e, dessa forma, talvez as respostas de que o PPP não atende aos alunos com necessidades educacionais especiais revelem de fato um problema no próprio Projeto Político Pedagógico. Nessa mesma direção, pode-se pensar que a ausência de respostas negativas por parte de coordenadores e diretores sinalize um distanciamento destes profissionais da prática diária e, logo, uma dificuldade de verificar falhas no PPP ou em sua implementação.

Além disso, a referência ao tipo de ajuda prevista no Projeto Político Pedagógico da escola aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação para cumprimento das finalidades da educação, ocorreu numa frequência baixa de respostas. Tal ocorrência nos leva a questionar o conhecimento efetivo da equipe escolar do Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo a Resolução CNE/CEB n°2/2001

Art. 15 - A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001 p.4)

Ao justificarem a questão, a categoria **DAE** é verificada em 16,7% das respostas de diretores, 37,5 % de coordenadores e 28,6% de professores. Pode-se observar expressões como: *“Departamento da secretaria de educação (terapeutas, psicopedagogas e psicólogas)”*, *“encaminhamento a especialistas para atender cada*

problema”, “suporte de especialistas”, “departamento de apoio com equipe multidisciplinar”.

O DAE Departamento de Apoio a Educação de Barueri (antigo DADE¹¹) segundo a deliberação CME nº 04/01 de 2001, p.12 tem por objetivo atuar nas escolas, por meio de suas equipes constituídas por psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Conforme o Art. 3 do referido documento

O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, equipe multidisciplinar do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional – DADE podendo, ainda contar com o apoio de profissionais da área da saúde, se necessário, quanto aos aspectos físicos, motores, visuais e auditivos.

Tendo o DAE a finalidade de dar assessoria e suporte aos profissionais da educação de Barueri no processo de inclusão, não seria esperado um maior número de respostas que mencionassem o departamento como o tipo de ajuda prevista no PPP da escola para cumprir as finalidades da educação? A falta de menção ao DAE nesta questão pode indicar desconhecimento da equipe escolar do PPP da escola.

Os diretores, coordenadores e professores também mencionam a categoria **Horário adaptado, sala de multimeios** na frequência de 16,7%, 12,5% e 4,8%, respectivamente o que corrobora a idéia de eventual desconhecimento do conteúdo do Projeto Político Pedagógico.

Os três grupos consideram a categoria **Observação** como a mais significativa forma de avaliar a competência acadêmica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (31,3%, 33,3% e 26,1% para diretores, coordenadores e professores, respectivamente).

Segundo afirmação do grupo de diretores, a observação das atividades que o aluno participa sejam atividades individuais ou em grupo, orais, escritas, desenhos, músicas ou jogos e de suas atitudes, comportamento, expressão do rosto, autonomia, socialização são diariamente registradas. A menção a essa categoria **Registros diários e observação de tudo que o aluno apresenta (trabalhos atividades, comportamento)**

¹¹ DADE Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional teve a sigla modificada para DAE Departamento de Apoio Especializado.

mencionada por este grupo em 25,0% das respostas dadas não é mencionada pelo grupo de professores e é mencionada por apenas um sujeito do grupo de coordenadores 3,3%. Entende-se que a preocupação manifesta pelo grupo de diretores com o registro diário do que é observado quando se avalia refere-se à consciência da necessidade de instrumentos de controle que possam orientar e reorientar a ação do professor. Ainda nesta questão, entretanto, um dos objetivos foi o de compreender quais modificações nas técnicas e nos instrumentos são realizadas para que o aluno com necessidades educacionais especiais ao ser avaliado tenha suas peculiaridades atendidas. A questão 14 do questionário se refere especificamente ao registro documental da trajetória escolar dos alunos.

As medidas adaptativas, segundo o documento PCN Adaptações Curriculares, devem ter registro a fim de integrar o acervo documental do aluno. O documento menciona a necessidade de elaboração de documentos informativos “mais completos e elucidativos” (BRASIL, 1998 p.41) ao se referir as adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar).

Sobre a forma de registro documental da trajetória escolar dos alunos perguntada na questão 14 verifica-se que os instrumentos utilizados obedecem a uma padronização estabelecida pela Secretaria de Educação de Barueri

Na Tabela 20 observamos que os três grupos atribuem **Formulários da Secretaria de Educação/relatório bimestral e adaptação curricular** para a questão 14 sendo 64,7% por diretores, 61,3% por coordenadores e 45,7% professores. Os três grupos também se referem à **Ata de registro** (35,3%, 38,7% e 45,7% de diretores, coordenadores e professores respectivamente). Somente professores atribuem 8,6% a **Caderno do aluno e sondagens** considerando essa forma de registro significativa como registro documental.

Na questão 17 busca-se verificar o nível de apoio institucional e político educacional que o professor obtém para a realização do trabalho pedagógico com os alunos com síndrome de Down. Segundo a Resolução CNE/CEB Nº02/2001 que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica

Art. 6º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001, p.2)

As respostas acerca da participação da equipe docente e técnica da escola ou apoio de uma equipe multidisciplinar no assessoramento ao professor que tem em sua sala o aluno com síndrome de Down é afirmativa em 90,9% das respostas dadas por diretores e 100,0% nas respostas dadas por coordenadores e professores (Tabela 25.)

Ao justificarem a questão as respostas que foram sintetizadas na categoria **DAE** são atribuídas em 71,4% do total das respostas de diretores, 55,6% de coordenadores e 63,0% de professores aglutinando expressões como *“sempre que necessário essas crianças são encaminhadas para o DAE e conseqüentemente aos serviços necessários”*, *“existe um departamento de apoio da secretaria de educação composto pelos profissionais citados e nos ajudam muito”*, *“temos o apoio da equipe do DAE (na escola o psicopedagogo institucional)”*, *“a equipe multidisciplinar atende uma vez por semana atendendo mais aos pais”*, *“deveria haver maior assistência por parte da equipe técnica, ou seja, estar na unidade escolar mais vezes na semana”*, *“o profissional em sala de aula precisa de maior apoio no seu cotidiano – apoio psicológico”*, *“a equipe multidisciplinar é falha por atender os alunos com intervalo de tempo muito longo e dar um apoio muito pequeno aos professores”*, *“com pouca frequência a equipe multidisciplinar”*.

Nessa questão observa-se um número significativo de respostas que se aglutinam na categoria **DAE**. O reconhecimento, por parte da escola, desse departamento como setor responsável pela educação especial e, portanto responsável pelo assessoramento técnico à escola confirma que a falta de indicação desse departamento (DAE), na questão que indaga se o PPP da escola atende alunos com necessidades educacionais especiais, é consequência de desconhecimento da equipe escolar do PPP.

Apesar do DAE ser reconhecido como o departamento de apoio a escola verifica-se, pelas expressões da equipe escolar, que esse apoio, no que se refere à orientação e formação continuada do professor é considerado insuficiente. Verificamos expressões como *“a equipe multidisciplinar é falha por atender os alunos com intervalo de tempo muito longo e dar um apoio muito pequeno aos professores”*. Além disso, percebe-se que o atendimento ao aluno acontece com intervalos muito grandes *“deveria haver maior assistência por parte da equipe técnica, ou seja, estar na unidade escolar mais vezes na semana”*, *“a equipe multidisciplinar atende uma vez por semana atendendo mais aos pais”*.

Conforme prevê a Resolução CNE/CEB 2/2001 no artigo 18 parágrafo 4º a formação continuada dos professores em exercício deve ser oferecida em nível de especialização “pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL 2001 p.4 e 5).

Ao indagar na questão 18 sobre a participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais no processo de elaboração e execução do PPP buscou-se verificar o nível de participação da família prevista e recomendada nos PCNs Adaptações Curriculares principalmente em currículos adaptados ou elaborados de modo distinto dos regulares (BRASIL, 1998, p.53)

A maior frequência de respostas ocorre para **As famílias participam e são atendidas pela equipe pedagógica** em 44,4% das respostas de diretores, **A escola está aberta a toda comunidade** em 33,3% das respostas dos coordenadores e **Sim, e a família participa** em 57,9% das respostas de professores.

As respostas obtidas para esta última questão originaram muitas categorias. Entretanto, se analisadas com cuidado, pode-se perceber que em nenhuma delas, professores, coordenadores ou diretores fazem menção direta, específica e objetiva a respeito da participação da família na elaboração dos PPP. O que as respostas deixam evidente é que as famílias participam da vida escolar.

Com base nas questões 4, 8, 9, 10, 13, 14, 17 e 18 pode-se observar principalmente, que a contribuição dos PCNs Adaptações Curriculares para a prática pedagógica da equipe escolar de Barueri ocorre mediante a ação da Secretaria de Educação do município que fornece instrumentos para acompanhamento do aluno da educação especial por meio do DAE. O DAE é responsável pelo assessoramento técnico à escola que está previsto no PPP. Os conteúdos mínimos a serem trabalhados são mandados pela secretaria de educação e a partir deles os professores montam seu planejamento para o ano letivo. O DAE atua nas escolas mediante a ação de psicopedagogas que acompanham os alunos da educação especial e os documentos relativos à adaptação escolar. São de responsabilidade dos professores os relatórios de evolução, o guia de sugestões de trabalho, relatório de avaliação e evolução do aluno. Entretanto, no que se refere à orientação e formação continuada da equipe escolar, por parte do DAE, verifica-se nas respostas de professores que o apoio recebido é considerado insuficiente.

Assim, com relação a este tópico *Contribuições dos PCNs Adaptações Curriculares para a prática pedagógica* verifica-se que a contribuição acontece

mediante ação da Secretaria de Educação do município que fornece instrumentos para acompanhamento do aluno da educação especial e apoio por meio do DAE. O apoio do DAE as escolas, entretanto, não é considerado suficiente

V- Considerações Finais

Pôde-se observar, considerando *Grau de Compreensão da equipe escolar sobre os PCNs, Nível de Informação da equipe escolar sobre os PCNs Adaptações Curriculares, Posicionamento da equipe escolar em relação aos PCNs Adaptações Curriculares e Contribuições dos PCNs Adaptações Curriculares para a prática pedagógica*, que a contribuição do documento ocorre na medida em que indica estratégias de ação, respeita os limites do aluno e não representam um empobrecimento das expectativas educacionais segundo a visão da equipe escolar. Entretanto, ao mesmo tempo, o conhecimento da equipe escolar acerca dos PCNs Adaptações Curriculares é insuficiente para garantir o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Falta orientação e formação para a equipe escolar.

A equipe escolar não menciona o documento PCN Adaptações Curriculares como fonte de seus conhecimentos ao responder sobre as necessidades dos alunos com síndrome de Down na escola. A equipe escolar identifica a expressão necessidade educacional especial com deficiência física, mental e síndromes muito mais do que com dificuldades de aprendizagem, o que contraria a visão do documento PCN: Adaptações Curriculares. Como pôde ser verificado anteriormente, esses são alguns exemplos de desconhecimento ou falha no nível de compreensão e informação da equipe escolar.

Além disso, divergências nas respostas de diretores, coordenadores e professores destacadas ao longo da discussão também indicam que a compreensão dos PCNs se dá

de forma fragmentada o que pode resultar em um comprometimento de sua real implementação.

Ainda sobre a implementação, fica notável que esta se dá muito mais pela ação da Secretaria Municipal de Educação por meio do DAE do que pela compreensão global e aplicação deste documento pela equipe escolar.

Assim, com base nos dados analisados observa-se posicionamento favorável ao documento, mas, ao mesmo tempo verificam-se lacunas no conhecimento deste, posições divergentes nos setores que compõem a equipe escolar e falhas na sua transposição (que depende mais de ações externas a própria escola).

Com isso, verifica-se a necessidade de maior entrosamento da equipe escolar e mais momentos que oportunizem a discussão dos problemas que envolvem a escola, discussão sobre o conteúdo dos PCNs Adaptações Curriculares e também sobre como se deve dar sua transposição para a prática pedagógica. Dessa forma, fica evidente o quão fundamental é a necessidade de alinhamento e coerência, por parte de diretores, coordenadores e professores, com relação aos conceitos e práticas necessários para uma boa adaptação curricular.

Este estudo, entretanto, não nos permite concluir que o oferecimento de formação a equipe escolar, acerca dos PCNs Adaptações Curriculares, seja condição suficiente para garantir a boa adaptação curricular e real inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em suma, uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino passa pela iniciativa de proporcionar formação e orientação aos profissionais da educação, na perspectiva da construção da educação para todos. É uma tarefa, portanto que se impõem ao sistema de ensino.

Bibliografia

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

BARUERI. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME nº 04/01, de 2001. Dispõe sobre o Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais por meio da deliberação CME nº 04/01. Conselho Municipal de Barueri 17 de agosto de 2001.

_____. Site Oficial da Prefeitura Municipal de Barueri. Inclusão Escolar - Apoio Especializado. Departamento de apoio Especializado. Disponível em <http://www.barueri.sp.gov.br/> acesso em 20/09/2008.

BONAMINO, A. & MARTÍNEZ, S. A., *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do Estado*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23 no. 80 setembro/2002, p. 368-385. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008 acesso em 25/10/2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. 96 p.: il.; 16 cm. – (Cadernos da TV Escola. Educação Especial. ISSN 1516-1706; n. 1). Deficiência mental. Deficiência física. Brasília: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/especial.pdf> acesso em 12/06/2008

_____. Portaria Ministerial no. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no. 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2009. 18p. disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm> acesso em 07/03/2009.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação. Brasília: Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em 01/06/2009.

Declaração de Salamanca. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 23/02/2009.

FRANCO, M. *Os PCN e as Adaptações Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate*. Revista Teias, Vol 1 no. 2 (2000).

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp acesso em 26/05/2008

IBGE, Censo Demográfico 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> acesso em 16/04/2009

MACEDO, E. F. *Química Nova escola Temas Transversais* no. 8, novembro 1998. Disponível em <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc08/espaco.pdf> acesso em 20/10/2008.

MARCHESIS, A., PALACIOS, J. COLL, C. (orgs) – Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar – Artmed – Porto Alegre, 2002.

MAZZOTTA, M. J.S. – *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. Editora Cortez – São Paulo, 1996.

MENA, L.F.B. *Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica*. Psicologia: Ciência e profissão V. 20 n. 1 Brasília mar. 2000. Disponível em: <http://pepsie.bvs-psi.org.br/scielo.php> acesso em 21 set 2007.

MOREIRA L. C., BAUMEL, R.C.R.C. *Currículo em educação especial: tendências e debates*. Educar, Curitiba, n.17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

NUSSBAUM, R. L., MCINNES, R. R. e WILLARD, H. F., *Thompson & Thompson Genética Médica*. Rio de Janeiro, RJ editora Guanabara Koogan S.A. 2002 6a. ed.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão.... *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, América do Sul, 1 23 04 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>. Acesso em 09/03/2009

PISA Programa Internacional de Avaliação Comparada. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> acesso em 26/05/2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; SILVA, Milena Cintra. *Educação especial no município de São Paulo: Acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. Scielo. Rev. brás. educ. espec. v.12 n.2 marília maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1511.pdf> acesso em 18/05/2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações In MACHADO, A. M. et al *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005

PRODOM disponível em http://www.prodiam.sp.gov.br/sme/educ_especial.htm acesso em 25/05/2008

RESOLUÇÃO SE - 11, de 31-1-2008 *educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*;

ROSSETTO, E. *Processo de Inclusão: Um desafio para o Século XXI*. RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo Pr., V.01, n.03, 2004. Disponível em http://www2.uepa.br/inedta/Arquivos/INCLUS_O_UM_GRANDE_DESAFIO.pdf acesso em 12/10/2008.

SANTOS, Lucíola de C. P. *Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.23, n.80, Setembro/2002, p.346-367. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 18/05/2008

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Shirley. Educação Especial – Entre a técnica pedagógica e a política educacional In SILVA, S. & VIZIM, M. (org) Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB, 2001.

SITE OFICIAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BARUERI. Disponível em <http://www.barueri.sp.gov.br/> Acesso em 05/05/2008.

Anexos

ANEXO I

Formulário para coleta de dados acerca dos sujeitos da pesquisados entrevistados

1-NOME: _____

2-SEXO: _____ IDADE: _____

3-ESTADO CIVIL: _____

4-FORMAÇÃO: _____

5-TEM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EM
POLÍTICAS PÚBLICAS ? () SIM () NÃO

QUAL: _____

6-TEMPO DE FORMAÇÃO: _____

7-CARGO: _____

8-TEMPO NO CARGO: _____

9-A QUANTO TEMPO LECIONA? _____

10-A QUANTO TEMPO LECIONA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL? _____

11-QUANTOS ALUNOS TEM EM SALA DE AULA? _____

12-QUANTOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
TEM EM SALA DE AULA? _____

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

1. Você conhece os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental?

() SIM () NÃO.

Justifique.

2. As Adaptações Curriculares aos PCNs trazem estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais visando atingir os objetivos propostos nos PCNs para o ensino fundamental. Entre esses objetivos temos:

- Formar-se como cidadão crítico, participativo e criativo
- Construir a noção de identidade e o sentimento de pertinência ao país
- Utilizar diferentes linguagens atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Estas objetivos de aprendizagem são apropriadas quando direcionadas ao aluno com necessidades especiais?

() SIM () NÃO.

Justifique.

3. Em sua opinião estes objetivos são claros?

() SIM () NÃO.

Justifique.

4. No trabalho didático-pedagógico as adaptações curriculares aos PCNs subsidiam a prática docente?

() SIM () NÃO. Se sim, de que forma.

5. A escola necessita dispor de estrutura apropriada para receber o aluno com Síndrome de Down?

() SIM () NÃO.

Justifique.

6. A legislação atual preconiza para o aluno com necessidades especiais o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Com base em sua experiência, quais fatores podem determinar o êxito da integração escolar?
7. A expressão necessidades educacionais especiais refere-se a que grupo de indivíduos, a que tipo de dificuldade ou deficiência?
8. Qual documento na escola orienta as atividades educativas no que se refere ao que, como e quando ensinar, o que quando e como avaliar?
9. Em sua opinião o projeto político pedagógico da escola atende aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação indicando diferentes tipos de ajuda para cumprir as finalidades da educação?
() SIM () NÃO.
10. Se sua resposta foi afirmativa a pergunta anterior, que tipo de ajuda poderia ser mencionada?
11. Muitos educadores interpretam as adaptações curriculares para favorecer a inclusão do aluno, como um empobrecimento das expectativas educacionais. Como você considera esta questão?
12. A funcionalidade e a boa utilização dos recursos como equipamentos e mobiliários, assim como a organização do espaço, são levados em consideração em sala de aula?
() SIM () NÃO.

Justifique.

13. Quais instrumentos são utilizados para avaliação da competência acadêmica dos alunos que apresentam necessidades especiais?
14. De que forma é realizado o registro documental da trajetória escolar destes alunos?

15. A escola possui ambientes diferenciados de aula como atelier, cantinhos, oficinas etc. para oportunizar o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia?

() SIM () NÃO.

Justifique.

16. No seu entender, e com base em sua experiência o currículo para a educação especial deve sempre levar em conta as aprendizagens acadêmicas ou eventualmente pode contemplar questões de caráter mais funcional e prático?

17. A professora da classe (que inclui o aluno com Síndrome de Down) conta com a participação da equipe docente e técnica da escola ou apoio de uma equipe multidisciplinar (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando necessário?

() SIM () NÃO.

Justifique.

18. No processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola está prevista a participação da família do aluno com necessidades especiais?

() SIM () NÃO.

Justifique.

ANEXO III

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente estudo se propõe a investigar a compreensão da equipe escolar quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A coleta de informações se realizará mediante a aplicação de um questionário direcionado às diretoras, professoras e coordenadoras das escolas municipais do município de Barueri que possuam alunos com síndrome de Down incluídos em salas regulares.

As informações e a identidade dos participantes serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins de pesquisa científica. Os participantes poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, se assim o desejarem. Esta pesquisa não oferece qualquer risco para os participantes.

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Márcia Regina Gregoris
Pesquisadora Responsável

Profº Dr. Paulo Sérgio Boggio
Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a), _____ sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo ____ de _____ de 2009

Assinatura do participante

Anexo IV

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como intuito investigar a compreensão da equipe escolar quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a triagem de colaboradores. Para a coleta de dados, aplicaremos um questionário com 18 perguntas elaborado a partir do material didático pedagógico intitulado Adaptações Curriculares que compõem o conjunto dos PCN. O material e o contato interpessoal não oferecerão riscos aos colaboradores e à instituição.

Os participantes não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usando sem a identificação do colaborador e da instituição. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou posteriormente poderão ser livremente esclarecida, bastando entrar em contato conosco no telefone acima mencionado.

Uma cópia deste documento ficará com a instituição e outra com os pesquisadores, De acordo com estes termos.

Agradeço

Márcia Regina Gregoris
Pesquisadora Responsável

Profº Dr. Paulo Sérgio Boggio
Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a), _____ representante da instituição, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO a instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do

lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa.

Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo ____ de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

Anexo V

2.1 Carta do Comitê Institucional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 25 de setembro de 2008.

Ao Senhor

Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio

Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

Após análise do projeto de pesquisa "**Políticas públicas para a Educação Especial no Município de Barueri: adaptação aos parâmetros curriculares nacionais**" processo CEP/UPM nº 1081/09/08 e CAAE Nº 0059.0.272.000-08, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto, com a seguinte observação:

- o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Carta de Informação à Instituição se aplica ao Sujeito de Pesquisa. Este Termo deve ser substituído pelo Termo adequado ao responsável pela Instituição.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Solicita-se que o Orientador do projeto seja portador deste documento e encaminhe uma cópia à sua orientanda.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Elizéu Coutinho de Macedo
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)