PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA CUNHA PADILHA

PROJETO POLÍTICO–PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS À INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP.

CAMPINAS
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA CUNHA PADILHA

PROJETO POLÍTICO–PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS À INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profª. Drª. Vera Lúcia de Carvalho Machado

PUC-CAMPINAS
2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.9046 **Padilha, Adriana Cunha.**
P123p Projeto político-pedagógico e educação especial: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de Campinas/SP / Adriana Cunha Padilha. Campinas: PUC-Campinas, 2009.
156p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Inclusão em educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Escolas – Organização e administração. 5. Planejamento educacional. 6. Política e educação. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Profª. Drª. Vera Lucia de Carvalho Machado

_____

Primeiro Examinador Profª. Drª. Anna Maria Lunardi Padilha

_____

Segundo Examinador Profª. Drª. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

_____

Campinas, 27de Outubro de 2009.

Estão voltando as flores

Composição: Paulo Soledade

Vê, estão voltando as flo....res,
Vê, nessa manhã tão lin....da,
Vê, como é bonita a vi.....da,
Vê, há esperança ain.....da.

Vê, as nuvens vão passan.....do,
Vê, um novo céu se abrin.....do,
Vê, o sol iluminan.....do,
Por onde nós vamos indo.

Dedico este trabalho a pessoas que acreditam na escola pública, trabalham em silêncio ao longo de anos, projetam, planejam, fracassam, recuam, projetam novamente, conseguindo sucessos e avanços. E mesmo com o passar do tempo, em condições não tão profícuas, conseguem com entusiasmo escrever sua história na Educação Brasileira.

Em especial, ao Prof.Dr.Warley Carlos, gerente de idéias, que sensivelmente me convidou de maneira gentil e firme, a me projetar num caminho de volta à VIDA, me mostrando de um jeito manso e calmo, novos e lindos horizontes. Esse estudo é deliciosamente resultado desse encontro...

Minha gratidão...

Ao privilégio e oportunidade de ser acompanhada com competência por duas orientadoras sérias, presentes e acima de tudo afetuosas... Meus sinceros agradecimentos à Kátia e Vera.

Com muito respeito e carinho agradeço as muitas leituras, sempre atentas realizadas pela Profª Anna, ainda quando o projeto de mestrado era apenas uma idéia, ou melhor, apenas um palimpsesto...

À Profª Heloisa, pelas valiosas contribuições da entrevista de ingresso no mestrado à concretização desse trabalho.

É imprescindível mencionar os professores da PUCC que prestigiaram e contribuíram para esta formação e me ensinaram o caminho da pesquisa, em especial à Profª Doraci cujas contribuições orientaram a finalização desse estudo.

Aos “Padilhas” de minha vida pela chance e possibilidade de enxergar a vida de diferentes maneiras.

A minha mãe Terezinha, força sempre constante.

A minha filha Beatriz, meu maior projeto, minha chance de aprender, ensinar e proteger.

Aos familiares Campineiros em especial ao “João” e Mara pela preocupação com meu trabalho.

Aos familiares Goianos pela força, “torcida”, conselhos, e pelas broncas carinhosas e oportunas.

Aos meus muitos e adoráveis amigos, companheiros de todas as horas, cada um a sua maneira, aqueles de um dia e de uma vida, pelos incansáveis momentos de distração, gastronomia, afeto, compreensão, escuta e apoio incondicional.

Ao “Tatu” mais amado do mundo, por momentos de aprendizado, proteção, amor e esperança.

E por último, mas de importância primeira, a Deus.

RESUMO

PADILHA, Adriana C. Projeto Político–Pedagógico e Educação Especial: ações, contradições e desafios à Inclusão Educacional na rede municipal de Campinas/SP. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

O aluno com deficiência introduziu mudanças na discussão sobre a função social da escola, exigindo assim maior reflexão, organização e planejamento das práticas escolares. A escola por meio de seu Projeto Político-Pedagógico estaria refletindo sobre esse novo contexto? Esta pesquisa analisa qual conceito de educação inclusiva está contido nos Projetos Político-Pedagógicos da SME de Campinas SP, com o objetivo de refletir sobre a construção, desenvolvimento e sua relação com práticas escolares inclusivas. Os autores que fundamentaram este estudo trabalham numa perspectiva crítica (Saviani, Sader, Jannuzzi, Vasconcellos, Veiga). Na metodologia realizamos análise documental de seis Projetos Político-Pedagógicos de escolas de grande, médio e pequeno porte elaborados no ano de 2008 abrangendo cinco regiões administrativas do município de Campinas SP. Relacionamos o total de escolas do município aos seguintes critérios: região administrativa a que pertenciam e total de alunos atendidos em cada uma das escolas. Trabalhamos nesse estudo com o levantamento dos dados como primeiro passo da pesquisa, sendo realizado de duas maneiras: análise dos Projetos Político-Pedagógicos e a análise de diretrizes que compõem sua estruturação. Os elementos que surgiram da leitura dos documentos constituiram-se as unidades de análise da pesquisa, levando-se em consideração os aspectos formal ou técnico e os aspectos políticos dos Projetos Político-Pedagógicos. No tratamento e análise dos dados teve-se como principio básico a codificação, interpretação e a inferência sobre as informações contidas nas unidades de análise, desvelando seu conteúdo manifesto e oculto, decifrando em cada unidade o núcleo emergente ao propósito da pesquisa. Expressando-se considerações na discussão dos dados sobre as seguintes unidades de análise dos Projetos Político-Pedagógicos: a) Conceito de educação inclusiva, b) Processo de decisão (autonomia da escola), c) Modelo de Gestão e d) Estrutura Organizacional da escola. Os resultados obtidos apontam no sentido de constatarmos fragmentações e contradições existentes nos Projetos Político-Pedagógicos provocando o distanciamento entre a idéia de educação inclusiva e a prática docente. Esse distanciamento se apresentou em aspectos relacionados à gestão, estrutura e tempo escolar, avaliação e autonomia da escola, apontando um esvaziamento de propostas para o aluno com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político–Pedagógico, Inclusão Educacional e Educação Especial.

ABSTRACT

PADILHA, Adriana C. Political-Pedagogical and Special Education Project: actions, contradictions and challenges for the educational inclusion in Campinas/SP, 2009. Post-Graduation Course in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

The student with disability in general Education Classrooms has brought changes for the discussion about the school social function, demanding further reflection, organization and planning. Would the school be considering about this new context through its Political-Pedagogical Project? This research analyses which concept of inclusive education is inserted on Political-Pedagogical Projects of the SME in Campinas SP; the objective is to reflect on the construction, development and its relation with the inclusive school functions. The authors who have wellfounded this study on a critical perspective are Saviani, Sader, Jannuzzi, Vasconcellos, and Veiga. On Methodology we realize documental analysis of six Political-Pedagogical Projects from large, medium and small sizes elaborated in 2008, including five administrative regions from Campinas SP. We have related the number of schools with the following criteria: the number of students in each school that offers support and its administrative regions. The first step of the research was a data survey. They were accomplished in two ways: analysis of the Political-Pedagogical Projects and analysis of instructions that make up its structure. As a result from the reading of documents there are units of our research analysis, considering formal or technical aspects and political aspects of Political-Pedagogical Projects. On treatment and data analysis, we have had the inference as a basic principle, and faced with it**,** after reading of Political-Pedagogical Project, we can find out points of the nearest approaching among the documents, constituting four units of analysis. After discussion of the data, we have expressed considerations about the following units of the analysis of Political-Pedagogical Projects :a) Inclusive Education Concept, b) Process of decision (school's autonomy),c) Model of Management, d) School Organizational Structure. The results demonstrate that there are fragmentations and contradictions on Political-Pedagogical Projects implementation, making it difficult to include special education on regular teacher's routines. This mission of the disable students' program is not efficient enough in aspects related to management, structure and scholar time, evaluation and school autonomy, indicating an emptying of proposals for the student with disabilities.

Key words: Political-Pedagogical Project, Inclusive Education and Special Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

CEFORTEPE	Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEFEJA	Centro Municipal de Educação De Jovens e adultos Paulo Freire
CEPROCAMP	Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos”
CHP	Carga Horária Pedagógica
CP	Coordenador Pedagógico
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
DEPE	Departamento Pedagógico
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE/Unicamp	Faculdade de Educação da Unicamp
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
GEN	Grupo de trabalho dos monitores de creche
GF	Grupo de Formação
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hora projeto
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDCC	Museu Dinâmico de Ciências de Campinas
MEC	Ministério da Educação
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OP	Orientador Pedagógico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PEE	Professor de Educação Especial
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico

RME	Rede Municipal de Ensino
SAE	Serviço de Apoio Especializado
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TD	Trabalho Docente
TDA	Trabalho Docente Aula
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UE	Unidade Educacional
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 - Total de escolas no Município de Campinas/SP_____79

QUADRO 2 - Escolha das escolas as serem pesquisadas_____81

QUADRO 3 - Pontos de aproximação entre os PPPs_____155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14

CAPÍTULO 1_____ 21

1 SITUANDO O DEBATE

1.1 Campinas: o *locus* da pesquisa..... 22

1.2 Conhecendo a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a Política de Educação Especial..... 29

1.3 Políticas Públicas Educacionais no Brasil.....34

1.3.1 As Políticas de Educação Especial: conceitos e concepções.....43

CAPÍTULO 2_____ 57

2 A ESCOLA QUE SE PROJETA

2.1 Educação e Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo.....58

2.2 Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial: faces de uma mesma moeda?.....69

CAPÍTULO 3_____ 74

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Referencial teórico-metodológico.....75

3.2 Fontes documentais e sua produção.....77

3.3 Critério de escolha das escolas.....79

3.4 Coleta dos dados 81

3.5 Construção dos eixos temáticos.....83

3.6 Organização do material coletado..... 85

3.7 Análise e interpretação dos dados..... 86

3.7.1 Análise da diretriz municipal para construção dos documentos.....87

3.7.2 Resultados obtidos na análise dos Projetos Político-Pedagógicos..... 90

3.7.2.1 Conceito de educação inclusiva.....90

3.7.2.2 Processo de decisão.....101
3.7.2.3 Modelo de Gestão..... 105
3.7.2.4 Estrutura Organizacional..... 109

CAPÍTULO 4_____116

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS REVELA ATUALIDADE...117
4.1 Sem a pretensão de concluir e sim de propor... 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 126

ANEXOS.....132

INTRODUÇÂO

Inicio este trabalho trazendo meus projetos individuais que se tornaram, a partir dos anos, projetos coletivos traduzidos por minha trajetória profissional e impulsionando-me na busca da pesquisa, com reflexões e inquietações oriundas de experiências no campo da Educação.

Minha trajetória foi sempre marcada pela aproximação de dois campos historicamente distintos: o Ensino Regular e a Educação Especial, que me constituíram professora, pedagoga e pesquisadora. A aproximação das referidas práticas inicia-se com uma carreira de professora de Educação Infantil num colégio particular na região central do município de Campinas e, concomitantemente, substituições fragmentadas, interrompidas por contratos em caráter temporário, mas sempre constantes na rede pública municipal como professora de Educação Especial a princípio em instituições especializadas[1], importando-se lembrar que esta foi uma acidental opção no campo da Educação.

Em minha formação acadêmica, na década de 1980, comecei a perceber essa distância 'claustrofóbica' entre a Educação Especial e o Ensino Regular, onde vivíamos uma formação da Pedagogia com especialização em Educação Especial ligada essencialmente a fatores biológicos do sujeito, em que os fatores orgânicos determinavam ações, reflexões e discussões sobre a pessoa com deficiência nos espaços escolares. A Educação Especial que deu voz aos deficientes também se apresentou como paralela à Educação Regular nesses aspectos, desempenhando ações ligadas a vertentes médico-pedagógicas biologizantes que eram explicitadas nas instituições especializadas onde alguns deficientes estavam inseridos[2]. Até esse momento, em nosso país, a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular era um discurso muito distante das práticas sociais na área da Educação Especial.

---

[1] A prática social efetiva na área da Educação Especial estava centrada na década de 1980 em instituições especializadas particulares de caráter filantrópico.

A Prefeitura Municipal de Campinas estabelecia nesse momento parceria com as referidas instituições com repasse de verbas e contratação de professores especializados para atuarem anualmente nas instituições.

[2] É importante lembrar que a maioria das pessoas com deficiência até esse momento não recebia atendimento educacional algum, conforme documentos oficiais (BRASIL, 2001)

Como professora de Educação Especial em instituições especializadas questionava-me sobre o isolamento social e educacional desses sujeitos por não se enquadrarem nos moldes oficiais, indagava-me sobre suas potencialidades e pude acompanhar a luta do movimento social organizado das pessoas com deficiência de Campinas articulado com a Universidade Estadual de Campinas impulsionando a implementação de um projeto discreto, porém inovador na SMEC, na década de 1980 que vislumbrava a inclusão[3] de alunos com deficiência na rede regular de ensino, acompanhados por professores especializados.

Ingressei na década de 1990, acompanhada de pesquisadores e educadores, nessa corajosa luta nas escolas da rede regular de ensino da SMEC onde professores especialistas em Educação Especial determinavam direcionamentos nas escolas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, e onde o paralelismo da Educação Especial se explicitava em ações dentro do Ensino Regular.

Nas discussões intermináveis das escolas sobre fracasso escolar, o professor especialista era sempre chamado a salvar esses alunos por meio de encaminhamentos com atitudes muitas vezes excludentes e patologizantes.

Compreender o distanciamento histórico dos campos do Ensino Regular e Especial sempre me inquietou buscando o diálogo com interlocutores e estudiosos na área. Entretanto, de maneira contraditória, minha prática educacional sempre foi vivida sem distinções ou fragmentações, podendo-se dizer que, indistintamente, sempre me senti professora e estudiosa de um campo apenas: o campo da Educação. Essas reflexões e questionamentos possibilitaram a busca de um novo caminho de entendimento e compreensão da Educação como professora, refletindo sobre duas atuações entendidas historicamente como distintas, porém com práticas indissociáveis no cotidiano de escolas que dão acesso a alunos com deficiência.

A necessidade de interlocução, reflexão e trabalho coletivo entre os professores especialistas e regulares dentro da escola foi sempre alvo de minha inquietação, e a palavra *Projeto* foi aos poucos sendo entendida como uma palavra que pronunciamos coletivamente, indistintamente de áreas de atuação com

---

[3] Na década de 1980 o termo "inclusão" era utilizado apenas para caracterizar os alunos com deficiência matriculados nas redes de ensino regular.

referência a um futuro que não se encontra previamente determinado, mas sim numa perspectiva histórica passível de mudanças.

Acredito que uma nova cultura não se cria com descobertas individuais e sim com ações coletivas, que poderão vislumbrar mudanças sociais e culturais numa nova ordem da escola, que ainda mantém um caráter excludente.

> É marcadamente humana a necessidade de participação, do sentimento de fazer parte de algo maior, de partilhar metas com outras pessoas, em diversos âmbitos. Em outras palavras, não vivemos sem projetos em sentido coletivo (MACHADO, 2004, p.85).

Sendo assim, num dado momento de minha história, depois de 22 anos de atuação docente, num encantador e inesquecível encontro de diálogo, momento de troca com o outro, reflexão coletiva, ou talvez apenas uma conversa com um sensível e preocupado pesquisador da Educação, aceito o convite e a desafiadora idéia da temática da pesquisa, relacionando o ato de projetar-me academicamente, aproximando minha prática docente no campo da investigação educacional articulando um projeto pessoal ao compromisso social de um projeto coletivo de pesquisa.

Todas estas inquietações e proposições foram transformadas em um projeto de Mestrado, em que duas áreas do exercício da Educação se fundem na perspectiva de se projetar para uma proposta de atuação docente: Educação Regular e Educação Especial.

Para tanto, localizar-me no tempo e no espaço como sujeito histórico foi preponderante para entender esse contexto. Foi de fundamental importância rever a história e os condicionantes históricos que afetam o processo de acesso do aluno com deficiência na escola para sugerir ações e ressignificações nas proposições de educação inclusiva.[4]

Neste contexto, pensar a prática pedagógica a partir de um novo eixo de compreensão pautado na inclusão social leva-nos a buscar formas, métodos e organizações que possam dar conta do desafio de transformar o contexto cotidiano das práticas escolares, historicamente reprodutoras da exclusão científica, cultural, artística e estética dos alunos.

---

[4] Adota-se no trabalho o conceito de educação inclusiva que objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando o acesso ao ensino público de qualidade um direito de todos, viabilizando práticas escolares de convivência com a diversidade e com diferenças culturais (Jannuzzi (2001), Bueno (2004), Oliveira (2002) entre outros).

Dessa forma, por meio dessa breve descrição de minha trajetória profissional, explicito que seres humanos não vivem apenas de projetos pessoais, vive-se também de projetos coletivos numa busca permanente por horizontes e objetivos mais amplos, por metas que vão muito além de interesses individuais.

Com o presente estudo procurei trazer contribuições para o tema da atuação docente, abordando especificidades e desafios diante da efetivação de Projetos Político-Pedagógicos que, se apresentem em consonância com a Política de educação inclusiva que objetiva oportunizar a educação democrática para todos.

Essa idéia de Educação pretensamente inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe somente à relação professor-aluno, mas concebendo-se como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças.

Evidencia-se na atualidade um grande desafio à educação: o de garantir o acesso aos conteúdos básicos a todos os indivíduos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Estes são alunos que apresentam altas habilidades, superdotação, condutas típicas de síndromes, quadro psicológico ou psiquiátrico, deficiência, ou seja, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente.

A Política de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SMEC), conforme já explicitado, antecede a história às legislações na área da educação inclusiva quando assegura na lei orgânica do município um embrião, garantindo condições para pessoas com deficiência.

O projeto de acesso e permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal foi elaborado por ocasião da promulgação da lei orgânica do Município de Campinas, em 1989, tentando ser o embrião da regulamentação de seu artigo 256:

> O município dará prioridade para a assistência pré-natal e à infância, assegurando ainda condições de prevenção de deficiência e integração social de seus portadores, mediante educação, reeducação e treinamento para o trabalho e para a convivência (LEI ORGÂNICA, 1988).

Decorreu também da proposta, o apontamento de que este seria um dos trabalhos pioneiros para o estabelecimento de novos rumos da Educação para

pessoas com deficiência em 1989, de origem modesta, porém de idéias arrojadas para o momento. O projeto de acesso e permanência se tornou, ao longo da história do município, a atual Política de educação inclusiva, e, passados vinte anos de suas iniciativas, teve-se a intenção de refletir sobre a sua estruturação e as ações desenvolvidas nesses anos em que houve marcos legais de inclusão internacionais e nacionais.

Portanto, avaliar como estão sendo atendidos alunos com deficiência na Rede Municipal de Campinas, ao longo desses anos em que os discursos sobre inclusão invadiram as práticas pedagógicas da escola é de fundamental importância ao processo de acesso e permanência de qualidade desses alunos na rede regular de ensino.

Algum tempo passado e as discussões sobre inclusão tomam forma no cenário nacional e são quase que uma “ansiedade grupal” nos docentes das escolas, no que diz respeito à formas de implementação de um projeto inclusivo buscando–se formas e modos de métodos inclusivos (BEYER, 2007).

A ausência de propósitos e de projetos no espaço escolar que contemplem tais discussões começa a me intrigar, no sentido dos alunos com deficiência não serem colocados nas discussões sobre os objetivos e propósitos de escolas que se dizem inclusivas em seus princípios e em sua história.

Na reflexão sobre a proposta de educação inclusiva da SMEC, que antecedeu a história das legislações na área, encontrou-se elementos de análise que me impulsionaram a algumas reflexões:

- Como alunos com deficiência estão sendo atendidos nas escolas da rede municipal de Campinas? Quais propósitos a escola tem para tais educandos?

- Como a escola vem organizando, discutindo e registrando suas propostas para alunos com deficiência nas escolas? Qual a relação entre Projeto Político-Pedagógico e as práticas de inclusão escolar?

- Considerando-se o projeto da escola como elemento de pensar o coletivo nas discussões e inovações propostas pela escola, como as discussões sobre a educação inclusiva se organizam nos registros das escolas?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre a construção e desenvolvimento dos Projetos Político-Pedagógicos e sua relação com práticas escolares inclusivas.

Ao se compreender Projeto Político-Pedagógico como contributo à *práxis* educativa atual, pode-se assim indagar quais perspectivas estes projetos trazem à idéia de inclusão que permeia as escolas.

Parte-se do pressuposto de que ao tomar decisões sobre o que se deve fazer dentro da escola, opta-se e escolhe-se um caminho, um conteúdo e uma forma de ação.

Nas palavras de Padilha (2007):

> É preciso empenho epistemológico e metodológico, no sentido de responder às questões que se nos apresentam de uma forma tal que 'o que queremos' fique explicitado e fundamentado, considerando igualmente importante que determinemos com clareza 'o que não queremos'. Saber o que não quero e porque não quero me torna mais critico, mais fiel às concepções assumidas. Quando determino o que não quero, estou tentando me libertar das armadilhas das boas intenções, das propagandas enganosas, das resoluções das políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça social, com um falso discurso a favor do direito e da cidadania. Ficamos menos vulneráveis ao que nos impõe como alternativas à exclusão social e escolar (PADILHA, 2007, p.136).

Dessa maneira, este estudo tem a intenção de contribuir com a discussão da temática relacionada aos pressupostos da educação inclusiva, sem a pretensão de esgotá-la, indicando alguns apontamentos, instigando algumas reflexões sobre a organização da escola em seus Projetos Político-Pedagógicos aproximando práticas escolares inclusivas.

Para desenvolvimento desta pesquisa, o texto foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi situado o *lócus* da pesquisa, traçando um paralelo entre desigualdades sociais e educacionais no município e as políticas públicas educacionais no Brasil, como forma de compreender onde são implementadas historicamente as políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

O segundo capítulo apresenta pressupostos envolvendo os Projetos Político-Pedagógicos como propósitos educacionais na perspectiva de mudança social, focalizando as novas demandas e necessidades da escola com o acesso de alunos com deficiência. Para tanto, foi feito um breve histórico da Política de Educação Básica com enfoque na Educação Especial.

Para realização deste estudo foi escolhida a análise documental, apresentada no terceiro capítulo, por ser o tipo de metodologia que envolve a interpretação de diferentes posicionamentos históricos. Na leitura dos Projetos

Político-Pedagógicos apareceram campos propositivos de análise com pontos de aproximação entre os documentos que nos auxiliaram na compreensão e nas inferências realizadas.

No quarto capítulo são apresentados os dados obtidos na leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, no entrelace dos referencias teóricos trabalhados e os dados revelados no seu amplo contexto histórico e social. Nesse capitulo as inferências foram realizadas e foi possível responder às questões iniciais à luz dos resultados obtidos.

Finalizando considerações finais com base nos dados obtidos e por fim, integram-se as referências bibliográficas, anexos e fichas de leituras que compuseram o processo de análise dos documentos.

CAPÍTULO 1 – SITUANDO O DEBATE

"Se interesses individuais e coletivos são inconciliáveis, uma real comunidade de homens é impossível" (Marx, 1998)

1 SITUANDO O DEBATE

"Todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se deseja formar" (GADOTTI,1999).

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar a pesquisa dentro do município de Campinas, centralizando a atenção nas políticas educacionais nacionais e seus desdobramentos em políticas de inclusão.

No primeiro item situa-se o município de Campinas em seu contexto social e político, marcado por contrastes e profundas desigualdades sociais, visando discuti-lo no campo da exclusão/inclusão social e educacional.

No segundo item contextualiza-se a SMEC e sua política de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede regular.

O terceiro item é voltado para um breve relato sobre as Políticas Públicas na Educação Básica como prioridade nas políticas sociais nos anos 90, do século XX, discutindo a educação no contexto neoliberal conduzida pelo Estado e seus efeitos e conseqüências no processo de ensino.

No terceiro item é feito um relato histórico envolvendo a constituição da Educação Especial, com enfoque nas Políticas Públicas inclusivas e sua estruturação no Brasil.

1.1 Campinas: o *lócus* da pesquisa

Situar a cidade de Campinas contextualmente no debate sobre inclusão escolar, faz-se necessário para compreendermos como tal processo se solidificou no decorrer do século XX, bem como a relação desse desenvolvimento com a estruturação da cidade de Campinas.

Falar em contrastes significa falar das desigualdades provocadas pela organização social capitalista e as disparidades existentes na sua forma estrutural de organização. Nessa direção, Sader (2000); num balanço político entre o final do século XX e início do século XXI, relata que proliferaram-se visões que

naturalizaram o capitalismo enquanto sistema com novas formas de evolução e estratégias de poder e tensão social.

Segundo o autor, o século XX teve em seu transcurso aspectos incontestáveis envolvendo progressos tecnológicos e democratizantes, num movimento contraditório em que o sistema capitalista atingiu seu auge.

> Em seu transcurso, este sistema aprofundou suas contradições internas, projetando a hegemonia do capital especulativo sobre o produtivo, desvinculando o processo produtivo de forma profunda da geração de mercado de consumo, incorporando o desemprego como fator estrutural a seu funcionamento, elevando crescentemente a proporção da força de trabalho na economia informal, marginalizando do mercado partes significativas do mundo (SADER, 2000, p.126).

O inegável desenvolvimento tecnológico paradoxalmente caminha refletindo os contrastes da organização social onde impera o capitalismo é observado nas médias de desemprego e concentração de renda do município de Campinas em partes estratégicas onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta em menor quantidade.

Sawaia (1999), ao estudar as dimensões da exclusão em nossa sociedade afirma que a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionadas e subjetivas. É processo sutil e contraditório, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou uma condição, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, pois do contrário, ela é produto do funcionamento do próprio sistema.

Ainda segundo a autora, o conceito de exclusão pode ser entendido como processo sociohistórico, que se configura pelos recalcamentos em todas as esferas da vida social, sendo vivido também pela necessidade do ‘EU’, com sentimentos, significados e ações (SAWAIA, 1999, p.08).

Portanto, qualquer estudo sobre exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo o qual o fenômeno ocorre. Wanderley (1999) considera que no espaço de análise da exclusão em países periféricos, necessariamente se tem que tomar como base o acirramento da crise do Estado nos anos 80 do século XX, as transformações do mundo do trabalho, que estão na origem da crise da sociedade salarial, com a emergência do desemprego e da precarização das relações de

trabalho. Ou seja, são camadas da população consideradas aptas ao trabalho e adaptadas às sociedades modernas, porém, vítimas da conjuntura econômica e da crise do emprego.

Assim, os excluídos na terminologia dos anos 90 do século XX, não são residuais nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que não encontram lugar no mundo do trabalho.

A partir desta década, críticas sobre a globalização e o neoliberalismo voltam-se para uma análise em busca da compreensão das mudanças ocorridas no país nesta nova fase do capitalismo. Neste sentido, Sawaia (1999) afirma que a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, constitui a idéia central da contradição entre exclusão/inclusão, à idéia de que a sociedade incluiu o trabalhador alienando-o de seu esforço vital.

Após breve análise sobre o conceito de exclusão, parece importante destacar que este tende a ser reproduzido por meio de mecanismos que o reforçam e o expandem. Estes mecanismos podem ser observados nos diferentes níveis da sociedade, ao ponto de que alguns deles que antes eram pensados como desigualdades, hoje se misturam com a exclusão.

Para Wanderley (1999), pobreza e exclusão no Brasil são faces de uma mesma moeda. Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os excluídos e os incluídos, de outro, segundo a autora, esta distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados constantemente de perder seus direitos sociais. O enfraquecimento dos vínculos sociais por sua vez dizem respeito ao processo de desqualificação social, que caracteriza-se como movimento de expulsão gradativa, para fora do mercado de trabalho, de camadas cada vez mais numerosas da população.

Em meio a essa contradição entre inclusão e exclusão, foi que a cidade de Campinas se desenvolveu, podendo-se perceber, conforme relata Geraldi (2004), que o município de Campinas tem inscrito no seu território marcas das mais variadas desigualdades que ficam veladas pela impessoalidade das médias estatísticas.

Os resultados finais do Mapa da Vulnerabilidade Social do município mostram este fato onde o padrão de apropriação das riquezas sociais da cidade é marcadamente concentrador, desigual e excludente. Essa realidade é fruto de todo um modelo de produção e utilização da terra urbana igualmente concentradora,

desigual e excludente. Trata-se de um modelo de urbanização que resulta em pequenas porções de cidade que contam com as melhores oportunidades de desenvolvimento humano e grandes extensões compostas por bairros populares onde essas oportunidades são mais escassas e as condições de vida são muito vulneráveis.

O município de Campinas é considerado um centro urbano de grande desenvolvimento, localizado a 100 km da capital do Estado - São Paulo. É sede de uma Região Metropolitana que abriga 19 municípios, caracterizadamente de área industrial, responsável, conforme o censo de 2000, e as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por 12% do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de São Paulo e 4,2% no Brasil. A Região Metropolitana de Campinas (RMC) abriga uma população de 2,3 milhões de habitantes, que, segundo a mesma fonte, corresponde a 1,4 da população nacional e a 6,3 da estadual. Desse total, Campinas abriga 43,7%, ou seja, uma população estimada de 1.031.8877 milhões de pessoas. O PIB é de US$ 26,7 bilhões, inferior apenas ao total dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e sua renda *per capita* é de R$ 10.774,00 ocupando a 5º posição no Estado de São Paulo.

A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) divulgou, no ano de 2001, que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que mede a qualidade de vida da população através da média aritmética de três indicadores (longevidade, educação e renda) – de Campinas estava na 8ª posição no Estado de São Paulo, com a média de 0,8528. O IDH varia de zero a um, com resultados até 0,499 – desenvolvimento humano baixo; entre 0,500 e 0,799 – desenvolvimento humano médio; e maior que 0,800 – desenvolvimento humano considerado alto.

O município conta com um sistema científico e tecnológico de destaque nacional e internacional: possui várias Instituições de Ensino Superior, das quais se destacam a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com Biblioteca Central, equipada com o Laboratório de Acessibilidade, adaptado para proporcionar acesso à informação de pessoas com deficiência física e visual, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), a Universidade Paulista (UNIP) e importantes centros de pesquisa de desenvolvimento tecnológico e agroindustrial, como o Instituto Agronômico (IAC), o Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL), o Laboratório Nacional de Luz Sincroton (LNLS), o Centro de Ensino e Pesquisa em Agricultura (CEPAGRI), entre outros, reconhecidos internacionalmente pelas suas

pesquisas científicas. Sendo que a implementação dos aspectos tecnológicos nestas instituições foi possível pela parceria entre a PROESP, CAPES e Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Os Equipamentos Culturais, segundo o portal do Governo de Campinas, também são consideráveis: 12 museus, um Observatório Municipal 'Jean Nicolini' – o primeiro do gênero a ser implantado no país há 25 anos –, bosques, praças esportivas, além de cinco bibliotecas públicas, merecendo destaque a Biblioteca 'Ernesto Manoel Zink', com um acervo adaptado para pessoas com deficiência visual composto por 2.500 volumes em Braille e cem livros gravados[5].

Entretanto, o município não possui somente indicadores positivos, pois na grande concentração urbana, a população convive com as desigualdades causadas pela má distribuição de renda, conforme registra o Mapa da Exclusão/Inclusão da Cidade de Campinas (2004): "[...] é fácil perceber as discrepâncias socioterritoriais e os contrastes entre as precariedades e os benefícios da vida urbana".

Oliveira (2005) afirma que Campinas se desenvolveu a partir da criação de 'bolsões de miséria': a população foi expelida da região central para as zonas periféricas mais desvalorizadas, com ocupações em grandes áreas e desprovidas dos serviços de urbanização. A autora apresenta como exemplo, o complexo Oziel / Monte Cristo, na região sul da cidade, que possuía, em 2001, uma população estimada de trinta mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da Prefeitura de Campinas, ou 55 mil pessoas, conforme as Associações da Ocupação, sendo conhecida como a maior área de ocupação da América Latina.

Ainda no município com grande desenvolvimento tecnológico, que possui um milhão de habitantes, há cem mil desempregados, 37 mil analfabetos, dez mil crianças na fila de espera das escolas. Constatou-se que 97% das escolas municipais estão situadas em bairros periféricos da cidade, o que nos faz refletir sobre a função e organização dessas escolas numa região com tamanha desigualdade.

Nesse sentido, observamos que diferentes ações no município de Campinas são voltadas a programas de melhoria do transporte, saúde, educação de qualidade e projetos educacionais que buscam alternativas para inclusão das camadas excluídas da população. Podemos então questionar e refletir sobre quais condições das escolas da Rede Municipal se estruturam diante desse contexto, pois

[5] Fonte: PREFEITURA Municipal de Campinas. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br.

é sabido que ao longo da história a escola tornou-se reprodutora das relações discriminatórias, ocorridas fora de seu contexto, como também uma das responsáveis pela estruturação e manutenção de um tipo de sociedade.

Sader (2002) ao afirmar que a educação está intimamente ligada ao trabalho, alerta para o processo de 'interiorização' das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-lo à sua aceitação passiva inclusive por meio da educação. Dentro desta lógica, o autor afirma que nesta nova ordem do capitalismo se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores de 'igualdade perante a lei' na mente das pessoas. Assim, se faz relevante contextualizar a educação em sua forma de produção. Quais suas contribuições para rompimento ou perpetuação dessa organização social de exploração de uma classe por outra?

Salienta-se que ao longo da história, a sociedade durante décadas procurou, de forma mais ou menos sofisticada, colocar a escola como fonte de correção das desigualdades sociais geradas pelo processo de acumulação de riqueza capitalista, responsável de fato pela geração da desigualdade social e por inúmeros transtornos que a escola em seu atual modelo sofre.

O fato é que as práticas de exclusão social e educacional têm sido cada vez mais sofisticadas, pois as relações entre consumidores e mercado sofreram ao longo dos anos alterações, exigindo maior sofisticação. O uso de 'estratégias mais aprimoradas de exclusão' esconde, escamoteia, em seu íntimo, interesses que precisam de alguma forma ser denunciados.

Uma das funções principais da educação formal é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro da própria educação, bem como meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZAROS, 2005). De acordo com o mesmo autor, esperar que a escola formal tome como sua a tarefa de romper com a lógica do capital tendo em vista o interesse da sobrevivência humana, é o mesmo que esperar por um milagre monumental.

Para romper com a lógica do capital é necessário substituir, trocar a internalização mistificadora por alternativa concreta e abrangente. Reformas localizadas isoladamente, como políticas inclusivas, não serão capazes de contribuir com a superação do capital e trazer com elas o direito à educação para todos.

Todo o sistema educacional formal vem sendo consolidado para internalizar nas pessoas a lógica do capital. Mészáros (2005) defende a idéia de que precisamos de uma contra-internalização, coerente e sustentada, que não se esgote apenas na negação do sistema do capital, mas que vá além, e seja uma alternativa abrangente concretamente sustentada ao que já existe.

A partir desse pressuposto, o autor apresenta duas propostas ao debate sobre a superação da lógica perversa do capitalismo em relação à educação:

> 1. A educação formal teria que desatar suas ligações fundantes com a lógica do capital por meio dos conhecimentos, contribuindo na humanização do indivíduo.
> 2. Haver um intercâmbio com os processos de educação abrangentes (existência social e individual). (MÉSZÁROS, 2005, p. 61)

Para o autor, sem essa mútua alimentação, a educação formal não pode realizar as aspirações emancipadoras, definidas como elementos progressistas da educação formal. Não é possível haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação.

Nessa ordem de estruturação do capital, questiona-se em que medida a exclusão social e educacional é fundamental para a manutenção da ordem social estabelecida, ou seja, o que se chama de 'excluído' encontra sua 'inclusão' na lógica capitalista, em uma exclusão funcional do sistema.

Diante disso, a educação assume papel fundamental na aceitação social do sujeito, devido a sua relação com o mundo do trabalho. O que ocorre, entretanto, sob o manto da universalidade das diferenças sem nenhuma mudança nos modelos políticos organizacionais vigentes, é que se estruturam práticas de políticas públicas inclusivas de maneira isolada da realidade objetiva da exclusão social em nosso país.

Este cenário se aplica ao município de Campinas, com profundas desigualdades sociais como anteriormente explicitado, município de tristes contrastes, onde entre os excluídos de toda ordem se encontram inseridos – 15,8% da população com deficiência[6] - desenvolvendo-se alternativas de inclusão social e educacional provisórias e permanentes nas políticas sociais.

---

[6] Dados obtidos no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Campinas, 2007.

1.2. Conhecendo a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a Política Educacional de Educação Especial

Pondera-se que para análise de Projetos Político-Pedagógicos de escolas de ensino fundamental, é relevante a contextualização da organização da SMEC, porém não se pretende fazer um estudo exaustivo dessa organização e sim contextualizar a presente pesquisa no município, que institui políticas públicas de atendimento aos deficientes desde 1989 até o momento atual.

Para isto, apresentar-se-á aspectos atuais da estrutura administrativa da SMEC, reportando-se às estruturas administrativas anteriores somente quando necessário. Não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisa que tratasse especificamente da história da SMEC, apenas informações que subsidiaram este estudo, como os trabalhos de Ferraz (2001), Moreto (2002), Silva (1994; 2000) e Oliveira (2005).

A Rede Municipal de Educação de Campinas é composta por duas Instituições Municipais: a SME e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), que são administradas conjuntamente pelo município.

Em 2008, a RME era composta de 157 escolas de Educação Infantil, denominadas 'Centro Municipal de Educação Infantil' (CEMEI), que atendem crianças de seis meses a três anos; 'Escola Municipal de Educação Infantil' (EMEI), que atendem crianças de três a seis anos; 42 'Escolas Municipais de Ensino Fundamental' (EMEF), e duas escolas modulares chamadas de 'Centro Municipal de Educação de Jovens e adultos Paulo Freire' (CEMEFEJA). O número de alunos atendidos, segundo o INTEGRE[7] de 2008, é de 29.404 na Educação Infantil e 29.362 no Ensino Fundamental, compondo, assim, uma Rede de 58.766 alunos, distribuídos em 201 unidades escolares.

Conforme indica o Decreto nº.14.460, de 30 de Setembro de 2003, a SME tem sua atual estrutura organizacional composta por três Departamentos:

1. *Departamento Financeiro*, com duas coordenadorias:

• Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios;

• Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro, que comporta o Setor de Contabilidade;

[7] INTEGRE - Gestão integrada da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 2008.

2. *Departamento de Apoio à Escola*, com quatro coordenadorias:

• Coordenadoria Setorial de Suprimentos, que comporta o Setor de Almoxarifado e o Setor de Transportes;

• Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar;

• Coordenadoria Setorial de Nutrição, que comporta o Setor Técnico;

• Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoal.

3. *Departamento Pedagógico*, com duas coordenadorias:

• Coordenadoria Setorial de Educação Básica;

• Coordenadoria Setorial de Formação, que comporta: a) O Centro de Formação de Professores (CEFORTEPE), destinado à formação dos profissionais da Educação; b) O Setor de Assessoria de Currículo; c) O Programa e Pesquisa Educacional; d) O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE); e) O Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC).

A FUMEC é uma Fundação de direito público, responsável pela educação de jovens e adultos, atuando na suplência I, equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. A RME conta também com o Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos" (CEPROCAMP), que é responsável pela coordenação do Programa de Educação Profissional.

O município, na área educacional, tem uma estrutura administrativa descentralizada em cinco regiões: Leste, Norte, Noroeste, Sul e Sudoeste, e cada uma delas comporta um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), subordinado à SME, e não à Administração Regional da Prefeitura.

Cada NAED conta com uma Equipe Educacional composta por uma Coordenadora Regional - representante da SME -, Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos (CP), Coordenadores de Unidades da FUMEC, e Profissionais de Apoio. Essa equipe, segundo o Decreto nº.14.460, tem as seguintes atribuições:

> I. Coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;
> II. Prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;
> III. Articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais;
> IV. Viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;
> V. Participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo;
> VI. Desenvolver projetos de formação regionalizados;

> VII. Acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;
> VIII. Acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais. (CAMPINAS, SME, 2003b)

As Unidades Escolares Municipais ficam subjurisdicionadas pelo NAED, conforme a região onde se encontram, e contam no seu cotidiano com os seguintes profissionais: Diretor Educacional; Vice-Diretor; Orientador Pedagógico; Professor de Educação Infantil; Professor do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série; Professor de Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série; Professor de Educação Especial nas escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados; Monitores de Educação Infantil que atendem crianças de zero a quatro anos em período integral; serventes, que auxiliam no trabalho de limpeza; além dos profissionais 'terceirizados', que atuam nos serviços de cozinha e segurança.

Desde 2002, a SME procura desenvolver, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/Unicamp), um sistema de avaliação participativo que permita obter dados confiáveis por meio de diagnóstico com o objetivo de qualificar as suas ações de planejamento.

Em 2005 foi realizado um levantamento do trabalho nas 3ª séries na Rede Municipal de Educação e o material coletado serviu de base para que professores e especialistas junto aos consultores da FE/Unicamp construíssem a avaliação de desempenho dos alunos das antigas 3ª séries. Em 2007, a SME iniciou formalmente ao processo de avaliação institucional em todas as escolas.

A Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) coordena o processo de auto-avaliação em cada unidade, e suas análises e conclusões devem ser registradas de modo processual no Projeto Político-Pedagógico de cada ano. O objetivo da Avaliação Institucional, segundo a SME, é que as escolas possam melhor enfrentar os desafios da produção de um projeto educativo mais eficaz, e assim construir uma educação com mais qualidade no ensino público municipal de Campinas.

Essas informações permitem uma visão mais global do sistema educacional na RME e da amplitude e responsabilidade da SME, nas ações desencadeadas por diferentes Coordenadorias, Departamentos ou Setores. O Apoio Educacional Especializado da SME é prestado através dos seguintes serviços:

Professor de Educação Especial (PEE), Professor de Referência[8], salas de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais, sala de acessibilidade para deficiência física e classes hospitalares.

Até 2008, este serviço contava com 163 Professores de Educação Especial, que são responsáveis por estar periodicamente em determinadas escolas para trabalhar diretamente com os alunos com deficiência e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

Os Professores de Educação Especial atendem a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, e seus respectivos professores, independentemente da necessidade específica do aluno ou da própria formação inicial, devendo realizar um trabalho em parceria com as salas de recurso quando o aluno tiver uma deficiência auditiva ou visual.

Para viabilizar o Serviço de 'Itinerância'[9] na SME, as escolas são agrupadas, compondo 'blocos' de Educação Especial de até quatro unidades escolares, conforme localização e período de funcionamento. A periodicidade da 'Itinerância' se altera conforme o número de alunos nas unidades escolares e a complexidade da necessidade de apoio ao aluno e ao professor.

Em 2004, iniciou-se um processo de reformulação da montagem dos 'blocos', com o objetivo de agrupar separadamente as EMEFs das EMEIs, e de contemplar todas as escolas, não só aquelas que têm alunos com necessidades educacionais matriculados, evitando-se alterações nos 'blocos' e novas atribuições no decorrer do ano letivo.

O Serviço de Apoio Especializado (SAE) é composto ainda, por quatro Professores de Educação Especial, destacados para compor o quadro de assessoria no DEPE com as seguintes atribuições:

> I. Prestar atendimento no que se refere ao acompanhamento das ações de educação inclusiva nas Unidades Educacionais (UE) da Educação Básica e FUMEC.
> II. Realizar com as entidades assistenciais um trabalho integrado para o acompanhamento dos alunos atendidos pela SME;
> III. Proceder levantamentos de dados quantitativos para estatísticas referentes à Educação Especial, encaminhando planilha à Coordenadoria da Educação Básica;

---

[8] São denominados Professores de Referência os professores de Educação Especial que coordenam o trabalho referente à Educação Especial no município no Departamento Pedagógico.

[9] O termo Itinerância foi anteriormente utilizado para a denominação do cargo que atualmente ocupam os professores de Educação Especial do município.

> IV. Assegurar as condições necessárias para a educação de qualidade social.
> V. Organizar parcerias e solicitação de verbas;
> VI. Estabelecer contatos sistemáticos e contínuos com as UEs das regiões;
> VII. Realizar reuniões periódicas com os PEEs do NAED, sem comprometer o horário do Trabalho Docente/Aula (TDA);
> VIII. Participar sistematicamente do trabalho da equipe educativa do NAED;
> IX. Organizar e manter em ordem a documentação necessária ao desenvolvimento do trabalho da Educação Especial na região;
> X. Propor e realizar ações de formação continuada aos PEEs, da Educação Básica e EJA, ampliando aos demais profissionais da educação;
> XI. Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento de projetos referentes à Educação Especial. (CAMPINAS, SME. 2003a)

As Salas de Recursos, para deficientes auditivos e visuais, têm como proposta atender aos alunos que necessitam desse serviço, em horário diferente ao da escola que frequentam, quando então podem ter acesso a materiais e equipamentos específicos, conforme sua necessidade. As Salas de Recursos para Deficientes Auditivos funcionam no período da manhã, intermediário e tarde, sendo três os locais: na EMEF Zeferino Vaz, no bairro Santa Lúcia; na EMEF Perseu Leite de Barros; e no CEPROCAMP, estes últimos na região central de Campinas; e todas possuem um professor especializado na área da surdez. As Salas de Recursos para Deficientes Visuais também são três: na EMEF Humberto Castelo Branco, Bairro Nova Europa; EMEF Zeferino Vaz; e no CEPROCAMP; funcionando em dois períodos, contando com professores especializados na área da deficiência visual.

As classes hospitalares também contam com professores especializados, propondo um atendimento a crianças ou adolescentes que necessitam de internação prolongada para tratamento de saúde. Essas classes funcionam em dois períodos, junto aos Hospitais Municipais Dr. Mário Gatti e Ouro Verde.

Em relação ao número de alunos atendidos pelo SAE nas escolas municipais, a SMEC divulgou que, em 2008, foram atendidos cerca de 950 alunos[10], incluídos os alunos das EMEIs e EMEFs.

O município de Campinas teve, no total, 58.766 alunos matriculados nas EMEFs, e apenas 950 tinham alguma necessidade educacional especial, representando, assim, 1,8% da demanda; considerando-se o censo demográfico do IBGE 2000, que informa que no município, 15,8% da população possuem algum tipo

[10] INTEGRE - Gestão integrada da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação 2008.

de deficiência, a garantia de acesso à escolarização de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ainda tem longo caminho a percorrer.

Portanto, reputa-se a importância de se refletir sobre o desenvolvimento das propostas de atendimento, que se fazem urgentes e necessárias como forma de assegurar, além do acesso que já está sendo oferecido, a permanência de qualidade a estes alunos com algum tipo de deficiência matriculados nas escolas municipais de Campinas.

1.3. Políticas Públicas Educacionais no Brasil

As políticas sociais e da educação se situam no interior do Estado, cujas interferências visam à manutenção das relações sociais de uma determinada formação social, assumindo características distintas em diferentes sociedades. Na presente pesquisa foi adotado o conceito de estado como: "O conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo" (HOFLING, 2001, p.31). Desta forma, é impossível pensar em Estado fora de um projeto político e de uma concepção de sociedade.

Nos últimos quarenta anos os estudos educacionais discutem a confiança na Educação como fator de crescimento econômico, colocando o centro das reflexões em torno de propostas e políticas que visam aperfeiçoar, ou melhor, otimizar a relação entre desenvolvimento e educação.

O termo 'Educação' está empregado neste trabalho, no sentido da educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Lei de Diretrizes e Bases, artigo 1°, 20 dezembro 1996).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, (Tailândia, 1990), a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a ser recomendação dos organismos internacionais ligados a Organização das Nações Unidas (ONU), para as políticas educacionais dos países mais populosos do mundo. As reformas e propostas educacionais realizadas nesses países a partir desses indicativos passaram a tratar diretamente desse enfoque.

Dessa forma, ao se referir às políticas educacionais, estas serão articuladas ao projeto de sociedade em curso, nos situando em cada momento

histórico, ou em cada conjuntura, projeto que corresponde ao referencial normativo global de uma política (AZEVEDO, 2001).

Nos anos 90 do século XX, os debates sobre equidade social se reconfiguram e intensificam, partindo de novos elementos como, por exemplo, padrão de qualidade que emerge do contexto de reestruturação produtiva, globalização da economia, observando-se que as discussões nesse momento histórico explicitam a necessidade do Estado repensar e propor alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, passando assim pelas reformas nos sistemas públicos de ensino.

Podemos dizer que esta década se caracteriza como uma década fecunda nos sentido de formulação e implementação de propostas no campo educacional. Nesse momento mudanças no âmbito da administração municipal, estadual e federal foram realizadas resultando em muitas experiências nos novos modelos de gestão propostos. Essas propostas e modificações incluíram ainda questões políticas, como financiamento, controle e gestão da educação pública, numa nova forma de organização e planejamento da educação.

Segundo Oliveira (2000), essas reformas dizem respeito às políticas que irão conduzir a educação e seriam então justificadas pela importância atribuída aos processos escolares formais nesse momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

A prioridade atribuída à Educação Básica, oferecida na rede regular de ensino, apresenta-se com novas preocupações que se observam em relação às exigências de qualificação na formação geral proposta pelo projeto neoliberal da sociedade. Dagnino (2004) designa projeto neoliberal relacionando-o à profunda inflexão na cultura política no Brasil e na América Latina, com deslocamentos de significados no âmbito da cultura que integram as transformações sociais em nosso país.

A partir da Constituição Federal de 1988, reconhecida como “constituição cidadã”[11] por ampliar o alcance político e social dessa nova ordem, solidificam discussões sobre a educação para todos. Nesse cenário, a legislação brasileira, a partir da Legislação de Bases da Educação amplia o conceito de educação básica (LEI n°.9.394, de Dezembro de 1996), passando a ser compreendida como um processo que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

[11] Este tema será abordado de forma mais concisa ao analisar o conceito de cidadania no Capítulo II.

Tal compromisso deveria significar um maior compromisso do Estado com a educação em geral e maior acesso de alunos ao ensino formal. Entretanto ainda são muitos os entraves para que essa norma se torne um fato ainda nos dias atuais após doze anos de sua implementação formal.

Cury (2002) contextualiza a Educação Básica em sua constituição, em quatro preliminares:

- A *primeira preliminar* se constitui ao relacionarmos a situação do Brasil com sua realidade socioeconômica, em relação à distribuição de renda e da riqueza de nosso país determinando o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

- A *segunda preliminar* se faz no sentido de entendermos base como sendo um conceito inovador para um país que, por séculos, negou de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento e a educação pela ação sistemática da organização escola.

- A *terceira preliminar* resulta então da ação do Estado e suas obrigações correspondentes na marcha reconhecendo educação como um direito social.

- A *quarta preliminar* determinante na análise é a desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza e exclusão histórica a que este segmento foi submetido.

Sem a relação destes quatro fatores, segundo o autor, podemos fazer uma análise simplista do conceito de educação básica e suas modificações propostas pelos poderes públicos na década de noventa.

Apesar do alargamento do conceito de Educação Básica, tal como reconhecido nos textos legais, na prática, o seu cumprimento tem se apresentado com dificuldades. Por um lado a conquista envolve os três segmentos Educação Infantil, Fundamental e Médio, e, por outro lado, isso não vem ocorrendo. Ao contrário, na última década percebe-se que as políticas de foco atenderam prioritariamente o Ensino Fundamental na Educação Básica, no que se refere às preocupações curriculares e ao repasse de verbas.

Esse movimento traduz consequências no tocante às disparidades existentes quanto à permanência de alunos, especificadamente na Educação Básica, salientando-se desigualdade em alunos que ingressam e não concluem efetivamente essa etapa no ensino médio, conforme análise de Arelaro (2005) baseada nos dados oficiais do site do Ministério da Educação (MEC) do mesmo ano.

Entretanto, a preocupação com a universalização do ensino prossegue, dada a importância que a Educação Básica adquiriu nas políticas do governo brasileiro, diante dos compromissos internacionais assumidos em 1990. É importante salientar que nesse momento o plano Decenal de Educação , acordado e previsto na Constituição Federal de 1988 também tem importante papel no cenário nacional.

O plano Decenal estabelece, entre outras, as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração dos recursos destinados à educação. Sua preocupação inclui mudanças na gestão escolar que sejam capazes de melhorar a escola e as condições de trabalho do professor.

As principais críticas a este plano se referem ao fato de que somente foi aplicado em aspectos técnicos prescrições e recomendações legais voltados ao Governo Federal, entretanto o documento acaba por impulsionar discussões sobre a nova Legislação de Bases da Educação (LEI n°.9.394, de Dezembro de 1996), que naquele momento estava em tramitação no Congresso Nacional.

Conforme já dito, a Constituição Federal de 1988 criou condições para que a referida Lei assumisse o conceito amplo de Educação Básica, no artigo 11, ao assinalar a possibilidade de o Estado e os Municípios se constituírem como um Sistema único de Educação Básica. Seu projeto de Lei envolveu dez anos até sua concretização sendo alvo de muitos questionamentos sobre suas bases e intenções subjacentes, conforme analisa Frigotto (2003):

> Trata-se de uma estratégia, ao mesmo tempo de não aprovar a legislação que lhe impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural, já que posto como algo a ser efetivado, e nesse vácuo, por medidas provisórias, projetos de lei ir fazendo a sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional. (FRIGOTTO, 2003, p. 53).

E nesse cenário de contradições e perspectivas que a Lei se concretiza no contexto neoliberal. No que se refere ao domínio administrativo, amplia-se substancialmente as responsabilidades e atividades no nível local, por meio da abertura para contratação de serviços e no âmbito da gestão maior ampliação do espaço de manobra para conduzir políticas internas (OLIVEIRA, 2007).

A Lei amplia substancialmente os processos de decisão orçamentária e de autonomia da escola, entretanto conjunturalmente tais modificações se tornam centro de debates pelo caráter contraditório que se apresentam. Esses preceitos de

ampliação do poder de decisão da escola estão ligados aos recursos e verbas destinados às mesmas, tendo como base seus pressupostos e objetivos pedagógicos.

As políticas públicas apresentadas e reorganizadas ao longo da década de 90, do século XX, constituem-se a base para a constituição da escola pública atual no país, seguindo-se com desdobramentos nos mais diferentes aspectos estruturais da escola.

Oliveira (2005) salienta que é necessário atentar-se aos reais significados que assumem a defesa da Educação Básica, pois embora contenham elementos comuns, os diversos projetos e formulações que atendam para a principalidade da Educação Básica ao atual contexto, apresentam sérias distinções entre forma e conteúdo das propostas em relação à expansão, público-alvo, duração, ou ainda à qualidade, processo de aprendizagem , novos modelos de gestão e avaliação.

As conseqüências do processo de reajuste e descentralização da educação têm sido apontadas e discutidas por diversos autores (FRIGOTTO, 1995; SADER, GENTILI; 2000). As referidas discussões críticas envolvem o processo de precarização e mercantilização produzidos pelas reformas nos sistemas de ensino. Segundo estes autores, esta forma de regulação das políticas educacionais interfere na organização de todo sistema escolar, pois atravessa todos os órgãos administrativos, chegando à escola.

Diante desse quadro as reformas e descentralizações administrativas e financeiras vem atribuindo ao longo desse processo, maior autonomia aos estabelecimentos educacionais, conforme a nova LDB (1994/96) que prevê no seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu estabelecimento de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

As normativas, regulamentações e diretrizes traduzem a visão que a administração pública possui a respeito de gestão envolvendo os Projetos Educacionais e com isso a proposição de quais necessidades, regulações e inovações devem ser estabelecidas no espaço escolar.

Foram encontradas contradições no próprio texto da LDB, que não esclarece a diretriz envolvendo autonomia ou controle buracrático em relação aos

projetos escolares, explicitando de forma contundente que cada escola deve construir seu 'próprio' Projeto Político-Pedagógico, gerando tensões entre educadores no tocante a que tipo de propósito atende o projeto da escola. Apesar dessas contradições considera-se um avanço, pois coloca a escola no centro do processo de reflexão sobre seu cotidiano.

De Rossi (2003) alerta que há uma tensão de longa duração entre a educação política e a política educativa, entre educadores e Estado. A natureza da prática dos gestores é contraditória e ambivalente – ora mais desafiadora, ora mais legitimadora de grupos e interesses, ora as duas coisas. Esta autora enfatiza que existem dimensões ambíguas, para compreender os mecanismos de resistência e de conformismo. E nos propõe uma racionalidade alargada para alcançarmos efetivamente a percepção dessa cultura.

Nessa nova ordem é necessário que os educadores sejam encorajados a participar, e a desenvolver consciência crítica como forma de se sentirem parte integrante e também para que cobrem seus direitos no processo decisório no interior da escola.

O processo democrático é situado em três aspectos: a) a ampliação do acesso à escola pública, b) a mudança do processo pedagógico e c) a mudança no processo administrativo. Sem a combinação entre estes aspectos, é possível afirmar que predominarão sempre um dos aspectos enquanto fundamento, correndo-se o risco de incorporar lemas ou princípios apenas como jargões emblemáticos sem modificação e/ou reorganização na escola (HORA, 2005).

Portanto, considerando essa nova estrutura, a escola pública está diante de novas organizações administrativas e pedagógicas. De Rossi (2006) relata, a partir das proposições trazidas pela LDB, que as estruturas pedagógicas teoricamente determinam as ações administrativas, organizando as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas funções e suas finalidades.

Dentro desta proposta de organização pedagógica e administrativa, a questão curricular tem seu lugar central, na visão de currículo, sendo simultâneo a um projeto político cultural e uma prática que procura materializá-lo nas salas de aula. Trata-se, portanto, de um conjunto de intenções expressas em um projeto político e de um conjunto de vivências que constituem as práticas que são desenvolvidas. (MOREIRA, 2004).

Sendo assim, é correto afirmar que esse movimento proposto a partir da LDB se constituiu um esforço no sentido de assegurar o ensino obrigatório. Brzezinski (2008), reputando a concretização da Lei após dez anos, apresenta estatísticas indicando que em 2005, o percentual de matriculas atingiu 97,3%, das quais 90% efetuadas na rede pública. No entanto, permanece a exclusão precoce de um percentual elevado de alunos na faixa de obrigatoriedade escola. Os dados estatísticos referentes ao ano de 2004 mostram que a repetência escolar no ensino fundamental era da ordem de 21,1% e a taxa de abandono de 6,9%[12], o que na atual conjuntura torna-se grave, especialmente se comparadas essas taxas mundiais em 3% de repetência na educação primária.

Na tentativa da superação desses percentuais, o Governo vem propondo uma série de medidas corretivas como correção de fluxo, recuperações paralelas, e de outros mecanismos propostos na LDB.

Freitas (2002) associa a idéia de sistemas de correção de fluxo à idéia de exclusão branda e descreve que a internalização da exclusão se dá quando o aluno fica na escola mesmo sem aprendizagem, ganhando-se clareza e controle sobre custos econômicos (com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série). Atualmente eles foram contabilizados, formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) nos sistemas de ensino.

Outra iniciativa para minimizar essa problemática que vem sendo adotada por alguns estados e municípios brasileiros é a organização do ensino fundamental em ciclos escolares, conforme dispõe o artigo 23 da LDB. O número de ciclos varia conforme os critérios definidos pelo município ou estado. Em geral, cada ciclo agrupa duas ou mais séries do ensino fundamental pressupondo um processo de aquisição continuada e em ritmo diferenciado, de modo a permitir que, ao final do ciclo, as crianças alcancem o domínio do conteúdo previsto.

A proposta de educação em ciclos de formação confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos, do assim chamado conhecimento

---

[12] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo escolar, 2004.

formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos, à formação (aquisição, transformação e reformulação). Envolve formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudos) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar para a transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de significação de novos instrumentos culturais (LIMA, 2002). A mesma tem sido adotada por vários municípios, entretanto vem sendo estudada em decorrência da forma autoritária e de imposição de sua concepção aos professores ou mesmo devido ao desvirtuamento dos seus princípios e objetivos.

Sabe-se que tais medidas somente alcançam resultados positivos se os professores forem dotados de melhores condições de trabalho e preparo profissional adequado, o que não tem sido observado no momento atual. Oliveira (2007) destaca como um dos mecanismos de deterioração das condições de trabalho e remuneração do trabalhador da educação, a flexibilização da Legislação do Direito do Trabalho, permitindo maior diversificação salarial. Um exemplo disso é o aumento dos professores contratados em caráter temporário e seu desdobramento nas ações dentro da escola pública.

Outro aspecto de relevância a ser analisado na Educação Básica está relacionado à questão da qualidade do ensino. Somente na década de 1990, quando a ausência de uma 'determinada qualidade' começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico, a questão da qualidade foi pautada pelos empresários e consequentemente pelos governos (FREITAS, 2002, p.302).

Várias formas de verificação do rendimento escolar observando alguns critérios de avaliação interna e externa na escola aparecem no cenário nacional com avaliações de projetos e programas educacionais, sendo desdobrados para micro-práticas avaliativas no interior das escolas públicas, onde a avaliação começa a ser vista como processual e informal.

No cenário nacional, se tem uma visão de avaliação menos voltada aos rendimentos dos alunos, conforme relata Saul (2001), e mais preocupada com a necessidade de avaliações de fins emancipatórios onde o aluno é visto como centro do processo, estando situada em uma vertente cujo interesse deve ser emancipador,

ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar os alunos de visões deterministas da avaliação que foram herdadas ao longo da história.

Essas questões envolvendo avaliação irão, a partir desse momento, ingressar no interior da escola apoiadas em três práticas diferenciadas, entretanto articuladas entre si: avaliação institucional, avaliação comportamental e avaliação de valores e atitudes[13].

Freitas (2002) descreve que esta relação tripartite advém do fato de a escola ter sido institucionalizada de uma forma que, para acelerar os processos de formação, separou-se dos motivadores naturais da vida, ou da relação artesanal entre mestre e aprendiz. Puxada pelas necessidades vertiginosas da acumulação do capital, a escola foi obrigada a formalizar-se, separando-se da vida e subordinando tanto alunos como professores a regras e controles externos.

Com isso, podemos perceber que as propostas da referida década, envolvendo a descentralização do ensino, gestão participativa, avaliação processual, ainda inquieta e provoca uma série de discussões entre educadores que defendem uma educação pública de qualidade, onde o modelo regulatório descentralizou as responsabilidades e de maneira contraditória ampliou o poder dos sistemas de controle.

Saviani (2007) acredita que uma explicação possível para os resultados tão insignificantes alcançados ao longo desse tempo na educação básica é a adoção de políticas educacionais equivocadas que facilitaram a inclusão “do aluno na escola sem dar a ele domínio de conteúdos elementares”, uma vez que é notável o “esforço para melhorar as estatísticas”, e não o ensino.

A década da Educação, como é chamada por órgãos governamentais, compreendida de 1990 a 2000, tem expressado o vigor das políticas neoliberais nos dias atuais, em sintonia com a perversidade das relações de desigualdade social, mais acentuadas pelo capitalismo brasileiro.

Os discursos oficiais vem se apresentando numa visão de que a educação é estratégica para o desenvolvimento do país num mundo globalizado. E de maneira contraditória, as ações de governo se pautam ideológica, política e economicamente nas determinações do Estado mínimo, como se não existissem evidências de que as desigualdades sociais provocadas pelo descaso das

[13] A esse respeito, forma obtidos os conceitos de avaliação de Freitas (2002; 2003), colocando a avaliação da escola nos campos: formal (provas) e informal (juízos de valor) facilitando no sistema capitalista uma exclusão branda e internalizada.

autoridades com as políticas públicas precedem à problemática da escolarização neste país.

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem a noção de estado mínimo em "menos Estado mais mercado" (HOFLING, 2001, p.36).

Pode-se dizer que a democratização do acesso à educação básica extrapola, portanto, os padrões de reestruturação do ensino isoladamente, necessitando passar por maiores investimentos voltados aos segmentos normalmente esquecidos como as pessoas com deficiência, crianças de rua, analfabetos ou trabalhadores que não tiveram acesso à educação.

Tal como explica Carlota Boto (1996), na condição de educadores assume-se a defesa da escola universal, única, gratuita, obrigatória e laica, estando os educadores reatualizando a plataforma democrática em sua gênese, pois são tributários do ideário democrático da Revolução Francesa (1789) que consolida a prática burguesa, que funda a democracia moderna, fundando também, seu avesso. Esse aparente paradoxo contribuirá para a atração que o fenômeno revolucionário tem exercido sobre todos nós que, à direita ou à esquerda, tornam ainda por referência, com vontade revolucionária para sermos felizes. As promessas liberais de emancipação humana pela via da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais permanecem sendo reeditadas, mas jamais postas em prática pelos nossos governantes.

Até este momento foi exposta a situação da Educação Básica no contexto político neoliberal, encontrando-se imbricada aos interesses diversos da economia globalizada. É a partir desse cenário que discutiremos as políticas de Educação Especial implementadas como modalidade da Educação Básica.

1.3.1 As Políticas de Educação Especial - conceitos e concepções

O Ensino Regular assegurado à pessoa com deficiência[14] ganha força e concretização no cenário dos anos noventa na promulgação da LDB (Lei 9.394/96) como apresentado anteriormente. Legalmente a educação desse grupo permanecia

[14] Na presente pesquisa o conceito de deficiência citado é o divulgado na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado em 2008, de valor constitucional no Brasil, que reintera o conceito como: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas".

inalterada sendo reconhecida, a partir desse marco legal, como modalidade da Educação Básica.

Apresentaremos um relato histórico das políticas públicas da Educação Básica, chamada de modalidade de Educação Especial configurando-se nas propostas de educação inclusiva. Esse movimento atual tem suas bases num processo histórico de luta pelo acesso à educação entendendo a segregação como fator de não possibilidade social (MENDES, 2006).

Retomamos a questão, pois o discurso que se apresenta como politicamente correto na atualidade é a Inclusão, que segundo o novo dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008 p.698), significa "ato ou efeito de incluir, envolver, inserção, pertencimento". Vemos o termo associado entre outras condições sociopolíticas à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Dentro dessa perspectiva, trabalharemos a partir do conceito de educação inclusiva a qual preconiza maior abertura no processo de aquisição de conhecimentos para quaisquer alunos dentro do sistema educacional, instrumentalizando-os nas aprendizagens possíveis diminuindo a segregação e a marginalização no interior da escola.

Nesse sentido, a escola é que deve ser modificada para receber o aluno, apresentando este deficiência ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas, mentais, etnia, gênero ou classe.

O modelo de idéias e pensamentos inclusivos em espaços escolares avança para um único sistema educacional que garante a todas as crianças, jovens e adultos o direito à educação. Não obstante, existem necessidades educacionais especiais cuja satisfação requer a entrada em muitos sistemas educacionais de profissionais com recursos especializados, na chamada educação especializada.

Na Educação Especial[15] a política inclusiva vem sendo implementada, desde 1993, tendo como referência documentos oficiais do MEC como Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, e de encontros internacionais

---

[15] CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Resolução CNE/CEB, n. 2, art. 3, de 11 de fevereiro de 2001, "Entende-se por Educação Especial, modalidade de educação escolar, processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica".

tais como Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

A inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação e também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas dado sua história de profundas exclusões (SANFELICE, 2006). Portanto, é necessário compreender que a relação de Escola e Sociedade se faz fundamental neste processo. É uma forma de compreendermos as concepções diversas que emergem da relação entre escola e sociedade, compreendendo a escola, como 'espaço de redenção', instrumento muitas vezes de 'dominação' ou mesmo como reprodutora da desigualdade social.

Entretanto, pode-se salientar que ao longo da história, durante décadas procuraram, de forma mais ou menos sofisticada, colocar a escola como fonte de correção das desigualdades sociais geradas pelo processo de acumulação de riqueza capitalista, responsável de fato pela geração da desigualdade social e por que não dizer dos inúmeros transtornos que a escola em seu atual modelo sofre.

Ao se debater o ideário de inclusão escolar, deve-se relacionar esse contexto histórico, ou seja, quando se fala de inclusão em nossa sociedade, independente da instituição, pode-se na verdade estar escondendo o processo de exclusão social no qual alunos, professores e comunidade estão inseridos.

O fato é que as formas de exclusão social e educacional têm sido cada vez mais sofisticadas, pois as relações entre consumidores e mercado têm sofrido ao longo dos anos alterações, exigindo também maior sofisticação. O uso de estratégias mais aprimoradas de exclusão escamoteia, em seu íntimo, interesses que precisam de alguma forma ser denunciados.

Os limites são estruturais. A utopia de se construir uma sociedade capitalista democrática, para a igualdade de seus sujeitos históricos tanto do ponto de vista formal como material, não resiste à análise da história do próprio modo de produção capitalista. Trata-se de uma sociedade estruturada para a exploração do trabalho (SANFELICE, 2006).

Os novos processos de exclusão social em curso atualmente exigem também que a escola encontre novas formas de excluir. Essa questão vem sendo questionada inúmeras vezes por profissionais de diferentes áreas, a exemplo da saúde e educação. Ressalta-se que atualmente muito se discute em relação às

políticas sociais de inclusão, as quais são muito contraditórias, nos levando a crer que a esse respeito não existem verdades absolutas.

Esta pesquisa, contudo, interessa-se em tratar de um tema tão amplo como Inclusão não como um contributo óbvio, mas como uma questão que reafirma na Educação um poder de quem tem algo a dizer ou fazer; seja quem for o sujeito alvo de sua ação. De acordo com Saviani:

> [...] a essa altura vocês podem e devem estar afirmando: mas é o óbvio. E como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade. E esses esquecimentos, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 1994, p.23)

Especificamente no espaço escolar, explicita-se que as reflexões sobre o que é a diferença e as razões que alimentam posturas pedagógicas excludentes ainda hoje permeiam as práticas educacionais. Entende-se que a diferença é uma mudança, um verdadeiro choque epistemológico, provocando dor e sofrimento porque abala as estruturas de todas as maneiras. A escola muito já fez buscando implementar ações homogeneizadoras, moldando seus alunos no sentido de sua adequação à ordem social, buscando muitas vezes hábitos e atitudes supostamente adequadas.

Os ideais de inclusão atuais apontam para a tentativa de garantir uma maior equidade e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva ou justa, muitas vezes por meio do espaço educacional. Desse modo, uma maior igualdade implica avançar para a criação de sistemas educacionais que acolham a todas as crianças e dêem respostas às suas necessidades específicas, traçando novos e importantes desafios para os sistemas escolares.

Alguns marcos históricos apontam para tais fatos, por exemplo, o Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994), que aponta como fundamental que:

> [...] todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais: crianças deficientes e superdotadas/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas [...],

Dentro desse panorama, muitos sistemas educacionais vêm implementando políticas, visando garantir tais direitos, assegurando a escola como espaço fundamental para a transmissão da cultura e da socialização. O direito à educação é visto também como direito a aprender para se desenvolver como pessoa em sociedade.

Porém, percebe-se que para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais é fundamental desenvolver-se paralelamente programas econômicos, políticos e sociais que abordem parte das causas prioritárias, o que muitas vezes não ocorrem em parceria com outros órgãos do poder público. Pelo contrário, muitas vezes conduzem à naturalização do processo de exclusão.

Alguns sistemas educacionais, visando atitudes de ruptura com os padrões históricos estabelecidos pelas escolas de Educação Especial, (instituição especializada na educação geral ou profissional proporcionada as pessoas deficientes, com programas e métodos pedagógicos específicos), propõem aos sistemas um novo enfoque na prática da Educação Especial dentro do sistema regular de ensino, sendo estas reforçadas por marcos legais, como a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, resolução n.2, de 2001, Brasília, art.2:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Alguns projetos de acesso e permanência de alunos com deficiência se fortaleceram a partir de marcos legais internacionais que conclamavam os diversos países signatários a consolidar planos educacionais em seus sistemas de ensino. Como o exemplo citado, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que veio em concordância com a educação para todos firmada anteriormente na Tailândia (1990).

Inúmeras questões a partir daí são instauradas no universo das políticas públicas no Brasil, sendo alvo de amplas discussões a partir dos ideais de inclusão pré-estabelecidos por outros organismos de outros países. O ideário de Inclusão ressurge e com ele a indagação de suas bases e ideologias subjacentes, alvo de muitos questionamentos e implicações posteriores. Como assim descrevem alguns autores (BUENO, 1983; CARMO, 2004; KASSAR, 2007):

> A inclusão social e escolar, da forma como está sendo proposta no Brasil, apresenta profunda contradição interna entre seu ideário e a realidade objetiva. Se por um lado, a inclusão parte da concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais, em que as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento as diferenças e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro, desconsidera o caráter excludente de organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre os homens (BUENO, 1993, p.78).

Sendo assim pode-se dizer que tratar o pólo de inclusão, isoladamente, conduz, cedo ou tarde, a superdimensionar o entendimento de que é possível incluir na escola apenas manejando-se variáveis intra-escolares. Diante desse quadro se deve reconhecer que políticas públicas, pesquisas e discussões são realizadas não somente a partir de documentos legislativos, mas a partir deste histórico de escola inclusiva, que não é recente e vem atualmente sendo traduzido como um dever das sociedades que construíram historicamente uma possível recusa da naturalização da desigualdade entre seres humanos, contando com meios como a Educação chamada de 'Especial', para inserir um grupo de pessoas ditas excluídas.

Historicamente, instituições e serviços foram criados para 'abrigar' essas pessoas consideradas como inadequadas para a sociedade. Um exemplo são os abrigos para menores infratores, prisões, manicômios, instituições, escolas especiais para deficientes, hospitais psiquiátricos, entre outros.

A Educação Especial assume num dado momento histórico, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (Ordem e Progresso); 'adaptando' os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de 'esconder' da sociedade os sujeitos que não podem ser 'ajustados'.

As pessoas que possuem alguma característica peculiar de seu desenvolvimento, que esteja associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial), têm recebido ao longo da história diferentes denominações. Atualmente, no campo da Educação, são tratadas como alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, caminha-se diante da possibilidade de entendermos Educação Especial como suporte que complementa e suplementa os serviços educacionais comuns. Tal organização atual representa mudanças na organização desta modalidade educacional, entretanto também corrobora com a manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirma a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial. Afirma-se que esta ruptura não ocorre, porém,

somente porque a legislação assim o indica. A Educação Especial existe pela sua exclusão do Ensino Regular, talvez pela sua própria negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. Sendo assim, é importante ressaltar que é nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se construindo historicamente, como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais.

A Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica (2001), em vigência, hoje ainda mantem em seus fundamentos axiológicos, a Normalização e a Individualização, exercendo sérios desdobramentos em nossas escolas. O marco legal da Política Nacional de Educação Especial, tão controverso e debatido na área, é assumido na amplitude das políticas de atendimento aos alunos com deficiência, ampliando o conceito aos chamados 'alunos com necessidades educativas especiais', incluindo-se o conjunto de alunos percebidos como problemáticos pela escola, e mais ainda atribuindo à área da Educação Especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles.

No documento Política Nacional de Educação na perspectiva Inclusiva, elaborado em 2008, se apresenta, entre outras propostas, a revisão das nomenclaturas utilizadas em relação aos alunos atendidos pela Educação Especial, e prosseguem-se as ampliações conceituais com interpretações diversas tanto nas políticas públicas de inclusão quanto nos impasses em relação à atuação da Educação Especial como apaziguadora de conflitos sociais.

E nesse movimento de conceituações diversas, percebemos nas escolas desdobramentos dessas categorizações como, por exemplo, 'alunos da inclusão', na referência aos alunos com alguma deficiência, nos levando a relacionar a categoria a um estado de exclusão onde o aluno é visto como pertencente a um grupo diferenciado. De importância destacar, a visão do aluno com deficiência ou 'da inclusão' como pessoa a parte desse mundo, desdobra-se na visão de ser humano impossibilitado, com a única possibilidade de busca de racionalidade técnica, seja médica, realibitadora ou mesmo educacional.

Nesse sentido, Dorziat (2008), nos mostra que é fundamental a reflexão sobre quem é o sujeito da Educação Especial e como está sendo compreendido com o desenvolvimento de reflexões sobre o grupo de pessoas denominadamente deficientes, requerendo considerações mais apuradas sobre em quais bases conceituais está sendo construída sua identidade nas relações com a escola.

Essas considerações entre outras nos levam a refletir sobre um traço que vem caracterizando os discursos pela inclusão: o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos nas escolas por meio de técnicas, procedimentos sem análises mais profundas sobre as origens da desigualdade em nosso país.

Conforme Saviani (2002), a terminologia aluno com 'necessidade educacional especial' continua se apresentando vaga, circular e de caráter genérico e por esse motivo, é continuamente revista e rediscutida tanto em movimentos sociais no Brasil quanto em organismos internacionais.

Jannuzzi (1996), refletindo sobre as terminologias utilizadas ao longo da história, relata que a palavra aparece como suporte de sistemas de normas e valores da sociedade na ordenação de seus próprios conflitos sociais. Existindo na história das pessoas com deficiência, estigma social que envolve os indivíduos diferentes impregnando as palavras que os designarem. Será inútil, na visão da autora, a troca que se proceder neste sentido, enquanto não houver transformações profundas na estrutura social.

De acordo com Jannuzzi (1985), nas primeiras décadas do século XX, o Brasil viveu um período caracterizado pelas vertentes médico-pedagógicas, subordinadas ao médico tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto às práticas pedagógicas e nomenclaturas, que também dependiam do médico, mas enfatizavam princípios psicológicos. Essa visão perdurou até meados do século XX, quando se priorizava o modelo clínico e a institucionalização, enquanto no atendimento educacional predominava a segregação[16].

A Educação chamada Especial entra no Ensino Regular, neste dado momento carregando a visão histórica com influência do campo da saúde e da Psicologia. Desta maneira podemos inferir que os profissionais da Educação Especial apresentam disposições referentes ao modelo médico-psicológico, disposições estas que estão presentes não somente na especificidade da área, mas que se consolidaram em pensamento hegemônico da sociedade e da Educação. (MICHELIS, 2005, p.269).

[16] Destaca-se, contudo, que a influência do pensamento médico e psicológico não é observada somente na Educação Especial, mas perpassa toda educação. Tal alcance ocorre, principalmente, com a entrada no Brasil do pensamento escolanovista. Sobre este assunto ver Carvalho (1997), Bueno (1993), Jannuzzi (1985).

Nesse sentido, é fundamental destacar que a educação inclusiva, na atualidade, introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção.

Alguns sistemas educacionais pretendem atualmente garantir, através de Profissionais Habilitados em Educação Especial em nível de graduação e pós-graduação[17], serviços de apoio à rede regular de ensino, bem como a orientação aos professores que em suas salas recebem alunos deficientes.

Bueno (1999), ao se referir a formação dos professores na área, relata a expressa indefinição, pela total ambiguidade em termos do lócus de formação, na falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do Ensino Fundamental, entre eles, o professor especializado, no país. O fato da formação do professor para a Educação Especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso de pedagogia que, em regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas, daria conta da formação do professor para as primeiras séries do Ensino Fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente, como professores do Ensino Fundamental. Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais uma especificidade docente que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

Por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do Ensino Regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, e, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

---

[17]A partir do parecer do CFE n. 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, a formação de professores para a Educação Especial passou a ser incumbência do Ensino Superior, até a promulgação da nova LDB (Lei n. 9.434, de 20/12/96), que reza, no inciso II do artigo 59, que ela deverá contar com "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]".

Após dez anos, Bueno e Marin (2009) estabelecem algumas reflexões a partir de novos dados na formação de professores da área e suas implicações na perspectiva da formação docente, relatando que o debate, hoje, avulta ao acrescentar dois novos ingredientes: a polêmica entre os cursos presenciais, tradicionais e os virtuais que grassaram assustadoramente nos últimos anos, ao lado da recente resolução do Ministério de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) no que se refere à formação de professores para educação de crianças portadoras de necessidades especiais.

Os autores alertam que com a bandeira da inclusão, estão se disseminando cursos de especialização sobre educação inclusiva, pelo país, envolvendo universidades e instituições de ensino superior, bem como organismos da sociedade civil, voltados tanto para a formação continuada, quanto para a formação inicial do professor especializado.

> Entretanto, as análises realizadas em relação à formação da área evidenciam o que parece ser uma característica da educação especial: a de continuar mantendo distanciamento entre as demandas específicas de seu alunado e as discussões e propostas sobre a formação do professor em geral. Verifica-se, assim, a manutenção da idéia de que as crianças portadoras de necessidades especiais devam ter uma educação diferente das demais, que também não estão recebendo o que precisam e lhes é de direito (BUENO e MARIN, 2009 p.13).

Verifica-se, também que, no conjunto das regulamentações, a formação dos professores para Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio, inclui a condição a ser adquirida para atendimento às crianças com necessidades especiais incluindo-se alunos com deficiências, se apresentando como avanço, entretanto as conseqüências dessa formação reduzida nas licenciaturas vem provocando grandes impasses e impactos na escola ao longo de sua implementação.

> O debate, entretanto, deve ser ampliado, apesar de tudo. Problematiza-se, portanto: e as especificidades necessárias a um professor polivalente como esse que pode – e vai – se formar em tudo e saber pouco, ao mesmo tempo? Não parece que o curso de Pedagogia tenha sido a melhor solução até o momento, o que nos encaminha a reflexões sobre os focos de formação (BUENO e MARIN, 2009 p.12).

Diante deste impasse, é de urgência construir-se uma trajetória de formação de professores que coloque em prática estes princípios diante das questões relativas ao Ensino Regular e Especial, que com certeza contribuirá para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com deficiência ou não. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares nos impulsiona a pensar um novo modelo de escola, consequentemente um novo modelo de formação de professores com políticas de formação concretas, para além das atuais ambigüidades e provisoriedades, que seja consonante com a proposta de educação com bases inclusivas.

Entretanto, mais uma vez, diante dos gestores públicos, e sob o manto da universalidade das diferenças sem nenhuma mudança nos modelos políticos organizacionais vigentes, estruturam-se práticas de políticas públicas inclusivas de maneira isolada da realidade objetiva da exclusão social em nosso país, constituindo-se resoluções moldadas em políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça social em nosso país. E porque não dizer que se misturam com o confinamento da Educação Especial do Ensino Regular tanto no processo de ensino aprendizagem dos alunos quanto na formação de professores nesta área.

Nesse paradoxo, inicia-se um discurso sobre a construção de espaços educacionais inclusivos, tendo como pano de fundo, por exemplo, a discussão das maneiras de se ‘conviver com a diversidade’ no universo das escolas. No caso da Escola Regular, muito se tem visto na ânsia de legislar os espaços públicos mais inclusivos:

> É comum responsabilizar a escola de ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória. A implementação da educação inclusiva requer a superação desta dicotomia, eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização. (DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLITICA DE INCLUSÃO, 2005, p.9).

Por conta de tais questões, muitas vezes, polêmicas, se discutir inclusão no campo educacional implica, no primeiro momento, ter clareza de que ela não se destina exclusivamente a uma minoria social determinada. Pelo contrário, ainda se faz necessário pensar numa outra escola, sem discriminação que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando ou categorizando como se fosse recuperável ou não, normal ou anormal, mas como sujeito de suas próprias ações e construções históricas.

Diante deste quadro afirma-se que a política inclusiva transforma a Educação Especial, dentro de seu campo, ou seja, dentro do espaço da escola regular. Uma transformação no sentido de reconfiguração e redefinição da Educação Especial, exigindo maior articulação entre os profissionais da educação em geral, e os de Educação Especial. Entendendo que tais reconfigurações se dão com um único papel: recuperar a essência da escola e seu objeto de trabalho, o ensinar e o aprender.

Faz-se necessário o trabalho com profissionais da Educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas (Especial ou Regular) possam refletir juntos sobre elas sendo capazes de transformar as lógicas de ensino (MICHELIS, 2005).

Observamos que nessa trajetória histórica é que a Educação Especial inter ou intra escola vem se consolidando permanecendo ‘isolada’ da Educação geral. Neste sentido, Bueno (1993) afirma que a área:

> [...] tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência (p. 15).

Segundo Mazzotta (2001), é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política da Educação Especial. Dessa forma, a Educação Especial na atualidade vem adentrando e se mesclando com a infinidade de discussões e paradigmas trazidos pela Escola Regular.

Essas discussões permeiam o campo infindo da problemática da não aprendizagem, eterna reflexão da relação política e intelectual que o professor estabelece com sua prática, na cruel linha normalizante das escolas, entendendo

que o funcionamento cognitivo se faz como um dos pilares mestres da escola enquanto instituição.

Ainda atualmente percebem-se, no interior das escolas, classes homogêneas que aos poucos são forçadas à aceitação de um ou outro deficiente, mas a presença do aluno com deficiência auditiva ou visual é reconhecidamente mais aceita podendo-se até dizer que bem vinda, por se tratar de aluno sob a responsabilidade do especialista ligado ao quadro docente da escola, o que por vezes acaba por 'acomodar', ou não responsabilizar o professor de sala de aula, numa visão muitas vezes que somente o 'especialista'[18] pode dar conta de conviver com a questão da diversidade.

E essa problemática apresentada no interior da escola regular é assumida pela área da Educação Especial no tocante ao atendimento aos alunos da escola. Sob a total responsabilidade do professor de Educação Especial, esses alunos acabam por serem responsabilizados pelo seu insucesso e assim retiramos da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social (MICHELIS, 2005).

> Podemos inferir que a dificuldade da área da Educação Especial em aceitar a critica teórica está relacionada ao fato de que o pensamento hegemônico, não somente da Educação Especial, mas da Educação de maneira geral, está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicitação para o insucesso escolar. Atrelada a ela, e não como seu contrário, encontramos a sustentação psicológica (funcionalista) de que fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais (MICHELIS, 2005, p.268).

Tal prática muitas vezes é defendida com inúmeros argumentos de facilitar o trabalho dos professores e deste modo aumentar o rendimento dos mesmos. Infelizmente não é isso que se observa, pois na realidade é sabido que a divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória à progressão escolar.

Na prática, outra motivação é mais importante no interior das escolas: cada professora tenta livrar-se dos alunos que lhe são indesejáveis sejam quais forem suas causas, ou porque contribuirão posteriormente para aumentar os índices

[18] Sob esta ótica são considerados professores especialistas aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem, mobilizando seus fantasmas além do que se pode suportar (PATTO, 1990). Sob esta égide, a instituição escola sofre um mal chamado 'paralisia paradigmática'[19], que é a doença fatal da certeza absoluta, imutável e inquestionável. Tendemos a cristalizar concepções originárias de teorias ligadas a paradigmas que foram assimilados ao longo das histórias de vida, que transcendem delas próprias e que podem ser superadas.

Por meio de quais ações seriam buscadas a tão sonhada superação? Como está se criando alternativas educacionais significadamente diferentes, aproximando os campos do Ensino Regular da Educação Especial? Refletir sobre uma lógica de inclusão é romper a lógica do capitalismo onde as políticas de inclusão ainda não superam essa inclusão/exclusão fundante no processo de globalização, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ajustamento ou acomodação da relação entre capital e trabalho. A educação, portanto precisa ser pensada de uma maneira larga. Não se pode restringir os educadores a uma política de inclusão à educação escolar e formal (SANFELICE, 2006).

As palavras de Mendes (2006) apontam para a ponderação de vivermos a inclusão como processo e não como paradigma redentor que irá, quiçá um dia, transformar nossas escolas. Neste sentido, compreender o panorama histórico da Educação Especial é fundamental para que se possa entender as bases históricas, legais, filosóficas e políticas no contexto em que a educação inclusiva vem se efetivando e assim se pense ousadamente a esse respeito, pois a possibilidade de estudar em escolas regulares está posta para alunos com deficiência, entretanto nos caberia problematizar qual o acesso ao conhecimento essa escola vem oferecendo a esses alunos.

Sendo assim, ainda que passados aproximadamente 12 anos das propostas apresentadas na LDB (1996) com suas tensões e repercussões nos sistemas públicos de ensino continuamos num cenário que, nem a Educação Básica, nem a Educação Especial parece ser prioridade nas ações do estado.

---

[19] Colares (1994) utiliza o termo paralisia paragmática para explicitar os preconceitos e juízos prévios realizados no espaço escolar sobre os alunos e suas famílias que independem não sendo abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente.

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA QUE SE PROJETA

"Um projeto não é uma simples representação do futuro,
do amanhã, do possível, de uma idéia, é o futuro a fazer,
um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real,
uma idéia a transformar em acto" (BARBIER,1996).

2 A ESCOLA QUE SE PROJETA

"Definir a identidade da escola como instituição
requer indagar dela seu projeto, mas requer,
como contraponto, interrogar também o meio social
e político onde a instituição se coloca:
o que esperam da escola seus diferentes
atores e seus contemporâneos" (CARLOTA BOTO, 1996).

Este capítulo visa a apresentar pressupostos que envolvem os Projetos Político-Pedagógicos como propósitos educacionais na perspectiva de mudança social.

No primeiro item voltar-se-á historicamente à idéia de Projetos com enfoque educacional, seguida da discussão sobre Projeto Político-Pedagógico na atualidade, no tocante aos aspectos: formal (técnico) e político, destacando sua importância, regulamentação nos sistemas educacionais brasileiros, conceituação, princípios norteadores e sua relação com as novas demandas educacionais na atualidade.

No terceiro e último item será realizada aproximação entre Projeto Político-Pedagógico e a Educação Especial com enfoque nas novas demandas e necessidades das escolas com o acesso e permanência de alunos com deficiência no seu interior.

2.1 Educação e Projeto Político-Pedagógico da escola: dimensões indissociáveis do fazer educativo

A idéia de se projetar um "novo homem" a partir da escola não é atual, nem tampouco inédita nas sociedades modernas onde a educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir (BOTO, 1996).

Nessa direção a escola aparece como possibilidade de mudar o futuro, construindo um homem educado, ordeiro e disciplinado. Por outro lado, tais possibilidades não se manifestaram em nosso cotidiano, ou seja, numa sociedade dividida em classes, obviamente a escola também se manifestou com tal divisão, assim, encontramos uma escola para pensadores outra para trabalhadores,

envolvendo excluídos de toda ordem, que historicamente não puderam freqüentar a instituição escola.

A idéia do homem regenerado a partir do conhecimento formal teve seus primórdios na Revolução Francesa (1789), em que nessa perspectiva, propõe um confronto entre o que é antigo e o que deverá ser moderno a partir de ideais educativos. A educação adquire nesse momento histórico a perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer às necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado.

Assim nos mostra Boto (1996):

> O influxo revolucionário teria a força da fratura, do derradeiro confronto entre antigo e moderno, na transformação radical das disposições mentais e das crenças partilhadas. Haveria aqui algo mágico concomitantemente ao mais acabado tributo à perfeitabilidade humana. Nesse registro, no que concerne à orientação educativa podem ser depreendidos os vestígios da democratização do ensino, à luz da organização curricular norteadora da escola projetada (p.64).

Como podemos perceber, historicamente, a educação teve seu significado associado à ação de conduzir finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. Frequentemente tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do equilíbrio entre a conservação do que se acha valioso e a transformação em direção ao novo.

Para Tonet (2005), a educação numa sociedade dividida em classes está sempre determinada pelos interesses das classes dominantes visando à manutenção da ordem social. No entanto, na Educação também existem movimentos antagônicos que lutam, mesmo estando a hegemonia nas mãos das classes dominantes. Esta luta, segundo o autor, se dá em diversos campos, nas idéias, nos projetos, nos métodos, sendo que a proposta da educação emancipadora[20] não chega a tornar-se um conjunto sistematizado e amplamente aplicável em oposição à educação conservadora. Assim reside a principal

[20] Para Tonet (2205) emancipação significa (...) um momento histórico para além do capital, (...) que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. Não é utopia ou simples idéia reguladora, nem um acontecimento inevitável. È uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para torna-se realidade (p.154-155).

contradição que permeia a educação: seu caráter ao mesmo tempo alienante e superador da alienação (TONET, 2005, p.143).

Ao tratar o tema da educação e sua relação com a emancipação humana, o mesmo autor assinala que a essência da educação é permitir a apropriação pelo homem de conhecimentos, valores e de todo o patrimônio acumulado na história da humanidade para que ele se constitua como gênero humano. Porém, dentro de uma sociedade dividida em classes, a educação sempre vai ter um espaço de incompatibilidade, no qual novas formas de atender à realidade encontram-se em oposição a uma educação emancipadora.

A intencionalidade da educação se configura nessa visão com a idéia de projetar o homem a partir do conhecimento formal. Pode-se dizer que a escola é o espaço onde se seleciona e organiza com intencionalidade o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época com ações que reforçam e reproduzem seus valores. Autores como Cortella (2001), nos trazem contribuições sobre a relação estreita entre escola/sociedade, entre ações otimistas e pessimistas ou reprodutivas da Escola enquanto espaço histórico e político.

> [...] as concepções otimistas, pessimistas, reprodutivistas, desejam apontar a natureza contraditória das instituições sociais, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, desta maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A escola pode servir, sim, para reproduzir as injustiças sociais, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é causal que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da escola em nosso País (CORTELLA, 2001, p.136).

Assim, considerar a idéia da Educação como ato contínuo e organizado e a escola se desenvolvendo diante da idéia de caminhos definidos com projetos é fundamental. Neste sentido, as palavras de Machado (2004) são esclarecedoras:

> Tendo por base a presente perspectiva, onde a idéia de projeto representa o fio condutor para a organização das ações, a educação tende a transformar-se, mais do que nunca, no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõe e

> integram a complexa teia de inter-relações indivíduos/sociedade, quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a serem implementadas (p.28).

Ao longo dos anos a educação continua a se estabelecer em estreita ligação com a sociedade e com a cultura, entretanto os projetos escolares que eram vistos somente como algo a ser controlado com fins burocráticos e estáticos começam a se reconfigurar com fins pedagógicos.

Etimologicamente, segundo o novo dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008) a palavra 'projeto' deriva do latim *projectus*, significando algo como um jato lançado pra frente. Projetos são metas, finalidades e intenções a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a idéia de projeto no próprio exercício de cidadania com fins emancipatórios. Sendo assim destaca-se a idéia de projeto, fazendo-se relevante ao universo das questões educacionais.

Machado (2004), ao estudar as idéias relacionadas a projetos e valores na educação afirma que cada ser humano, ao nascer, é lançado para o mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger metas a partir de um quadro de valores historicamente situado. E sendo verdade que, como seres humanos, não sobrevivemos sem alimentar projetos pessoais, também é uma característica humana o fato de não vivermos apenas de projetos pessoais, de necessitarmos igualmente de participar, de algum modo, de projetos maiores, partilhando metas, aos quais denominaremos de projetos coletivos.

Deste modo é legitimada a base educacional com imperativos da modernização onde a reforma educativa assegura comprometer a ação política e pedagógica em elementos diferentes com ênfases distintas dentro dos projetos escolares.

A necessidade da construção de uma proposta pedagógica na escola, a fim de subsidiar o trabalho educativo foi apontada inicialmente na literatura nacional, nos anos 80 do século XX, mesmo antes de serem afirmadas bases legais[21].

A Constituição de 1988, e posteriormente a nova Lei da Educação (LDB n.9.393/96) regulamentou a periodização em relação ao Projeto Político-Pedagógico,

[21] Maiores informações a esse respeito podem ser obtidas em Vasconcellos (2005), Veiga (1995), De Rossi (2004).

ou seja, transformou-os em instrumento de inteligibilidade de uma mudança significativa.

Deste modo, a LDB, da Educação Nacional (art. 92, inciso I), estabelece que a escola tem como incumbência a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino. O art.13, inciso I, e o art.14, incisos I e II, estabelecem que os docentes e profissionais da educação devem participar da elaboração do Projeto Pedagógico do estabelecimento de ensino, com a colaboração das comunidades escolar e local, por meio de conselhos escolares.

Entretanto, a LDB mantém a fragmentação nos indicativos de construção do Projeto Político-Pedagógico sem fazer alusão à perspectiva mais ampla envolvendo seu caráter público, democrático de inclusão social ao ampliar os conceitos e as práticas dentro da escola sem explicitar seus fins e meios. O Projeto Político-Pedagógico passa, então, a ser visto como aquisição natural de uma comunidade educativa e não como uma construção sociopolítica, resultante de uma luta com interesses e perceptivas próprias (DE ROSSI, 2006).

Vasconcellos (2005) também ressalta o papel do Projeto Político-Pedagógico como caminho de consolidação da autonomia da escola, entretanto, chama a atenção para a possibilidade dessa abertura não se transformar em uma estratégia de descompromisso de transferências de responsabilidade do Estado, no sentido da total responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso das ações educativas.

A atividade de planejar indica que as pessoas envolvidas têm a percepção das necessidades e o desejo de mudar. Para Vasconcellos (2005, p.136):

> Planejar é utilizar o método científico com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova... planejar é construir a realidade desejada ... é esclarecer o ideal, o sonho , o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia.

É possível dizer que os Projetos Político-Pedagógicos comportam conflitos de valores (várias visões de mundo), dada à diversidade dos atores envolvidos. Mas é possível dizermos que comportam também conflitos de interesses (de grupos e

classes) que emanam basicamente de duas lógicas: A reguladora e a emancipadora, conforme afirma De Rossi (2004, p.14):

> Há projetos reguladores concebidos como instrumento de controle por políticas públicas assentadas na lógica empresarial e que correspondem à economia competitiva de mercado, viabilizados por estratégias operacionais advindas de vários centros de decisão. A noção de projeto regulador está a serviço de uma nova concepção de planejamento estratégico, que valoriza mais o produto que o processo, desarticula a existência de conflitos, por meio de novas formas de alinhamento.

Em contrapartida, projetos numa lógica emancipadora pressupõem a gestão democrática e envolvem várias instâncias que atuam no campo da educação, tendo por objetivos primordiais a autonomia[22] da escola a emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso social.

> Esses projetos comportam grandes ideais emancipadores, ou seja, um conjunto de valores de utopias e de objetivos educacionais característicos da esquerda como postura de fundo e são irrenunciáveis como meta final, pois pretendem libertar os homens das cadeias impostas por privilégios de raça, de classe, de cor entre outros (DE ROSSI, 2006, p.30).

Considerou-se importante manter o nome de Projeto Político-Pedagógico e não de Projeto Educativo, ou Projeto Educacional, porque a palavra Político no nome lembrará a todos que a ação política ocorre nas relações sociais, e deverá envolver a todos na sua constituição, ou seja, a ação política releva um sentido para a ação que se realiza tendo a capacidade de aglutinar pessoas em torno de idéias e ideais.

Por ser essencialmente uma ação democrática e participativa, não pode ser realizada por uma única pessoa ou por grupo que não represente a totalidade de vertentes e correntes culturais, sociais, e políticas que estão presentes na comunidade afetados pela escola onde este Projeto Político-Pedagógico está sendo construído.

---

[22] O conceito de autonomia ligado ao PPP tem sido estudado em profundidade por autores como Gadotti; Romão (1997), Veiga (2000), entre outros.

O termo Pedagógico foi inserido por envolver as ações educacionais da escola, do planejamento pedagógico, da elaboração do currículo, das atividades internas e externas, enfim de todas as ações que culminem na “assimilação do saber historicamente construído e sistematizado pelos homens” (SAVIANI, 1997, p.16).

É fundamental destacar o conceito de Projeto Político-Pedagógico a ser trabalhado, o qual se relaciona à própria organização e sistematização do trabalho pedagógico da escola. A construção do mesmo, parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e autônoma e valorização do indivíduo em várias possibilidades educacionais.

Em todas as ocorrências acima, um Projeto Político-Pedagógico coletivamente elaborado, caracteriza-se sempre como uma referência a um futuro que não se encontra previamente determinado. Trata-se da antecipação de metas livremente escolhidas, de ações a serem empreendidas e cujo alcance depende das ações dos sujeitos envolvidos. Desta forma, o planejamento irá ajudar a organizar o processo de reflexão para procurar chegar a uma ação que seja transformadora (VASCONCELLOS, 2002).

Reconhece-se, e se faz fundamental salientar que, as discussões educacionais na atualidade estão alicerçadas em interesse de organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial, apresentando um discurso economicista, submetendo o sistema a uma hibernação em que escolas públicas são impulsionadas a planos e projetos que não expressam quais suas origens e intenções reais e sim, conservam a lógica de funcionamento do sistema. Nesse sentido o Projeto Político-Pedagógico comporta conflitos diferentes envolvendo várias visões de mundo, e crenças emanando duas lógicas distintas e conflitivas: a emancipadora e a reguladora.

A noção de projeto regulador está a serviço de uma nova concepção de planejamento estratégico, que valoriza mais o processo que o produto desarticula a possibilidade de diálogo e existência de conflitos. As leis da educação na atualidade exigem formação rápida em projetos, programas e planos descontextualizados, atendendo ao fazer e ao executar, arquivando em gavetas o Projeto Político-Pedagógico atendendo assim satisfatoriamente as demandas de um mercado insaciável.

Os Projetos Político-Pedagógicos emancipadores constituem força propulsora de melhores condições de trabalho, profissionalização e justiça social. São democráticos em seus princípios e propósitos, integradores e tolerantes com as diferenças (transculturais), universalistas em sua intenção e abrangência (transnacionais), para estender a todos os indivíduos condições concretas de autonomia política, econômica e intelectual (DE ROSSI, 2006).

Veiga (2004) nos alerta que jargões por vezes estão refletidos em Projetos Político-Pedagógicos sem que os mesmos tenham sido refletidos e considerados num movimento coletivo. Assim podemos observar diferentes projetos da atualidade com fins diferentes, em que os preceitos de democracia e cidadania, por exemplo, aparecem com diversos enfoques.

> Definida como atividade desejável, a cidadania exige uma dimensão mais substancial e radical. Esta concepção subjaz em alguns enfoques educacionais, para os quais a formação cidadã se limita a mera transmissão pedagógica dos direitos reconhecidos pela lei. Como se torna evidente, uma interpretação limitada da educação cidadã acaba sendo sempre funcional a uma interpretação limitada da própria cidadania. Do mesmo modo, uma concepção formal de cidadania deriva sempre de uma concepção formalista da educação cidadã (GENTLI e ALENCAR, 2003, p.72).

Segundo os referidos autores, a educação, o direito, a cidadania e a democracia se relacionam entre si. Entretanto, o grande problema é como fazem isso e quais fundamentos definem que tipo de educação com que tipo de cidadania ou de democracia se inter-relacionam. Pretende-se uma educação cidadã, que pressupõe inclusão entre seus propósitos, entretanto como realizá-la em terrenos arbitrários com práticas autocráticas?

Numa perspectiva formalista, a noção de cidadania é ‘concedida’ ou seja, quando o sujeito adquire direitos políticos. Contraditoriamente, pensada como ‘atividade desejável’, aspiração radical de uma vida emancipada a cidadania é construída socialmente como um conjunto de valores, de ações e instituições que permitem o reconhecimento dos sujeitos como iguais.

Dentro dessa perspectiva, nesse estudo trabalharemos a partir do conceito de cidadania que coloca no centro dos propósitos do ensino o respeito às diferenças, cuja questão fundamental reside em definir ações pedagógicas que, dentro ou fora da escola, sejam mais conscientes e coerentes com princípios éticos que a sustentam. A

educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos, sociais) que definem o campo da cidadania em constante movimento, sempre num espaço aberto, numa construção comum, nunca num estado final.

> A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, autonomia, o respeito á diferença e as identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários (GENTILI e ALENCAR, 2003,p.75).

Tonet (2005) descreve esse movimento sendo incorporado ao longo da história em que o exercício da cidadania foi reduzido apenas à conquista de direitos políticos na perspectiva formalista, assim sendo, reduzida à lógica do mercado em que o sujeito não é visto de forma concreta. Deste modo, no imediatismo da escola estaríamos reduzindo os sujeitos apenas à comunidade política e não à comunidade humana. Na visão do autor, a noção de cidadania deve ser vista como mediadora e não como difusora de direitos como atualmente encontramos nos discursos políticos que invadem a educação.

> Pode-se utilizar o termo cidadania e estar pensando em uma sociedade efetivamente livre. Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e dos termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real. Por isso mesmo não podemos nos fiar apenas em boas intenções, nem atribuir aos termos o conteúdo que quisermos. Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana: estaremos ignorando que cidadão não é homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política (TONET, 2005, p.122).

O momento atual requer maior reflexão com a superação dos jargões emblemáticos empregados pelas escolas, utilizados politicamente tais como: exercer cidadania, aprendizagem significativa, gestão democrática, entre outros tantos que fazem com que educadores pairem sobre as concepções e metas com ingênuas crenças não se situando como agentes políticos nesse processo, ao contrário, trazendo por meio de ações improvisadas, a conseqüente banalização da Educação.

De acordo com Veiga (2001), o projeto e os termos incorporados sem reflexão, são concebidos como um instrumento de controle, por estarem atrelados a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.

A instituição educativa sob esta visão, conforme anteriormente relatamos, não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e de proposição de inovações. Pode-se entender que proposições, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos podem envolver intencionalidades relacionadas à construção de espaços que acolham e busquem minimizar as contradições existentes em nossa sociedade.

Ao construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico na escola, os educadores planejam o que deve ser feito, o que tem a intenção de fazer ou mesmo romper. Lançam-se adiante, com base no que tem, buscando talvez o possível dentro da sociedade, portanto, aventurando-se por uma visão de Educação que colabora na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades produzidas pela lógica capitalista.

Conseqüentemente, indefinição de propósitos ou temas, descompromisso, improvisação não devem fazer parte do plano para atuação dos educadores. Como diria Paulo Freire: Para quem? Para quê? A favor de quem ou contra quem trabalhamos na escola?

Veiga (2001) pontua que eis o desafio dos educadores: recolocar o Projeto Político-Pedagógico no centro das discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular na 'vida cotidiana'[23] da escola, no que diz respeito à gestão e participação coletiva.

O exercício envolvendo questão democrática abrange, portanto, atitude e método. A atitude é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia no sentido de que todos sejam ouvidos e que as questões a serem projetadas sejam trabalhadas no coletivo, demandando tempo, atenção e trabalho.

O projeto pode ser assim visto como um método que visa auxiliar a escola a enfrentar os desafios cotidianos, de uma forma mais sistematizada, refletida e

[23] Henri Lefebre (1983) utiliza a expressão 'vida cotidiana' para designar as características da vida sob o modo capitalista de produção.

essencialmente participativa. É uma forma de enfrentar o processo de alienação, na medida em que implica em ações intencionais e conscientes que correspondem às reais necessidades da comunidade e da escola. Implica também o compromisso do grupo com o fazer coletivo no processo de ensino (VASCONCELLOS, 2005).

É possível compreender que, a autonomia e a participação são pressupostos importantes do Projeto Político-Pedagógico da escola. E é de fundamental importância não se limitar à mera declaração de princípios consignados em algum documento a ser apresentado para fins extremamente burocráticos, sendo importante que sua presença seja sentida no Conselho de escola ou Colegiado, na escolha dos livros, planejamento de ensino etc. Deste modo, o Projeto Político-Pedagógico deve orientar a capacidade de olhar as práticas e suas conseqüências e pela redução dos mecanismos de regulação convergentes que dominam as escolas.

Isso significa uma enorme mudança na concepção de Projeto Político-Pedagógico e na própria estrutura da administração central. Se a escola nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes da organização do seu trabalho pedagógico, aos órgãos da administração central não compete propor modelos prontos e acabados, mas definir normas de gestão democrática como previsto no artigo 14 da LDB. Os órgãos centrais devem estimular e coordenar as ações planejadas e organizadas pela própria escola. Ou seja, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira (artigo 9º, inciso III), decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

É importante reiterar que, a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso se relacionam estreitamente com a formação do magistério e sua valorização, as condições de trabalho, os recursos didáticos, físicos, remuneração, etc., elementos esses indispensáveis na discussão do Projeto Político-Pedagógico.

Compreende-se que uma das forças propulsoras do Projeto Político-Pedagógico, constitui-se em professores trabalhando de forma colaborativa e reflexiva em condições de trabalho favoráveis. Isso esbarra nas formas de contratação dos profissionais e na melhoria das condições objetivas de trabalho que devem prever tempo para os professores se reunirem para planejamentos, avaliações, estudos e discussões em grupo sobre novas propostas.

Finalmente, pensar o projeto de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada

de forma participativa por todas as instâncias nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente (VEIGA, 2001).

Conforme salientamos no inicio do capítulo, reiteramos que construir Projeto Político-Pedagógico é um processo dinâmico de ação e reflexão que ultrapassa simples confecção de um documento com tempo pré-determinado. Como processo, não é pronto e acabado, porque é movimento.

Na perspectiva de que por meio do Projeto Político-Pedagógico das escolas poder-se-ia propor e refletir sobre inovações e proposições da atualidade, aproximamos dois campos distintos: Educação Especial e Projeto Político-Pedagógico.

2.3. Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial: faces de uma mesma moeda?

A escola vem sofrendo pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que vem atendendo. O acesso do aluno com deficiência introduziu mudanças na discussão sobre a função social da escola. Diante desta questão destaca-se algumas indagações:

Que mecanismos educacionais resolverão as necessidades de inclusão para todos no espaço escolar? Como as práticas escolares estão se organizando frente a essas mudanças?

O ato de incluir, não deve significar simplesmente matricular no Ensino Regular tais educandos, mas assegurar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica por meio de propostas e metas a serem discutidas e reconfiguradas no coletivo. Podemos dizer que alguns alunos possuem especificidades que se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas necessidades jamais farão da escola um dos possíveis espaços de conhecimento.

Segundo Medel (2008, p.05; 104):

> [...] as recomendações legais sobre educação inclusiva, constituem-se contexto legal e político que tem impacto na construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] Quando pretendemos tornar a reflexão sobre nossa ação educativa mais completa, devemos incluir um olhar sobre as mudanças da sociedade e sobre o futuro. Isso significa que a instituição deve empreender coletivamente a construção de seu projeto, não

> promovendo simplesmente a sua apologia, porém buscando a sua implementação.

Nesse sentido afirma-se que compreender como se organizam as escolas com propostas inclusivas é compreendermos seus Projetos Político-Pedagógicos que traduzem o seu fazer cotidiano, seu realizar, com seus vários desdobramentos sendo traduzidos por suas intencionalidades objetivas e subjetivas.

Ressalta-se que a escola muito já fez em busca de implementar ações homogeinizadoras, moldando seus alunos no sentido de sua adequação à ordem social, buscando muitas vezes hábitos e atitudes supostamente adequadas, entretanto nas atuais propostas de inclusão educacional encontram-se alternativas de adequações para alunos com deficiência matriculados nas redes de ensino .

Os ideais de inclusão educacional atuais apontam para a tentativa de garantir uma maior equidade e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva ou justa, muitas vezes por meio do espaço educacional. Porém, pensar a educação de um aluno com deficiência no interior de uma rede de ensino, requer que os educadores não se comportem ingenuamente e também que tenham intenções claras e refletidas no coletivo.

Dentro desse panorama muitos sistemas educacionais vêm implementando inúmeras políticas, visando garantir tais direitos, assegurando a escola como espaço fundamental para a transmissão da cultura e da socialização. O direito à educação é visto também como direito a aprender para se desenvolver como pessoa em sociedade.

Contudo, percebe-se que para assegurar a permanência desses alunos no interior das escolas de Ensino Regular necessitamos de projetos que contemplem em seu corpo propósitos assegurando formação docente, gestão participativa, tempos e espaços pedagógicos ampliados num enfoque reflexivo sobre as práticas de inclusão.

Diante deste quadro, o projeto da escola é ação consciente e organizada porque se planeja tendo em vista o comprometimento com múltiplas necessidades sociais e culturais. Projetar, como já dito anteriormente, é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. O futuro não está dado, não é algo pronto. Conforme Veiga (2001, p.58), “é preciso ter em mente que o projeto,

ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto existente, avaliação do status quo".

Deste modo, pensar práticas inclusivas é pensar coletivamente em busca de alternativas que contemplem a diversidade educacional que envolve as escolas na atualidade, assegurando práticas inclusivas, em propósitos de cada unidade de ensino em seu projeto de atuação, levando-se em conta a comunidade a que pertence.

Isso implica em recursos de toda ordem: humanos, materiais e econômicos, aliados à vontade política de mudar. Transformações que demandam uma política de mudança da cultura administrativa requerem capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores para esta nova realidade, alicerçados por uma carreira e condições dignas de trabalho.

Entende-se a escola como espaço de dimensão política se cumprindo na medida em que realiza seu projeto educativo comprometido com a formação do cidadão crítico, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico como forma indissociável de fazer cumprir seu papel e sua intencionalidade política e porque não dizer inclusiva da Educação.

Nesta questão aproxima-se das idéias de autores como Saviani (2003), Veiga (2005), Gadotti (2006), Lacerda (2004) e Medel (2008), ao destacar que os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico em escolas devem considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de exercer democracia como possibilidade no ponto de partida e de chegada nas ações planejadas pela escola.

Essa nova demanda educacional vêm exigindo da escola intencionalidades e finalidades que envolvam maior participação e reflexão coletiva impulsionando a criação de propostas diferenciadas de atendimento, pois os professores na atualidade têm um grande desafio de transformação principalmente na educação básica, pois os alunos com deficiência estão na escola, mas excluídos na sala de aula devido às singularidades quanto aos processos intelectuais que apresentam.

Compreende-se que projetos que envolvam a formação dos professores precisam ser colocados no cerne dos Projetos Político-Pedagógicos em que a proposta de acesso e permanência de alunos com deficiência esteja efetivada, onde a intenção de planejar, refletir coletivamente na busca de alternativas seja condição para o desenvolvimento da educação.

E na proposta de aproximação do Ensino Regular do Ensino Especial, os educadores herdam maneiras de entender a educação de formas diversas necessitando de maior desenvolvimento de planos em que os dois campos se entendam na perspectiva da educação para todos.

Mesmo sendo legalmente referida como modalidade de ensino, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino. Esse atributo de subsistema lhe é conferido, pois funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, políticas, entre outros (MICHELIS, 2000, p.52).

Diante disso, o Projeto Político-Pedagógico é entendido como mediação entre o instituído e o instituinte, pois a escola é entendida como espaço-tempo de articulação entre o instituído (normas, regulamentos, regras, leis) e o instituinte (comunidade escolar e sua demanda), de modo a desencadear um movimento de reflexão coletiva. Desta forma, projetar ações inclusivas é explicitar as intencionalidades e os projetos dos sujeitos envolvidos na escola.

A idéia de inclusão caminha necessariamente pelo instituído e o instituinte como duas dimensões indissociáveis que devem ser trabalhadas dialeticamente, porque o instituído constitui a referência dos novos elementos que operam com o instituinte em novas práticas pedagógicas de inclusão escolar.

A idéia de inclusão deve prioritariamente caminhar nas bases de projetos que configurem novas praticas, estimulem a participação coletiva num diálogo entre Educação regular e especial possibilitando maior abertura para as novas demandas atendidas pela escola.

Um Projeto Político-Pedagógico coletivamente refletido e construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma escola inclusiva, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência coletiva de seu caminhar, de suas responsabilidades, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Podendo-se assim, pensar em um processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência com maior qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança.

Essa reflexão conduz, necessariamente, a indagações sobre os conceitos regulatórios ou emancipatórios que permeiam elaborações de projetos, com a visão de romper a tão discutida exclusão educacional, configurando talvez na ousadia de

rever concepções e paradigmas que permitam desenvolver o potencial das pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O Projeto Político-Pedagógico num enfoque de emancipação passa a se caracterizar pela acolhida de todos no espaço escolar, configurando-se numa perspectiva de educação para todos. Mas não caberia a nós problematizar os fundamentos da idéia de “escola para todos” (DELORS,2001) e quais as possibilidades a escola regular vem proporcionando a todos os alunos. Esta será uma tarefa que envolve vários tipos de desafios, no entanto, a escola continua sendo um campo apropriado para projetarmos coletivamente proposições inclusivas.

É relevante enfatizar que as mudanças provocadas pela idéia de educação inclusiva são abrangentes e significativas e não ocorrem de uma forma imediata, de um dia para outro, pois envolvem modificações estruturais. Entretanto, pensar num projeto coletivo de educação respeitando as construções históricas dos indivíduos e grupos de maneira processual pode se transformar em mudanças estruturais de dentro para fora dos muros da escola.

CAPITULO 3 - CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O tratamento dedicado às fontes documentais
e sua produção tem importância fundamental.
As fontes também são históricas, constituídas
sob um conjunto de condições e, portanto,
devem-se extrair delas os elementos relacionados
a cada objeto de investigação. É preciso interrogá-las,
fazê-las falar" sob critérios definidos (THOMPSON, 1981).

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

"Compreender o que é efeito dos sentidos é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos históricos. É da relação regulada historicamente entre muitas formações discursivas, que se constituem os diferentes efeitos do sentido entre locutores. Uma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos, se manifestando na relação de contradição entre a língua e a história. Não se pode negar o sentido como não se pode negar a história" (ORLANDI,1997).

No terceiro capítulo são expostas as escolhas teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa, bem como a opção pelas fontes documentais, seguindo-se pela construção dos dados envolvendo a coleta e análise enfocando os eixos a serem analisados e organização do material coletado.

3.1. Referencial teórico-metodológico

A construção da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se construiu com a necessidade de buscar um método em que o pesquisador consiga se aprofundar nas possibilidades de desvelar a realidade em que ele se encontra.

A palavra método tem várias significações, neste estudo foi adotado o conceito de método trazido por Marilena Chauí (1998, p.157).

> A palavra método vem do grego, methodos, composta de meta: através de, por meio de, e de hodo: via, caminho. Usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado.

O método é um caminho a ser traçado na pesquisa e conforme Minayo (2006), um caminho seguro em que a cientificidade não seja reduzida a só uma forma de conhecimento, reconhecendo-se que o objeto das Ciências Sociais é histórico. Segundo esta autora, os pesquisadores são, dialeticamente, autores e frutos de seu tempo histórico, necessitando assim de um método que permita interpretar com maior coerência as questões sociais trazidas, entendendo e compreendendo a simultaneidade das culturas e dos diferentes tempos num mesmo espaço.

Para conseguir os propósitos deste estudo foi adotada uma abordagem que permitisse ao pesquisador posicionar-se frente ao conjunto de informações apresentadas registrando suas análises e críticas com descrições meticulosas.

No caso da presente pesquisa as diretrizes para o trabalho com os deficientes no município de Campinas estavam registradas num texto maior necessitando serem minuciosamente descritas e posteriormente analisadas.

A adoção dessas direções para a pesquisa levou à utilização da abordagem qualitativa que segundo Bogdan; Biklen (1994) caracteriza-se pelos seguintes aspectos básicos:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*

Desta forma para a concretização do estudo dos Projetos Político-Pedagógicos foi necessário manter o pesquisador envolvido com a história e com outros documentos que dialogam diretamente com o estudo;

2. A investigação qualitativa é descritiva.

Para organizar, descrever e relacionar os dados dos Projetos Político-Pedagógicos buscou-se o maior número de informações com o objetivo de compreender o quadro sociohistórico e político do momento em que a análise foi realizada;

3.Os investigadores qualitativos se interessam pelo processo do que simplesmente pelo produto.

Para tanto as idéias e propostas contidas no Projeto Político-Pedagógico de maneira ampla foram objeto de análise;

4.Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva.

Assim, o foco irá se delimitando à medida que os resultados vão se desenvolvendo e sendo aos poucos clarificados. É um processo que vai desvelando os caminhos a serem percorridos com o objetivo de analisar a situação estudada. No caso da referida pesquisa a consulta aos Projetos Político-Pedagógicos desencadeou outras buscas, constituindo assim uma teia de maiores informações com vistas a desvelar a reflexão sobre o documento estudado;

5.O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Portanto, pode-se dizer que a elaboração e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos na SMEC envolveu vários participantes, que contribuem no processo com suas concepções teóricas e experiências práticas. Desta forma, todos os participantes da elaboração do documento são pessoas reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas e devem ser considerados como agentes determinantes do processo.

3.2. Fontes documentais e sua produção

Para realização deste estudo optou-se pela análise documental. Há uma extensa literatura sobre as possibilidades de se trabalhar com documentos.

Como afirma Minayo (2006), a investigação documental confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem histórica. Segundo a autora, o método nesta perspectiva, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, se constitui numa mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Evangelista (2008) descreve que a análise documental envolve a interpretação de diferentes posicionamentos históricos. Fazer análise documental é aprender o documento na expressão de seus posicionamentos numa cadeia de sentidos e significados. Os encontros entre sujeito pesquisador e documento são denominados pela autora como “encontro de temporalidades” (EVANGELISTA, 2008).

Esta pesquisa utilizou o levantamento dos dados como primeiro passo da pesquisa, sendo realizado de duas maneiras:

- Pesquisa documental com fontes primárias, onde a pesquisa estava restrita a documentos escritos, podendo ser feita no momento histórico em que o fato ocorreu; neste caso, o estudo documental envolvendo os Projetos Político-Pedagógicos de escolas da RME de Campinas, no ano de 2008.
- Pesquisa documental com fontes secundárias, conhecida também como pesquisa bibliográfica, com dados obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas, teses, documentos oficiais e mapas que complementaram o tema deste estudo.

Para maior entendimento das etapas envolvidas na análise dos documentos apresentamos as seguintes subcategorias; desenvolvidas em três fases distintas (GIL, 1991):

a) *pré-análise* - envolve os primeiros contatos, a leitura dos documentos, ou seja, dos Projetos Político-Pedagógicos a serem analisados;
b) *exploração do material* – envolve o recorte e a sistematização dos eixos de análise;
c) *tratamento dos dados* – envolveu inferência, análise e interpretação dos dados.

Salienta-se que nas diferentes fases de leitura dos documentos considerou-se a existência de dois encontros de tempos historicamente diferenciados: o encontro entre sujeito pesquisador e os documentos envolvidos na análise em suas temporalidades (EVANGELISTA, 2008).

Diante disso os dados, os pensamentos, o desenvolvimento, e a transformação dos atos movem-se por dizer, do plano abstrato e teórico, trazendo o real para o plano do conhecimento.

Neste sentido, esta pesquisa procurou descrever, analisar e refletir sobre os documentos que constituem a base para a execução do trabalho pedagógico com alunos com deficiência nas EMEFs da SMEC. Tais documentos são intitulados como Projetos Político-Pedagógicos.

Para compreender os propósitos do estudo foram compilados na integra Projetos Político-Pedagógicos de EMEFs de Campinas, textos legais sobre

Constituição de Diretrizes da Educação do município, bem como documentos oficiais que serviram para orientar e demarcar a pesquisa. Acrescentaram-se ainda, documentos oficiais nacionais e estaduais que se constituíam referência para o município no momento da análise.

Na medida em que definimos escolas públicas da rede municipal de Campinas como lugar da pesquisa, fez-se necessário compreendermos as múltiplas determinações e implicações que se estabelecem no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas.

3.3 Critérios de escolha das escolas

Para compreendermos os critérios de escolha das escolas em que teriam seus Projetos Político-Pedagógicos a serem analisados, apresentamos a seguir um panorama das regiões administrativas do município e as EMEFs que nelas se encontram, conforme nos mostra o seguinte quadro:

QUADRO – 1: Total de escolas no Município de Campinas/SP

Regiões administrativas	**Total de escolas de ensino fundamental 2008:**
1.Região administrativa Norte	05 unidades educacionais de ensino fundamental
2. Região administrativa Noroeste	05 unidades educacionais de ensino fundamental
3. Região administrativa Sul	18 unidades educacionais de ensino fundamental
4. Região administrativa Sudoeste	09 unidades educacionais de ensino fundamental
5. Região administrativa Leste	05 unidades educacionais de ensino fundamental
Total geral:	42 escolas no total do município

Fonte: SME (2008)

Relacionou-se o total de escolas do município aos seguintes critérios: região administrativa a que pertenciam e total de alunos atendidos em cada uma das escolas. Para tanto a foi utilizado a própria divisão da RME que oferece todas as modalidades de ensino fundamental em escolas com diferentes números de alunos matriculados, entendendo que as escolas de grande porte apresentariam maior proporcionalidade de verbas, espaços, docentes, espaços de reflexão coletiva e consequentemente com maior diversidade de alunos com deficiência.

Diante dos critérios apresentados compreendeu-se que as escolas se caracterizavam de forma muito diferenciada em sua composição, ou seja, atendiam número diferenciado de alunos em sua demanda e conseqüentemente de alunos com deficiência, o que nos levou a escolha de seis escolas de diferentes portes, para compreender como seus projetos são construídos e implementados.

Observou-se na divisão administrativa do município que as escolas da rede regular se apresentam de maneira diferenciada quanto à estrutura física, número de docentes, quadro de gestão entre outros elementos que nos levaram a indagações sobre como são organizados os projetos em escolas com estruturas diferenciadas.

Esta pesquisa teve o propósito de escolher as escolas de forma que abrangessem o município em sua totalidade com um documento de cada região e também analisar como se constituem e implementam os Projetos Político-Pedagógicos de escolas de estrutura diferenciada.

Sendo assim, das 42 escolas, foram selecionadas seis que teriam seus Projetos Político-Pedagógicos analisados, levando-se em consideração seu número de alunos, estrutura física e a região de pertencimento:

- Escolas com mais de 1000 alunos foram caracterizadas como de grande porte (EG),
- Escolas com menos de 500 alunos foram caracterizadas como pequeno porte (EP),
- Escolas de 500 a 1000 alunos foram caracterizadas como de médio porte (EM).

QUADRO- 2: Escolha das seis escolas as serem pesquisadas

	Região administrativa de Campinas	**Localização da escola**	**Número de alunos atendidos 2008**	**Períodos letivos 2008**
1. EG-01	Região Noroeste	Bairro: Jardim Florence II	1307 alunos matriculados	Manhã Intermediário Tarde Noite
2. EG-02	Região Sul	Bairro: Parque Oziel	1401 alunos matriculados	Manhã Intermediário Tarde Noite
3. EM-01	Região Norte	Bairro: San Martin	731 alunos matriculados	Manhã Intermediário Tarde Noite
4. EM-02	Região Sudoeste	Bairro: Jardim Aeroporto	860 alunos matriculados	Manhã Intermediário Tarde Noite
5. EP-01	Região Leste	Bairro: Nova Souzas	359 alunos matriculados	Manhã Tarde Noite
6. EP-02	Região Sul	Bairro: Vila Formosa	185 alunos matriculados	Manhã Tarde

Fonte: SME (2008)

3.4. Coleta dos dados

Conforme anteriormente explicitado, a seleção das escolas e projetos a serem analisados foram previamente estabelecidos e encaminhados diretamente ao

conhecimento do DEPE[24], para que em cada uma das cinco regiões administrativas do município pudessem coletar, por meio de cópias, um ou mais Projetos Político-Pedagógicos.

Após essa etapa, procurou-se as unidades descentralizadas da educação do município de Campinas chamadas de NAEDs[25]. Durante seis meses cinco unidades descentralizadas da educação da SMEC foram visitadas, com o objetivo de esclarecer quais escolas seriam contatadas para coleta dos Projetos Político-Pedagógicos a serem analisados.

A captação e a coleta (cópia) propriamente dita dos documentos não se constituiu tarefa de fácil realização, devido à falta de uma política que unifique as ações dos NAEDs, pois cada um deles compreendeu a retirada do documento de uma forma.

Alguns administradores entendiam que seria interessante que a pesquisadora fosse à escola diretamente, já em outras opiniões, que o documento deveria ser 'liberado' pelo órgão que coordena diretamente as escolas, no caso o NAED.

Sendo assim, seguiu-se as orientações em cada um dos cinco NAEDs envolvidos no processo de coleta, entendendo que se fazia interessante a busca e coleta diretamente onde o documento é elaborado,ou seja, na escola. Coletar o documento no local de sua elaboração para nós se tornou tarefa difícil, porém fundamental uma vez que poderíamos analisar também como estão distribuídos os espaços físicos, com descrições de como se organizam os espaços, como são descritos nos documentos e com isso entender o documento numa perspectiva histórica e real.

Na coleta de dados privilegiou-se a ida às escolas com a descrição de seu entorno em diário de campo, estabelecendo paralelo entre o contexto social em que cada escola está inserida.

Foi registrado inicialmente, no diário de campo, descrições de pessoas, locais e situações que foram julgadas interessantes tanto nos órgãos públicos da Secretaria como nas escolas; representações gráficas de ambientes, entre outras questões. Procurando representar os diferentes, e às vezes, conflitantes pontos de

---

[24] DEPE – Departamento pedagógico (este órgão tem como objetivo sistematizar ações pedagógicas junto às cinco regiões administrativas do município)

[25] NAED - Núcleo de Ação Educativa descentralizada (Secretaria Municipal de Educação de Campinas)

vista presentes numa determinada situação social real em cada escola em que se chegava para a retirada dos documentos.

A pesquisadora atentou-se a toda e qualquer situação observada nesta fase de coleta, pois é fato que a realidade é complexa e algo aparentemente simples pode ser essencial para a compreensão do que está sendo estudado. Sendo assim, a preocupação do registro foi com o processo, e, também, em retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

3.5. Construção dos eixos temáticos

A leitura dos documentos nesta fase foi realizada de maneira a constituir posteriormente campos propositivos para a crítica por meio de eixos temáticos de análise.

Garcia (2004), em seu trabalho com análise de documentos de Políticas Públicas de inclusão nos revela que os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Segundo a autora, os formuladores de documentações enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” ou “projetos”.

> Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (GARCIA, 2004, p.13).

Evangelista (2008) relata que não é simples fazer a leitura e análise de documentos, entretanto se faz extremamente relevante, pois eles constituem a hegemonia do espaço e contexto histórico em que eles estão inseridos.

> A realidade vivida e investigada é histórica, complexa, contraditória, processual. O que está dado aos nossos órgãos dos sentidos não representa tudo aquilo que se pode conhecer. Pode-se avançar na

> apreensão dos processos que constituem a realidade, tomando por base as evidências referentes a um determinado tema. A partir de algumas evidências iniciais, pode-se elaborar “abstrações razoáveis”, que significam uma primeira aproximação em relação ao objeto investigado, ao modo como está situado historicamente, ou seja, o conjunto de relações estabelecidas e que constituem suas determinações e regularidades. Este processo inicial pode e deve ser complexificado, aprofundado, resultando em novas elaborações, novas aproximações em torno dos elementos encontrados. (GARCIA, 2004, p.10)

Assim, foi possível produzir novas construções a partir dos documentos compreendendo seu interdiscurso e sua narrativa ampla relacionando às suas temporalidades históricas.

Diante do contexto amplo de leitura dos documentos, foram realizadas indagações, que posteriormente se apresentaram como possibilidade de identificação dos eixos de análise: Quem são os sujeitos envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos? Em que contexto ele se apresenta formalmente? Como está inserido historicamente? Os Projetos Político-Pedagógicos estão constituídos numa trajetória de construção ou de imposição?

Essas questões suscitadas relacionadas ao contexto social e histórico dos sujeitos criaram um campo propositivo para relacionarmos posteriormente às unidades de análise levando-se em consideração os aspectos formais e políticos dos Projetos Político-Pedagógicos.

Nesta fase do estudo, realizamos uma primeira organização do material, quando tornou-se indispensável olhar para o conjunto deles de forma analítica, buscando averiguar os elementos de aproximação entre eles. As leituras e fichamentos tiveram papel central nesta fase.

Para cada Projeto Político-Pedagógico foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, pontos de destaque, além transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente. Como se observa, o próprio material dirigiu o estabelecimento dos temas que viriam a compor as unidades de análise.

Nesse momento, foi fundamental analisar os Projetos Político-Pedagógicos e encontrar a linha mestra que os conduzia, relacionando um ao outro, deste modo identificando os eixos que mais se destacavam entre eles.

3.6 Organização do material coletado

Os elementos de aproximação que surgiram da leitura dos documentos constituiram-se unidades de análise, levando-se em consideração o contexto social dos documentos em relação aos aspectos formal ou técnico e políticos dos Projetos Político-Pedagógicos. Lembrando que esta se constitui linha mestra de nossa análise, uma vez que nos leva a compreender o núcleo emergente em relação à educação inclusiva.

Na leitura e análise dos dados tivemos como principio básico a inferência, e diante disso após a leitura dos Projetos Político-Pedagógicos foram retirados pontos de maior aproximação entre os documentos constituindo-se quatro unidades de análise.

Essa etapa constituiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas unidades de análise, desvelando seu conteúdo manifesto e oculto. Empregamos as técnicas mencionadas de análise documental para decifrar em cada unidade o núcleo emergente ao propósito da pesquisa. Desta forma, quatro unidades de análise foram apontadas:

a) Conceito de educação inclusiva: As análises dos registros deverão se estruturar nas seguintes sub-categorias: a) A concepção de educação inclusiva que está presente nos documentos analisados; b) Onde estão registrados estes princípios e de que forma; c) Quais os pressupostos teóricos que embasam a prática da educação inclusiva na SMEC e na unidade educacional analisada; d) O Professor de Educação Especial e sua prática docente.

b) Processo de decisão (autonomia da escola): As análises deverão se estabelecer nos aspectos de constituição do Projeto Político-Pedagógico e sua trajetória considerando-se os critérios e diretrizes estabelecidos pela SMEC. O processo será analisado nas seguintes subcategorias: a) O processo de decisão e b) Relações de trabalho.

c) Modelo de Gestão: As análises deverão se estabelecer na perspectiva de duas subcategorias: a) função e finalidade da escola, b) concepção de gestão.

d) Estrutura Organizacional: As analises deverão se estabelecer nas seguintes subcategorias encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos: a) tempo escolar, b) currículo, c) formação e d) avaliação.

Levando-se em conta o momento histórico em que os Projetos Político-Pedagógicos foram produzidos, analisamos um documento, ou seja, uma resolução da SME[26] que, segundo a SMEC, constituiu-se base para construção dos Projetos das escolas municipais de Campinas, entendendo que esta resolução complementa nosso estudo no sentido de contextualizar a base em que os projetos foram orientados e constituídos no ano de 2008.

Há várias menções retiradas dos registros dos docentes e gestores descritos nos projetos que complementam a visão da totalidade dos documentos analisados. Essas menções foram retiradas integralmente dos planos docentes uma vez que na resolução da SMEC para elaboração dos projetos o item referente à educação inclusiva se apresenta pré-estabelecido no espaço destinado aos planos dos professores. Conforme explicitamos a seguir nas análises realizadas.

3.7 Análise e interpretação dos dados

A partir desta seção, foi descrita e analisada a existência da resolução SME nº 03/2008. Subsequentemente foram analisadas as seguintes unidades dos Projetos Político-Pedagógicos: **a)** Conceito de educação inclusiva, **b)** Processo de decisão (autonomia da escola), **c)** Modelo de Gestão, e **d)** Estrutura Organizacional da escola.

Nessa fase da pesquisa, o objetivo foi refletir sobre o momento histórico e o contexto em que foram estruturados tais documentos, com enfoque na análise textual dos diferentes planos descritos por professores, gestores e comunidade nos projetos, relacionando-os ao núcleo emergente em relação à educação inclusiva.

---

[26] Resolução SME nº. 03/2008–Estabelece diretrizes para o planejamento e avaliação de Plano escolar/Projeto Pedagógico das Unidades educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Secretaria Municipal de educação e das Unidades particulares de educação infantil. O texto dessa resolução encontra-se, na integra, no anexo III desse trabalho.

3.7.1 As diretrizes para construção dos Projetos Político-Pedagógicos de rede municipal de Campinas/2008

A resolução SME nº 03/2008, publicada no Diário Oficial do município em 04 de Março de 2008, propõe um organograma para a reflexão e elaboração dos Projetos Político–Pedagógicos das unidades de Educação infantil e Ensino fundamental do município de Campinas com data para devolução aos órgãos competentes em 15 de Abril de 2008.

O documento é divido em três partes descritas a seguir:

I – DAS DIRETRIZES: se destina a explicitar as diretrizes do município para uma educação de qualidade com quatro artigos que trazem as propostas da Secretaria Municipal de Ensino para avaliação, matriz curricular, tempos pedagógicos, e aplicação de recursos.

II – DA COMPOSIÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO DO PLANO ESCOLAR/PROJETO PEDAGÓGICO: se destina à organização do trabalho junto às unidades da Secretaria Municipal de Educação dispostas em dois anexos de orientação.

III – DOS PRAZOS E COMPETÊNCIAS: se destina aos prazos de entrega e análise dos Projetos Pedagógicos das escolas e dispõe anexos com organogramas relativos à matriz curricular, entre outros indicadores estatísticos (Resolução SME nº.03/2008).

Na análise documental realizada, o primeiro aspecto a ser destacado é a respeito do 'Título' empregado no documento das diretrizes:

> Estabelece diretrizes e normas para planejamento e elaboração e avaliação do **PLANO ESCOLAR** / **PROJETO PEDAGÓGICO** das unidades Educacionais de Ensino fundamental e de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e das unidades particulares de educação infantil. (Resolução SME n.03/2008) (grifo nosso).

A SME de Campinas parte do pressuposto que todo Projeto Pedagógico é essencialmente político e adota em seus documentos oficiais a nomenclatura 'Projeto Pedagógico'. Notamos que as escolas incorporaram aos títulos de seus documentos as seguintes nomenclaturas: 'Projeto Pedagógico', 'Plano Escolar' e 'Projeto Político–Pedagógico'. Nesse sentido, encontramos registradas as várias

compreensões sobre o título a ser adotado pelas escolas destacando assim as diferentes visões a respeito do titulo a ser assumido pelas escolas.

Pode-se dizer que no aspecto do termo/nome a ser utilizado, as escolas rompem com a diretriz quanto ao título adotado em seus Projetos, pois é possível observar a utilização do termo Projeto Político–Pedagógico, reafirmando o caráter político do mesmo.

Observamos que todas as escolas atenderam as solicitações organizacionais tanto na forma de registro em itens propostos quanto aos adendos solicitados, não incorporando outros aspectos aos Projetos Políticos - Pedagógicos.

> No artigo 5º parágrafo 3º da composição: As equipes da unidade Educacional e educativa do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAED – poderão incluir, no plano Escolar/Projeto Pedagógico, outros aspectos que não tenham sido contemplados por esta resolução (Artigo 5, parágrafo 3).

Muito embora o roteiro formal para descrição dos itens propostos pela resolução, tenha sido seguido por todas as unidades analisadas, na leitura dos Projetos Político–Pedagógicos foi encontrada uma importante característica a ser destacada. A Escola (EP-01) destaca como projeto específico de trabalho a ser desenvolvido por todo coletivo da escola a “Conservação e Valorização do patrimônio histórico onde a escola está inserida” como eixo central de seu trabalho. Observou-se que isso ocorre dado ao fato do bairro ser reconhecido como patrimônio histórico no município e é abordado em consenso com planos docentes, bem como com o plano gestor e com a comunidade, nesse sentido percebemos unidade no aspecto político do projeto da escola.

Para contextualizar o espaço da escola e de seu entorno de maneira histórica a escola (EG-02) destaca-se ênfase na descrição da comunidade, que contou com o apoio de um líder do bairro envolvido no movimento social de base da constituição do bairro, pois o prédio adaptado às necessidades foi conquista da comunidade no orçamento participativo do município.

Nesse sentido, confirmamos o Projeto Político-Pedagógico como instrumento que define a identidade da escola e suas características específicas, singularidades e particularidades traduzindo seu contexto em histórias de inclusão social singulares e importantes.

Os registros das especificidades das escolas levam a inferir que cada escola deve tê-las priorizadas de acordo com o preceito trazido pela LDB (n°9.394/96) em que cada escola deve construir o próprio Projeto Político-Pedagógico, respeitando-se as bases de sua estrutura de ensino e sua coletividade.

Podemos dizer então, que as escolas ao trazerem características marcantes e acentuadas da coletividade a que pertencem, descrevendo seus projetos com suas características e demandas específicas, rompem com a diretriz impositiva construindo espaço de transgressão fortalecendo a idéia de pensar o projeto da escola com suas reais necessidades, utilizando o projeto como forma de inclusão social e educacional.

Destacamos que o único item destinado à educação inclusiva dentro da resolução está presente nos planos dos docentes, conforme observamos:

> 7.7.1 Os planos de Ensino de cada docente, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e a educação inclusiva.

Desta forma infere-se que a SME, por meio da resolução, entende que a proposta inclusiva se destina apenas a aspectos pedagógicos, retirando a função do coletivo da escola em relação à discussão e implementação das propostas para alunos com deficiência. Deste modo, apontamos uma explicita incompletude no entendimento e execução de um Projeto Político-Pedagógico inclusivo em seus pressupostos exeqüíveis de implementação no sistema educacional vigente.

Observamos que os artigos, itens e anexos propostos pela SME na resolução sobre composição dos planos escolares, se apresentam estabelecidos deixando pouco espaço para um trabalho reflexivo frente às propostas e as especificidades de cada escola. Portanto, o que seria de competência de docentes, gestores, coordenadores, e funcionários já se apresenta descrito pela Secretaria de forma organizada por itens, artigos e anexos em tempo e forma pré-determinados para conclusão e entrega do documento, isto revela que os Projetos Político–Pedagógicos analisados estiveram em momentos de reflexão, discussão e elaboração no mesmo tempo e forma em todas as escolas analisadas, independente de sua estrutura física, número de alunos e diferentes especificidades.

Em vista disso, entende-se que os três aspectos trazidos nas diretrizes previamente estabelecidas constituem o núcleo de elaboração dos Projetos Político–

Pedagógicos das escolas do município de Campinas e estão implícitos no referido documento a ser descrito, citado e refletido nas análises referentes às unidades dos Projetos Político-Pedagógicos.

3.7.2 Resultados obtidos na análise dos Projetos Político-Pedagógicos

3.7.2.1 Conceito de educação inclusiva

> As crianças vivem um momento crucial de suas vidas na escola, no ciclo 1, no que se refere à construção de sua identidade e de autonomia. Nesse processo a escola deve considerar as crianças reais de sua turma seus conhecimentos, a curiosidade, o desejo, interesse e as necessidades delas (PROFª EG-01).

Em relação aos princípios destacados, encontramos muitos excertos como o da professora dos primeiros anos do ensino fundamental registradas nos Projetos Político-Pedagógicos. Entretanto, o "aluno real" não aparece como sendo o aluno com deficiência uma vez que estes são citados apenas em diagnósticos pedagógicos das clientelas dos professores do ensino regular, conforme podemos observar nas análises realizadas.

A solicitação sobre descrições a serem realizadas pelos docentes em relação à educação inclusiva encontra-se no documento de diretrizes e normas para o planejamento nos itens 7.7.1 e 8.5.1: "Os planos de ensino de cada docente, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e à educação inclusiva"[27].

Entretanto, apesar do explícito apelo da SME para que o tema seja registrado no plano dos docentes, nota-se que nenhum dos planos dos professores do ensino regular das escolas analisadas, registra idéia sobre educação inclusiva.

A ausência de descrições ou menções à educação inclusiva, ou seja, o silenciamento dos professores pode ser entendido nos mais variados significados e sentidos (ORLANDI, 1997). Assim nos mostra a autora ao relatar que qualquer

[27] Item referente ao anexo 01 da composição e da organização do plano escolar- SME/ 2008.

forma de silêncio na literatura deve ser entendida e reconhecida para além dele próprio, não se podendo ficar fora de sentido como não podemos ficar fora de nossa história.

Esse sentido pode ser compreendido em diferentes visões que vão da necessidade de estabelecer maior diálogo na escola sobre a diversidade que lhe é peculiar, como também na possível acolhida dos alunos com deficiência como sendo alunos da escola de maneira geral, não necessitando de maiores explicitações. Entretanto, podemos entender com a ausência dos registros e/ou planejamentos sobre alunos com deficiência, o sentido da ausência desses sujeitos, frente a questões tão delicadas e polêmicas como as discussões pertencentes à educação inclusiva na atualidade.

Compreendemos que o silêncio que circunda tais questões provoca sentido no tocante às práticas pedagógicas isoladas dando-nos indícios que o tema deva ser mais discutido no coletivo da escola.

Moraes (1998) relata em seu estudo com formação de professores do Ensino regular em Educação Especial realizado nas escolas de Campinas na década de 90, que o cerne do projeto de Educação Especial, do município deveria compreender a formação docente ancorada na proposta do projeto da escola. Em seu estudo relata que a partir do isolamento e desconhecimento de propostas com alunos com deficiência por parte dos professores, compreendeu-se que a formação se fazia necessária. A formação docente naquele momento foi a principal meta da Coordenadoria de projetos especiais incluindo-se o Programa de Educação Especial assegurando participação e remuneração aos docentes do Ensino regular e especial em grupos de formação desenvolvidos nas escolas.

Constata-se a partir do silenciamento, ou omissão, dos docentes nos planos de trabalho analisados, que embora haja na atualidade numerosos estudos sobre educação inclusiva podemos perceber que é urgente a retomada da discussão do tema em cursos de formação de professores da escola, no cerne de seu projeto, e a partir da reflexão sobre o mesmo dele serem desenvolvidas condições para formação continuada de professores na escola.

Se no Projeto Político-Pedagógico o professor assume um compromisso futuro frente a questões a serem trabalhadas, o entendimento dessas questões e a ausência de diálogo, espaço de discussões com o silenciamento nos levam a entender que pressupostos da educação inclusiva não são assumidos pelos

docentes em seus planos. A ausência de postura reflexiva por parte dos gestores e professores pode tornar ao longo do tempo, a presença de alunos historicamente excluídos como acessória sem afetar seus projetos e planos docentes.

Outro aspecto a ser analisado a partir da omissão do conceito de educação inclusiva diz respeito ao entendimento restrito por parte dos professores sobre inclusão, ou seja, visão limitada ao acesso de deficientes ao ensino regular.

A palavra inclusão está associada à palavra Educação Especial como se elas fizessem parte dos mesmos propósitos nas mesmas condições, ficando estes alunos deficientes sob responsabilidade e atribuição do professor de educação especial na escola. Deste modo, é como se retirássemos desses alunos a estrutura formal da escola regular (tempo, currículo, avaliação) e os colocássemos a critério de atendimentos especializados dentro da escola regular.

Verifica-se que a associação dos temas se traduz e se mescla nos documentos oficias, que normatizam a Política de educação inclusiva na atualidade de maneira conflituosa em relação à aproximação de dois campos distintos, a Educação regular e a Educação Especial.

Alguns professores expressam esse conflito a partir de descrições do aluno com deficiência ou então aquele aluno "considerado deficiente"[28] no espaço da caracterização de seus alunos ou como forma de explicitar que há um aluno diferente dos demais ou como forma de ilustrar que o aluno é atendido pelo professor de Educação Especial.

Conforme nos mostra o relato abaixo:

> *Uma classe simples com 31 alunos sendo 01 aluno da inclusão. Dois desses alunos tem doze anos de idade, e são crianças indisciplinadas para o que chamamos de classe produtiva, tanto no aspecto do comportamento como no ensino aprendizagem. Os demais alunos apresentam as características da grande maioria das crianças que crescem como às que eles vivem (professor da EM-01).*

Observa-se que o professor coloca na descrição de seu alunado apenas aqueles alunos com algum tipo de 'problema' o que denota destaque aos alunos que

[28] Kassar (2008), utiliza o termo "aluno considerado deficiente" para conceituar um pensamento amplamente difundido, em que a sociedade é levada a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas decorrem das diferenças individuais das capacidades humanas, da inteligência e da força de vontade.

são atendidos de forma diferenciada em suas propostas de trabalho para a sala como revelado posteriormente nos documentos.

Chamamos a atenção quanto ao entendimento do professor sobre a clientela atendida se referindo a população urbana empobrecida, como clientela que vive em condições diferentes o que causa estranhamento e distância tanto dos alunos com deficiência quanto dos outros alunos reconhecidamente desfavorecidos[29].

Outra descrição de professor do Ensino regular nos revela:

> *Minha turma é composta por 30 alunos. Sendo um com hidrocefalia que precisa de um tempo maior para realizar as atividades, mas a aprendizagem é igual aos demais. A professora Ana, passou um aluno com câncer na perna para minha sala, pois na dela já existe um aluno com síndrome de Down que precisa de um cuidado maior. Tenho dois alunos com idade maior que tem o interesse diferente dos outros (Profº do 3º ano B EM-02).*

Encontramos descrições caracterizando a sala e/ou alunos com a utilização de termos como alunos 'atendidos', 'acompanhados' e 'auxiliados' os referidos termos também foram destacados para explicitar a atuação do professor de Educação Especial dentro de suas salas de aula, conforme nos mostra o relato abaixo:

> *Esta classe de 3º ano do 1º ciclo é uma classe mista onde encontramos alunos que já estão lendo outros copistas. Há um aluno com Síndrome de Down que está sendo acompanhado pela professora de Educação Especial, a classe respeita o aluno com necessidades educacionais especiais e ajuda a realizar tarefas da escola, são cooperativos e se envolvem com prazer nas atividades junto com o aluno com necessidade especial (Profº 3º ano- EP-01).*

Encontramos o aluno com deficiência colocado diante daqueles que se tornam "sensíveis e solidários", inclusive no que diz respeito a princípios de ensino de responsabilidade dos professores (GÓES, 2007, P.91). A autora alerta para o fato dos alunos com deficiência estarem sendo vistos como "*objetos"* estando sujeitos a construção de atitudes sensíveis e solidárias dos outros que não são diferentes, o

---

[29] Em pesquisa concluída em 2007, a Profª Mônica Kassar, conclui que as crianças com qualquer 'diferença' social ou orgânica, como um pequeno 'atraso' no desenvolvimento da linguagem, têm sido classificadas nas escolas como "alunos especiais incluídos no ensino regular"

que acarreta nos alunos com deficiência uma internalização de imperfeição ou de incompletude.

Essa problemática é entendida e trabalhada quando são discutidos esses aspectos no coletivo, entretanto não aparecem momentos de integração entre os professores de ensino regular e especial quanto ao trabalho desenvolvido.

No plano do professor (3º ano EP-01), encontra-se descrição de trabalho interdisciplinar com o professor de Educação Física, porém, não se observa descrição do trabalho com o professor de Educação Especial citado como aquele que acompanha seus alunos.

Descrições como o citado acima, também são encontradas nas descrições dos professores da escola EP-01, EM-02, EM-01 e EG-02, revelando a atribuição e responsabilidade do professor de Educação Especial, porém sem nenhuma descrição de trabalho coletivo entre os professores envolvidos no processo de inclusão desses alunos.

O atendimento educacional especializado na figura do professor de Educação Especial é fortalecido e enaltecido como salvador do processo de escolarização, ficando a critério do mesmo criar alternativas próprias de "atendimento", tanto aos alunos com deficiências, quanto àqueles frutos do fracasso escolar de maneira geral. Conforme explicitado abaixo:

São ações do professor de Educação Especial na escola:

- *Auxiliar na análise e elaboração de relatórios para encaminhamentos para setores da saúde de alunos para posterior avaliação (Diretor EG-01);*
- *Atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em dinâmica de sala de aula, fora de sala e em atividades extra classe (Professor de Educação Especial EM-01);*
- *Orientar a Unidade quanto aos encaminhamentos de alunos para avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiólogas e/ou pedagógicas (Diretor EM-02).*

A procura pelo professor especialista apresenta-se como uma solução no sentido de apaziguar as angústias dos professores, muitas vezes pressionados pelo medo, pelo desconhecimento, pela incerteza, pelas diferentes avaliações a que são submetidos e pelas desfavoráveis condições de trabalho, buscando assim respostas rápidas às problemáticas existentes.

Prieto (2008) nos indica que, muitos professores, por desconhecerem as intenções adjacentes à adesão de certos princípios e diretrizes da educação inclusiva, podem os fazer meros executores de decisões políticas e com isso ocasionar falta de compromisso e responsabilidade diante de seus impactos sociais.

A autora relata que a "desobediência", "discordância", "rejeição" ou "apropriação muito singular" como o encaminhamento devem ser esperados (PRIETO,2008 p. 19). O encaminhamento desses alunos, realizados pelos professores de Educação Especial, a serviços de saúde ou a serviços especializados a fim de 'curar' tais dificuldades colabora para que a escola não assuma que se trata de um problema de ensino e não de um problema de aprendizagem[30] não se preocupando em atender adequadamente estes alunos. Esse pressuposto é bem vindo também na manutenção da idéia de que a educação pública atendendo a todos, intitulados de alunos com "necessidades educativas especiais" tem a sua essência firmada na bandeira da inclusão educacional enquanto discurso político.

Na totalidade de Projetos Político-Pedagógicos analisados, os professores, nos itens destinados aos seus planos, relatam objetivos, conteúdos, estratégias, procedimentos, recursos de ensino e avaliações com listagens de suas atuações. Entretanto, destacamos que somente um plano do professor de Educação Especial (EM-2) registrado no Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentou proximidade junto ao item 7.7.1: "*de referência aos planos dos docentes da escola"*. Os outros planos de trabalho dos professores de Educação Especial, não estavam inseridos no coletivo de professores da escola, estando no local denominado de "*tempos pedagógicos destinados às crianças com necessidades educacionais especiais"*, item 8.2.2[31].

---

[30] Problema de ensino são caracterizados quando os métodos e técnicas não resultam na implementação de novas formas de ensinar, repercutindo na cristalização de um modelo escolar no qual não há beneficiamento da observação sobre quem são os alunos (Garcia,2008).

Problema de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático.

[31] Item 8.2.2 – Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI-Trabalho docente individual, TDC-Trabalho docente coletivo, CHP- Carga horária pedagógica, HP- hora projeto, GEN- grupo de estudo de monitores), e tempos pedagógicos destinados as crianças com necessidades educacionais especiais com os respectivos planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações especificas.

Sendo assim, supõe-se que o trabalho dos professores de Educação Especial está sendo reconhecido como atendimento (técnicas e recursos) e não como professor da escola onde estes alunos estão inseridos.

Essa premissa se faz de extrema importância no entendimento de que muito embora a Política de educação inclusiva do município de Campinas reinscreva, há aproximadamente 20 anos, a necessidade do professor de Educação Especial *intra*-escola, o mesmo não tem sido reconhecido como professor dentro do sistema regular de ensino. Isto faz com que a condução da Educação Especial dentro do sistema educacional acabe por favorecer o impasse na construção de propostas de educação inclusiva dentro da escola.

A palavra inclusão, anteriormente utilizada para matricula de alunos com deficiência, começa a fazer parte do vocabulário dos professores do Ensino regular e da Educação Especial significando e justificando várias situações, nem sempre satisfatórias e bem sucedidas na rede regular de ensino.

Conceitos de educação inclusiva com diferentes enfoques e concepções iniciaram os planos dos professores de Educação Especial dos Projetos Político-Pedagógicos analisados. As descrições se apresentam com bases teóricas ou resgates históricos de seu papel dentro da escola e são sustentados por marcos legais de Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) de diferentes períodos de organização (1997, 1998, 2001 e 2007) com enfoque preponderante nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica do ano 2001.[32] Conforme explicitado abaixo:

> *A educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de deficiência, pessoas com necessidades educacionais especiais. É um conjunto de recursos e estratégias de apoio disponíveis a todos os alunos, ou seja, trabalha-se na perspectiva de diferentes formas de atendimento (Profº Educação Especial- EG-01).*

Nas descrições encontradas nos projetos sobre os marcos legais, outro professor de Educação Especial descreve os objetivos, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva de 2007:

> *Incluem-se no grupo de pessoas com necessidades especiais os alunos com transtornos funcionais específicos onde estão: a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade*

[32] Resolução CNE/CEB n. 02/2001.

> *entre outros. E segundo essa perspectiva a Educação Especial passa a construir a proposta pedagógica da escola definindo seu público alvo (Profº Educação Especial-.EP-02).*

Os professores de Educação Especial da EG-02 e EM-01 fazem um registro detalhado do histórico de composição da Política de Educação Especial do município desde seu início na década de 90, como forma de mostrar a trajetória da Educação Especial e sua importância legal dentro do sistema regular de ensino.

> *Em Campinas, desde 1989, o Programa de Educação Especial atua na rede regular de ensino, juntamente com os professores. O Programa de Educação Especial, juntamente aos profissionais da escola visa o trabalho de inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais, garantindo o acesso e a permanência desses alunos na escola. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos bem como procure superar a produção, pela própria escola de necessidades especiais (Brasil,2001). (Profº Educação Especial.-EM-01).*

Refletindo esse movimento quanto às definições e suas implicações, foram encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos diferentes nomenclaturas tais como: “aluno com deficiência”, “portador de necessidade educativa especial”, “deficiência intelectual agravada”, “portadores de deficiência” e entre eles o mais utilizado “aluno com necessidade educacional especial” traduzindo o caráter amplo dos termos e conceitos trazidos pelos diferentes documentos que fundamentam as propostas da Educação Especial, presentes nas propostas das escolas analisadas.

Descrições apresentam-se como se alunos atendidos fossem propriedade do professor de Educação Especial, descritos pelos professores como “meus alunos” (EP-01) ou “alunos da Educação Especial” (EM-02), reforçando assim o entendimento da escola sobre a responsabilidade unilateral por esse aluno com deficiência ser do professor de Educação Especial.

No Projeto Político-Pedagógico da escola EM-02 aparece o termo “Professor Itinerante” anteriormente utilizado para designar os professores especialistas que estariam “visitando”[33] as unidades educacionais nas quais estivessem matriculados alunos com deficiência na SME (1991). Essa nomenclatura foi alterada na implementação do cargo de professor de Educação Especial no ano

---

[33] O termo “visitando” era anteriormente utilizado nas atribuições do professor de Educação Especial, pela quantidade de unidades que lhe era conferido semanalmente no inicio do Programa de Educação Especial do município em 1990.

de 1998, entretanto o termo ainda é incorporado e habitualmente utilizado pelos professores e gestores.

As marcas desses discursos aparecem nos textos sobre inclusão, nos quais os professores de Educação Especial justificam sua presença por meio da história da Educação Especial e de marcos legais inclusivos na atualidade, porém sem objetividade de ações refletindo o caráter paralelo desse sistema de ensino, como se os professores especialistas não se percebessem como iguais num processo permanente de aprendizagem do que é a escola regular.

O termo atendimento educacional especializado "quando se fizer necessário" também foi encontrado em projetos, sendo que, não aparecem os critérios esclarecedores de como tem sido destinados ao atendimento educacional especializado tais alunos. Nesse sentido infere-se que o professor de Educação Especial tem a responsabilidade, de forma isolada, de reconhecer quais alunos necessitam ou não do referido atendimento.

Quanto às formas de atendimento de cada professor de Educação Especial apresentaram-se de diferenciados modos de intervenção, quais sejam atendimentos realizados dentro de sala de aula juntamente com o professor, fora do espaço de sala de aula, individualizados ou coletivos.

Outro aspecto analisado foi com relação ao trabalho coletivo nas escolas. Poucos relatos desse trabalho foram observados no decorrer da leitura. Verificou-se que explicitavam algum aspecto do trabalho do professor de Educação Especial, a orientação ou mesmo o apoio ao professor do regular, conforme o relato de uma professora de Educação Especial:

> *Participo de reuniões de parceria, orientação e acompanhamento com os professores quando necessário (Profº Educação Especial EP-01)*

.

Outro professor de Educação Especial expõe que as reuniões coletivas constituem-se momentos de troca que segundo ele:

> *Essas reuniões coletivas possibilitaram conhecer os professores, suas idéias, as estratégias utilizadas, e descobri que esses professores tinham muita dificuldade em entender o papel da Educação Especial na escola (Profº de Educação Especial EM – 02).*

O trabalho coletivo tão necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas fica secundarizado em função das propostas de atendimento isoladas para esses alunos, criando espaços exageradamente terapeutizados em relação à Educação Especial no ensino regular.

Identificou-se o fato de que a inclusão escolar estabelecendo-se pode criar certa 'crise' de identidade nos educadores da Educação Especial em função do receio de não serem mais valorizados por sua especialização técnica ao ingressarem nas práticas cotidianas da escola. Sendo assim, os relatos de participação nas reuniões coletivas são sempre destacadas como necessárias, a serem planejadas, organizadas posteriormente e novamente aparece o termo "quando necessário".

Não se trata de eliminarmos todos os auxílios e recursos especiais, pois essa seria uma forma ainda mais violenta de discriminação contra as pessoas com deficiência, como garantia de acesso e permanência nas escolas regulares, porém o espaço de interlocução entre a Educação Especial e o ensino regular deve ser prioridade em sistemas de ensino que desenvolvem propostas inclusivas.

Observou-se em itens descritivos da atuação do professor de Educação Especial o estabelecimento de interlocução com profissionais da saúde em encaminhamentos e acompanhamentos dos alunos atendidos. Os dados coletados fazem parte de todos os planos dos professores de Educação Especial, o que nos leva à compreensão de que faz parte da atribuição conferida a este profissional. De acordo com a seguinte descrição:

> *A escola possui três professores de Educação Especial que fazem o diagnóstico e o acompanhamento cotidiano de alunos especiais. Alguns são encaminhados por eles ao atendimento com profissionais da saúde.*
> *No entanto, ainda percebemos a necessidade da efetivação de um trabalho maior multidisciplinar de diversos profissionais, que possam atuar não só em relação às dificuldades de aprendizagem como também no convívio familiar como, por exemplo: fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais (diretor da EM-01).*

Esse dado é amplamente difundido, pois em outros registros observamos práticas de encaminhamentos para setores de saúde sendo realizadas pelos professores de Educação Especial enfatizando a dimensão biológica com ênfase

nos aspectos orgânicos em detrimento das relações sociais e da atenção educacional integral.

Segundo Januzzi (1996), a influência da Psicologia e dos encaminhamentos médicos aparece atrelada à concepção biologizante, e tem seus desdobramentos nas discussões educacionais. Esse deslocamento da responsabilidade educativa é ainda maior ao se tratar de dificuldades de alunos com suspeitas de deficiência por motivos de dificuldades acentuadas de aprendizagem, em que a escola tende a transferir a atribuição dizendo que são casos para professores especialistas.

Além disso, ao inserir o professor especialista no quadro docente de maneira isolada podemos estar apagando o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere na modernidade, deixando assim de cumprir o papel da Educação de pensar a diferença nas bases propostas pela educação inclusiva. Esta política inclusiva em suas bases objetiva oportunizar a educação democrática na prática escolar respeitando as diferenças culturais e individuais, que devem ser refletidas por todos na escola.

Tais equívocos identificados nos Projetos Político–Pedagógicos, possibilitaram apontar algumas questões a serem refletidas por todos, observando-se que, de maneira concreta e latente há interpretação equivocada e reducionista da idéia de educação inclusiva referindo-se exclusivamente à população tradicional da Educação Especial e não ao conjunto dos excluídos.

As descrições analisadas sobre educação inclusiva centram-se sobremaneira nas referências que fazem os documentos oficiais de inclusão no tocante aos atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, ora ampliada, ora reducionista.

Esta visão fragmentada compromete o conceito de educação inclusiva retirando dela a responsabilidade de todos os profissionais da educação diante das propostas de implementação e continuidade de projetos inclusivos, impedindo que se apresentem inovações significativas nas práticas desenvolvidas com alunos com deficiência nas escolas regulares.

O Projeto Político-Pedagógico da EM-01 conclui que:

> *Nos propósitos educativos de nossa unidade educacional temos o objetivo de tornar o aluno capaz de demonstrar que aprendeu os conteúdos*

> *ensinados, utilizando-os na sua vida prática, transformando sua realidade, incentivador de "Inclusão" capaz de respeitar e apreciar as diferenças, colaborando assim também como em outros espaços sociais ocupados por eles (Equipe gestora EM-01).*

A fragilidade dessas relações aparece de forma concreta nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos na SME de Campinas, portanto, a proposta de reflexão e formação docente sobre esse problema parece-nos imprescindível uma vez que projetar-se pela idéia de educação inclusiva na modernidade é projetar-se numa utopia cheia de incertezas, com o compromisso do desafio do tratamento das desigualdades educacionais com o êxito ou com o fracasso escolar, onde trabalho coletivo e integrador se fazem imprescindíveis para a cooperação e o diálogo nas proposições assumidas nos projetos, pois a elaboração desses não é uma questão apenas pedagógica, mas sim, uma questão política.

3.7.2.2 Processo de decisão (autonomia da escola)

> Temos conselhos de decisões na escola, conforme delibera a SME. Entretanto os professores estão sempre atarefados com o acumulo de aulas. Os pais não tem tempo nem para reuniões quanto mais para conselhos na escola (Diretor EM-02).

Ao se referir às fragmentações existentes nos Projetos Político-Pedagógicos, reportamo-nos ao modo pelo qual ele foi construído e quais referencias e solicitações admistrativas fizeram parte de sua elaboração. Observou-se que a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos analisados está alicerçada em um modelo regulátorio que se apresenta de maneira contraditória, quando amplia a autonomia e ao mesmo tempo regula por meio de diretrizes fechadas direcionado as discussões no coletivo da escola.

Essa questão é observada no texto dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas quando, na caracterização dos bairros e alunos, aparece a necessidade de maior tempo para coleta de dados mais precisos, no tocante à formalização de informações que podem ser imprecisas para entrega do documento dentro do prazo estabelecido.

Desaparece assim, o convite para que os envolvidos no processo de construção coletiva do Projeto da escola destaquem quais suas necessidades e se envolvam na sua construção. Conforme descrito pelo coordenador pedagógico:

> *Há algum tempo tentamos elaborar um perfil de nossos alunos e sua família com a colaboração dos docentes, mas sem grandes resultados pelo tempo que levamos para organizar o material e tabular os dados e envio para SME. Assim, as informações que temos são aquelas que são passadas pelos próprios alunos e seus pais quando chamados à escola (Coordenador pedagógico EG-01).*

A questão das verbas destinadas à escola também se apresenta de forma contundente em relação à autonomia, assim como se pode verificar:

> *Ao descrever o conselho da escola, nossa intenção como gestores é mostrar a importância do mesmo, por onde passa e acontece toda gestão da escola. As idéias de melhoramentos e reivindicações em todos os sentidos da escola vêm de sugestões que às vezes são dadas por pais de alunos que por um motivo ou outro passam pela escola, ou as vezes boas idéias vem do comportamento dos alunos ou de algum professor interessado (EM-02).*

Oliveira (2007, p.7) relata que a questão da autonomia tão almejada pelos educadores envolve um maior poder de decisão, com maior controle sobre os sujeitos, paradoxalmente:

> A autonomia da escola, adquirida por meio dos processos de descentralização, traz maiores custos para os trabalhadores docentes. Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do coletivo da escola, definir projetos, os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos, passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de lutas.

Assim sendo, observa-se na análise das diretrizes propostas pela SME, que permanece a concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões políticas e sócio-culturais, envolvendo as escolas na concretização do documento com bases no controle burocrático.

A existência de um vínculo muito estreito entre autonomia e Projeto Político-Pedagógico é reconhecida pelos docentes que percebem o documento como algo pronto ou acabado que vem da secretaria e solicitando apenas numa visão de conjunto de atividades, técnicas e procedimentos burocráticos. Conforme descrito abaixo:

> *Planejar é fácil, colocar em prática é outra proposta. Trabalhar num local sem estrutura adequada, sem sala própria sem materiais condizentes com as necessidades da disciplina, onde devemos ser "mágicos" e improvisar a todo momento, pois, o estudante vem a aula desprovido de tudo e de todo e qualquer material para acompanhamento das aulas, mesmo aqueles que são fornecidos pela escola são perdidos, esquecidos ou ignorados é neste ambiente em que no momento da aula, percebemos que não somos professores, mas sim temos que ser "milagreiros". Claro que esta situação não começou agora, vem de muito tempo, e não será desta vez nesse documento a transformação (professor de artes EM-01).*

Nesse sentido podemos reconhecer na descrição do professor que a ênfase no processo de construção deve ser priorizada como forma de compreensão do caráter emancipatório dos projetos (VEIGA, 2003). Sob esta ótica o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sincronias no sentido da busca de soluções alternativas aos diferentes problemas enfrentados no cotidiano escolar. Alem de despertar ações de pertença mobilizando seus protagonistas ao estabelecimento de ações comuns entre o grupo.

Diante disso, a autonomia relativa da equipe escolar é explicitada:

> *A equipe gestora tem a responsabilidade de executar as atividades de planejamento, elaboração, implementação, e avaliação das propostas com base nas necessidades locais de nossa escola e também nas diretrizes estabelecidas pela política educacional do município (Diretor Educacional da EG-02).*

As descrições dos momentos coletivos em que foram constituídos e de que forma foram refletidos e elaborados não fica claro nos projetos. De forma implícita percebemos que os Projetos Político-Pedagógicos analisados foram discutidos e elaborados em momentos diferentes juntando-se as muitas solicitações que o cotidiano impõe aos docentes da escola, conforme relato:

> *O projeto da escola foi elaborado após várias reuniões e conversas em muitos momentos com todos os segmentos da escola para que a escrita desse documento tenham cunho real, não se perdendo nenhuma proposição e buscando uma forma de descrição das características próprias do grupo, mas ainda existem muitas situações de não consenso comum nos posicionamentos profissionais, nas atitudes educativas e nas concepções. Continuamos então no processo de priorizar as ações que irão atingir nossas metas de melhoria de qualidade de ensino (Diretor Educacional EM-01)*

Os projetos das escolas EM-02 e EG-02 assinalam para problemática no sentido de pontuar problemas e dificuldades das escolas, com sugestões de encaminhamentos por parte dos gestores, que entretanto, afirmam não poder realizar mudanças por serem profissionais contratados em regime de trabalho temporário, e não se sentem aptos ao enfrentamento de indisposições com o corpo docente da escola.

Nas referidas escolas registrou-se que a totalidade da equipe gestora (Diretor Educacional, Vice-diretores e Orientador Pedagógico) se apresentava em tais condições de trabalho. Algumas mudanças relatadas seriam bem vindas, por exemplo a retirada dos carros dos professores do pátio dos alunos, pois, segundo a Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA)[34], há necessidade de trabalho voltado para atividades desportivas aos alunos, com vistas à diminuição da violência e indisciplina na escola.

Nesse aspecto também encontramos um movimento contraditório na visão de Projeto Político-Pedagógico apenas como produção coletiva e não como espaço de discussão e proposições dentro da escola. As indisposições são vistas como entraves e não como espaços de diálogo e reflexão sobre ações previstas e planejadas na escola. Sendo assim, observamos que Projetos Político-Pedagógicos analisados foram elaborados, implementados e avaliados nesse movimento contraditório refletindo as atitudes de regulação, autonomia e proposição de possíveis inovações.

Para elucidar o processo de decisão da escola na atualidade faremos relação com o ideal de gestão que se apresenta nos Projetos Político-Pedagógicos e seus desdobramentos.

---

[34] A CPA é composta por alunos, pais, docentes, gestores e funcionários da escola com vistas à avaliação institucional.

3.7.2.3 Modelo de Gestão

> O diretor tem a função de assumir com responsabilidade os resultados do trabalho escolar – sucesso ou fracasso – e definir a sua política de ação a partir deles (Diretor – EG-02).

A administração escolar tem sido estudada a partir da década de 30, do século XX, deslocando-se o centro do processo administrativo anteriormente descrito como controle burocrático da escola para um processo em que a participação é um elemento inerente à construção e organização da escola. O processo de democratização das relações administrativas no interior da escola se apresenta como unidade dentro dos sistemas de ensino na atualidade.

Veremos a seguir como esse aspecto foi observado na análise da gestão escolar apresentada nos Projetos Político–Pedagógicos da SME de Campinas.

Importa-se destacar que todos os Projetos no item referente à gestão da escola se colocam diante da proposta de gestão 'participativa e democrática' traduzida pelas diretrizes municipais seguindo a LDB de 1996.

Um primeiro aspecto analisado diz respeito às tensões entre posturas mais desafiadoras e legitimadoras encontradas nos registros dos gestores conforme destacamos a seguir:

> *Para 2008 o trabalho da equipe gestora além de acompanhar o trabalho pedagógico será de:*
>
> - *Manutenção e conservação do prédio escolar,*
> - *Compra de materiais para a escola,*
> - *Organização do trabalho da escola com a comunidade,*
> - *Horário de trabalho dos funcionários,*
> - *Plano de aplicação de recursos financeiros,*
> - *Conselhos de escola,*
> - *Gestão financeira – aplicação e prestação de contas. (Diretor da EG-01).*

Infere-se que o diretor coloca em segundo plano o trabalho de acompanhamento do trabalho pedagógico privilegiando o registro de ações burocráticas, reconhecendo-se na postura de fiscalização do bem público e fazer administrativo da escola. Em outro momento observou-se conforme descrito:

Os membros da equipe gestora buscam o compromisso de:

- *Mostrar-se educador exercendo uma gestão democrática na escola, de forma a permitir a participação de todos os segmentos, assim como criar meios para que essa participação se efetive, de modo a favorecer o bom relacionamento entre as pessoas e construir um projeto pedagógico da escola, conhecendo a comunidade em que ela está inserida.*
- *Coordenar o projeto da escola, para que ele seja participativo colocando o aluno como centro do processo.*
- *Ter visão da escola como um todo exercendo seu papel sendo autônomo e não autoritário*
- *Viabilizar o trabalho coletivo e de interação entre os setores da escola. (Plano Equipe Gestora da EM – 01)*

Observa-se que na primeira escola o item que destina o trabalho do diretor não inclui trabalho dos outros componentes da equipe. Na segunda análise observa-se por meio do que se explicita no projeto o envolvimento da equipe de gestão num movimento de busca pelo coletivo, constituindo novo modelo de gestão.

A utilização do termo gestão democrática aparece associado ao termo exercício de cidadania, que constitui outro aspecto a ser observado:

O exercício de gestão democrática se constitui o exercício pleno de cidadania. (EG - 01),

Criar condições para que as crianças desenvolvam conhecimentos de si mesmas e das outras, sentimentos de confiança em suas capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e inserção social para agir com perseverança no exercício de cidadania. (EP – 02),

Desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão. (EG – 01).

Nota-se que a palavra cidadania sendo utilizada em diferentes momentos em que aparecem diferentes enfoques e proposições por parte dos educadores, entretanto todos colocando a educação e/ou conhecimento como centro do processo ao alcance político e social dos alunos. De fato, a análise dos Projetos Político–Pedagógicos, nos mostra que o termo é amplamente utilizado com propósitos diferentes dentro dos planos docentes e de gestão num caráter essencialmente individualista da noção de cidadão.

O conceito de cidadania, nesse sentido, se desloca de significado no que é chamado, conforme Dagnino (2003), de concepções neoliberais de cidadania. As reflexões sobre o tema dentro da escola são sempre bem vindas, pois podem diminuir o fosso entre a realidade e o discurso aparente de democracia e exercício de cidadania.

Na continuidade da análise sobre a prática da gestão democrática tem-se a participação da comunidade e dos alunos nos processos decisórios da escola.

Nos itens relativos a caracterizações do bairro e clientela atendida (anexo 01 das diretrizes municipais) aparecem as seguintes solicitações: 4.3.item: *Localização e descrição do bairro em que a escola pertence* e 5. item: *Caracterização dos alunos*.

Observa-se que esses itens se apresentam sem pesquisa prévia ou sem dados da realidade, pois nas descrições aparecem explicações sobre como foram coletados e a seguir generalizações de ordem subjetiva ou de senso comum a partir dos seguintes aspectos, conforme exemplificamos abaixo:

> *Nossos alunos são carentes de afeto e bens materiais são agressivos e sem limites, alguns se pudessem viveriam o dia todo na escola. (EP – 01)*
>
> *O nível socioeconômico dos pais é baixo conforme nos falam alguns pais quando chamados à escola. (EG – 01)*
>
> *Os alunos apresentam-se numa diversidade cultural bastante acentuada, contribuindo para o desenvolvimento do projeto da escola. (EG -02)*

Logo abaixo, a mesma escola, de maneira contraditória, descreve:

> *Nosso aluno não tem oportunidades culturais. Isso se deve a situação econômica tornando necessário que a escola proponha estudos do meio, como forma de amenizar a problemática. (EG - 02)*
>
> *As famílias de nossos alunos depositam na escola muitas esperanças e com isso os educadores sentem-se impotentes diante das questões que apresentam. (EM – 02)*
>
> *Percebemos que muitos não possuem limites, são agressivos nos relacionamentos, e carentes de afetividade. Muitos possuem pais alcoólatras, presidiários, e muitos não conhecem seus pais a auto-estima nesse sentido esta sempre fragilizada. A comunidade cobra atenção da escola, livros, uniformes, entretanto a escola possui dificuldades de entrar em contato com os pais por diversos motivos. (EP – 02)*

Acrescentou-se a esses itens as descrições sobre os alunos com deficiência das escolas e de que forma são atendidos pelos professores nas descrições sobre alunado da escola:

> *A escola possui três professoras de educação especial que fazem o diagnóstico e acompanhamento dos alunos e mesmo assim precisaríamos de um trabalho maior com o posto de saúde e de uma equipe multidisciplinar. (EM - 01).*

Nos itens concernentes a comunidade e alunos, aparecem generalizações por parte dos gestores que poderíamos entender como preconceitos e juízos de valores que se desdobram nas práticas pedagógicas que pretendem ser democráticas e participativas envolvendo a escola e seu entorno.

A mesma gestão que pretende articular práticas participativas e democráticas com todos os segmentos da escola, professores e comunidade, se apresenta caracterizando uma clientela como inadequada ou impossibilitada ao ensino por apresentar-se em locais de bolsões de pobreza ou marginalizados de toda ordem.

No tocante aos alunos com deficiência observamos que os gestores utilizam a crescente ampliação dessa demanda dentro da escola para reclamar melhores condições para seu trabalho.

Os diretores das escolas EG - 01, EG-02 , EM-02 e EM-01 relatam aumento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, descrevendo não terem condições físicas e materiais para acolher tais alunos. Deste modo, desloca-se o ponto de reivindicação por melhores condições de trabalho para a entrada dos alunos com deficiência na escola.

> *Possuímos muitos alunos com necessidades especiais que estão integrados nas salas regulares e nem sempre, em todo momento temos apoio das professoras de educação especial, pois atendem outras unidades, mais mesmo assim com falta de estrutura física a orientação é para que todos sejam atendidos em sua necessidades em relação a aprendizagem (Diretor, EM -02).*

Por meio da ‘diferença’ os diretores discutem seu trabalho fazendo uso do deficiente para reclamar melhores condições de trabalho e outras situações que incomodam na escola. Nota-se que a ação dos gestores se constrói num movimento

entre burocratização do ensino e participação dos segmentos num movimento de tensão e repercussão dentro dos Projetos Político-Pedagógicos do município de Campinas. As marcas dessa contradição estão explicitadas nos registros produzidos pelas equipes gestoras das escolas.

Dentro dessa perspectiva reconhecemos que a principal e quiçá, a mais difícil incumbência dos gestores é o desenvolvimento de ações participativas com capacidade de mediar conflitos para além de preconceitos e frases de efeito social, pois é nessa perspectiva que a gestão participativa e democrática pressupõe sua ação. Com isso as condições de gestão da escola impossibilitam o desenvolvimento da educação inclusiva, pois fragmentam a idéia de colegiado e de participação e mediação de conflitos numa perspectiva de unidade tão necessárias à educação para todos.

De acordo com De Rossi (2006): Quando diretores, supervisores não transcendem a burocracia ou a organização, a dominação permanece dissimulada, para que os dirigidos pareçam comandados pela “razão da organização”, não pela razão das pessoas (p.53).

Contudo alguns fatores estruturais são preponderantes para o desenvolvimento de práticas participativas de gestão dentro das escolas. Sendo importante o seu detalhamento como forma de ampliar a reflexão sobre o contexto estudado.

3.7.2.4 Estrutura Organizacional

> Trabalhar num lugar sem estrutura adequada dificulta o trabalho. Claro que esta situação não começou agora, vem de muito tempo, e não será desta vez a transformação (Profº da EM-01).

O relato do professor reflete a dimensão e a problemática que se configura na organização da escola. O descrédito a uma nova ordem se desdobra em ações cotidianas que se impõem aos professores da escola num mal-estar docente estando configurada na fragmentação dos projetos coletivos.

Devemos lembrar que a escola dispõe de duas estruturas educacionais: a administrativa e a pedagógica que juntas irão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações e definindo suas finalidades (DE ROSSI, 2006). Portanto, na

discussão sobre as mencionadas estruturas da escola estaremos descrevendo o tempo escolar, o currículo, a formação e a avaliação no interior dos Projetos Político–Pedagógicos analisados.

Na LDB (1996) pode-se destacar artigos que sustentam a idéia de ciclos. Especificamente no artigo 23, pois se constitui o eixo da proposta dos ciclos na SME de Campinas:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A SME de Campinas incorpora a estrutura de ciclos nas escolas, porém a grade curricular, tempos e espaços pedagógicos continuam os mesmos. Nas escolas analisadas há existência de 04 períodos letivos (manhã, tarde, intermediário e noite) dificultando sumariamente a estruturação deste tipo de reorganização educacional, pois a reorganização do tempo de docência é linha mestra para a proposta ser configurada nos sistemas de ensino.

A forma de implementação da proposta se reflete nas solicitações dos docentes para maiores reflexões sobre a estrutura de ciclos implementada na SME de Campinas (EP-01, EP-02, EM-02, EG-02).

Os diferentes apelos encontram-se tanto nos itens de agrupamentos e enturmações[35] quanto no item que diz respeito às avaliações institucionais realizadas no ano de 2007[36].

Os ciclos de formação pressupõem uma proposta de reorganização do tempo escolar com o objetivo de dar tempo adequado a todos, em que seria equivocado pensar que esta proposta se aplica somente para àqueles que não aprendem, não se tratando de uma invenção para acabar com a repetência na escola (LIMA, 2002).

Nesse sentido a busca por formação continuada dos docentes se apresenta no sentido de um maior envolvimento dos docentes da escola nessa nova proposta. No texto dos professores ainda aparecem às palavras: *ciclo* e no corpo dos textos *série* concomitantemente o que denota conflito e desconhecimento da

---

[35] Item 8.3. formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes.
[36] Item 8.2.3 Atas da Avaliação do Plano escolar/Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior.

clareza conceitual existente entre as duas propostas e sua execução dentro das escolas.

> *Nesse ano na escola foi forte a resistência dos professores em olhar o aluno como da escola e não do professor. Assim como a sala do professor, o seu armário, etc. O NAED se propõe a analisar as situações de conflitos individuais que não permite o trabalho em ciclo. É interessante ressaltar que é Política da SME em desenvolver um trabalho coletivo na escola, e não do aluno do professor tal, bem como o trabalho coletivo no ciclo.*
> *O decreto do ciclo já foi feito depende agora dos educadores realizar um ciclo de formação humana e não de promoção (Diretor da EP – 01).*

Infere-se que a Educação está diante de uma proposta de ciclos na antiga roupagem do sistema seriado em que os professores atendem a lógica que lhes é mais familiar, atuando isoladamente mesmo diante das propostas de organização trazidas para o trabalho coletivo da escola.

Outro aspecto relativo à implementação do ciclo diz respeito ao entendimento de que os professores de forma mágica irão incorporar a proposta sem alterações no quadro de horários e tempos desenvolvidos pela escola, conforme descrição abaixo:

> *O ciclo propõe um trabalho coletivo. Caso a rede municipal não estruture as classes, corre-se o risco de mantermos a seriação sem percebermos.sabemos que hoje estamos acostumados a trabalhar sozinho inclusive no nosso planejamento. O ciclo 1 e 2 tem que ser pensado como um trabalho coletivo. Há sugestões que estão sendo apresentados como trabalho coletivo como projetos e salas ambiente. Acho que o coletivo é entendido desde quando planejamos, executamos e avaliamos. Devemos evitar a seriação e a exclusão (Profº da EP-01).*

Os registros dos Projetos Político-Pedagógicos revelam que administrativamente a proposta de ciclos está estruturada, entretanto nos planos dos professores, de modo geral, não aparecem registros e descrições da proposta. Sendo assim algumas questões se fazem pertinentes: A proposta dos ciclos estabelece a necessidade de um novo olhar dos tempos escolares? Como estão se organizando frente às solicitações dessa nova ordem? Ela faz parte apenas da estrutura burocrática da escola?

O Projeto Político-Pedagógico das escolas reflete uma incompreensão estrutural da proposta e uma inconformidade declarada pelos docentes quanto às regras pré-fixadas sem espaço de reflexão. A opção pela organização escolar em ciclos pressupõe outras significações e estruturações à dinâmica curricular da escola numa perspectiva de inclusão.

Na proposta curricular professores, diretores, orientadores podem e estão permanentemente construindo currículo enquanto construção social. E o que considera-se ter revelado a presente pesquisa?

Na totalidade de Projetos Político-Pedagógicos analisados os professores, nos itens destinados aos seus planos, relatam objetivos, conteúdos, estratégias, procedimentos, recursos de ensino e avaliações com listagens vastas e detalhadas de atuação. Entretanto, não reconhecemos espaços de caracterização de clientela atendida ou de conceituações pedagógicas o que nos leva a crer que o conhecimento 'formal' é prioridade, apesar de apresentar-se meramente simplificado e não dinâmico.

O currículo deste modo apresentado nos documentos analisados pode estar sendo entendido apenas como transmissão de conhecimentos formais. Esses dados revelam o quanto o currículo não é neutro e quanto ele passa pela ideologia dominante enquanto expressão de cultura.

Os propósitos das escolas descritos nos Projetos Político-Pedagógicos, pelos gestores, se apresenta com o objetivo de trabalhar com o aluno real com vistas à sua emancipação, mas observamos nos planos curriculares dos professores um conformismo diante das propostas explicitando-se em conteúdos listados de maneira linear.

Moreira (2006) atenta para o fato de professores que lamentavelmente preferem pensar no currículo como respostas a ordens dadas e optando em cumpri-las, abdicando do seu papel ativo de participação no processo curricular da escola. Segundo o autor, a negação de reflexões e reformulações implica em posicionamentos, pois a questão curricular não tem como característica a inocência ou a ingenuidade:

> Não é um instrumento que sirva somente para o bem, indistintamente. Não é isso, nem nunca foi. Se a escola atende a uma série de interesses burocráticos, ela deixa de atender aos outros. Portanto, ela também pode contribuir para causar

> desigualdades. Currículo é instrumento que também pode construir desigualdades em seus resultados (MOREIRA, p.294).

Os dados revelados diante da caracterização dos bairros onde se situam as escolas pesquisadas podem nos levar a compreensão das bases em que os currículos estão sendo propostos para cada escola, revelados na proporcionalidade dos índices de distorção idade/série[37] ou mesmo nos índices de reprovação e evasão das escolas EG-01 e EG-02.

Nesse sentido observa-se que a preocupação central no documento das diretrizes municipais para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, está na repetência, evasão e correções de fluxo, secundarizando as reflexões sobre as relações curriculares estruturais da escola. Na visão de currículo restrito apenas aos planejamentos formais, isto é, ao domínio de técnicas de organização, seguindo uma seqüencialidade lógica que permite o controle de atividades objetivas e facilmente mensuráveis.

Em resumo, quanto mais compartimentalizado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as propostas curriculares conforme analisado nos Projetos Político-Pedagógicos da SME de Campinas, reduzindo, também as possibilidades de se institucionalizar um currículo integrado e refletido no coletivo.

O último aspecto a ser analisado diz respeito à avaliação em que são assumidas formas de avaliação: processos de avaliação interna, avaliação externa e avaliação de desempenho dos alunos.

Diferentes descrições foram encontradas nos Projetos Político–Pedagógicos no tocante aos princípios da avaliação institucional[38] de maneira diferenciada.

Algumas escolas já possuem componentes da equipe de avaliação institucional entre pessoas da comunidade e alunos. Outras escolas descrevem

---

[37] Anexo 08 na Diretriz Municipal nº. 03/2008 em que as escolas devem situar em gráfico próprio a distorção da idade-ano-série dos alunos a cada ano letivo, dada à proporção de matriculas.

[38] Na SME os processos de avaliação são compostos pelos processos de: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Avaliação de desempenho dos alunos. A metodologia é composição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada unidade de Ensino Fundamental que coordena o processo de avaliação interna ou auto-avaliação. A avaliação Interna é um processo contínuo por meio do qual a escola constrói conhecimento sobre sua própria realidade.

apenas os princípios e listam os motivos pelos quais ainda não incorporaram a avaliação institucional na escola.

Na EM-02 encontramos relatos sobre dificuldades encontradas pelos docentes na escola sendo listados:

> *Um assunto bastante problemático que precisou ser discutido na CPA foi a indisciplina dos alunos, que estão sempre brigando, tanto em sala de aula, como fora dela, em horários de intervalos e mesmo em sala de aula onde os professores se queixam (EM – 02).*

Entretanto relatos como estes são encontrados nos aspectos referentes à avaliação institucional não são encontrados nos planos dos docentes. É como se utilizassem da avaliação institucional somente como espaço de 'queixas' pontuais. Nos processos de avaliação de desempenho dos alunos são descritos princípios que norteiam a constituição de avaliação:

> *A equipe da unidade escolar decidiu que a avaliação do processo será diagnóstica valorizando qualquer indicio que revele o desenvolvimento do aluno dentro dos conteúdos significativos básicos para continuidade da aprendizagem, e levará em conta: participação, execução de tarefas, interesse, trabalho em grupo, colaboração com colegas, assiduidade, auto-avaliação. Haverá diversas formas de registros, relatórios, pesquisas, avaliação ao término de cada projeto/e ou planejamento bimestral, apresentação de trabalhos na escola e fora da escola EM-02).*

Relatos como os descritos acima são encontrados em vários projetos das escolas. Não obstante, observamos que nos planos dos professores a questão da avaliação não aparece sob estes enfoques, consonante ao descrito abaixo por um professor:

> *A avaliação será realizada da seguinte maneira:*
> - *Contínua e diagnóstica,*
> - *Verificar a evolução do aluno,*
> - *A avaliação será realizada individualmente em prova xerocada bimestral,*
> - *Através de das atividades realizadas em classe,*
> - *Desempenho na construção dos trabalhos,*
> - *Dedicação no desenvolvimento das lições. (Professor EM -01).*

Nesse enfoque a avaliação se torna um mero instrumento para diagnosticar os problemas nos processos pedagógicos. Faz-se notar que, os que os termos como: verificar, desempenho, medida, são amplamente utilizados nos planos dos professores, sendo inclusive alvo de "juízos de valor" (Freitas, 2002) que se configuram durante o processo de aprendizagem, conforme descrevemos abaixo:

> *Os processos de avaliação serão compostos pela integração de duas perspectivas didáticas:*
>
> *1ª). Os alunos serão avaliados através da análise de sua postura em sala de aula, levando-se em consideração sua participação nas atividades, o levantamento de questões para discussão, a proposta de diferentes maneiras de se "resolver o mesmo problema" e em relação ao respeito ao outro (colega e professor)*
> *2º). Serão atribuídos a turma exercícios trabalhados, provas escritas e análise do caderno do aluno (Profº da EM -01).*

Pondera-se que a avaliação é vista em seu aspecto informal (disciplina, postura comportamental e motivação) e não no processo conforme é descrito pela gestão nos pressupostos avaliativos da unidade. Descrições como as destacadas acima foram amplamente encontradas nos documentos dos professores, onde não se observou nenhum tipo de avaliação especifica para alunos com deficiência.

Avaliar a estrutura educacional significa avaliar a estrutura formal da escola, seu tempo, sua formação seu currículo e suas práticas avaliativas. Reputa-se que muitos são os entraves que regulam o trabalho pedagógico, sem espaços de reflexão, onde fragmentação é existente e continua.

Nessa fragmentação a Educação vai se configurando com repercussões em todos que estão inseridos na escola, todavia merecem destaque aqueles que historicamente foram excluídos da instituição escola em que nesta fragmentação, ou seja, neste controle hierárquico vão sendo mais uma vez excluídos não pelo acesso e sim pela permanência numa escola em que se prioriza o tempo, a ordem e a disciplina dos sujeitos numa cisão entre os que pensam e os que executam.

CAPÍTULO 4 – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS REVELA ATUALIDADE?

O fato é que, como quer que chamemos, não cessamos de criar histórias e futuros para nós mesmos por meio de alguma narrativa. Sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem um sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção, não de estudo (POSTMAN,2002).

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O QUE NOS REVELA ATUALIDADE?

"Não vivemos apenas de projetos pessoais, é também característica do ser humano a busca permanente por horizontes e objetivos mais amplos, por metas que vão muito além dos interesses puramente individuais. É marcadamente humana a necessidade de participação, do sentimento de fazer parte de algo maior, de partilhar metas com outras pessoas, em diversos âmbitos. Em outras palavras, não vivemos sem projetos em sentido coletivo"
(MACHADO, 2004)

Algumas questões são suscitadas a partir das análises e dos resultados da pesquisa, que relacionam o ideal dos Projetos Político-Pedagógicos com o ideal de homem e de sociedade configurando-se nas proposições apresentadas nos projetos das escolas.

A efervescente capacidade do século XX em se projetar um novo homem com ideais de liberdade, igualdade e fraternidade colocou a escola como fonte de correção de desigualdades formadas ao longo da história, configuradas em promessas de futuro de civilidade na formação do homem político capaz de se orientar na coletividade da sociedade.

O mesmo século XX que prometeu um futuro certo e preciso, contraditoriamente foi o século que mais excluiu os sujeitos em busca do modelo de sociedade desejado, utilizando seus projetos como forma de apregoar desigualdades e torná-las naturalmente aceitas na sociedade capitalista.

A forte discrepância existente na atualidade entre os direitos políticos e o acesso real aos direitos sociais, faz com que a relação contraditória entre inclusão e exclusão seja marcante nesta sociedade. Numa sociedade com projetos que geram e administram uma legião de excluídos, discutir inclusão educacional poder tornar-se tarefa bastante conflituosa e árdua.

O discurso sobre inclusão educacional se apresentou distante dos relatos educacionais dos docentes do ensino regular, mostrando o enfraquecimento das

discussões desta temática no Projeto Político-Pedagógico da escola, estando este mais vinculado aos projetos de gerenciamento da rede de ensino do que ao debate educacional inclusivo.

A escola em seu coletivo ao entender seu projeto como apenas controle burocrático e administrativo não reflete, e, portanto não propõe maneiras de se conviver com a diversidade tão característica das discussões na modernidade. A Inclusão Educacional, deste modo, se torna acessória e a Educação Especial mais um elemento de dificuldade, pois incorpora princípios de individualização propondo ações isoladas dos demais docentes da escola, voltando-se para a simplificação de ações e tarefas, ampliando os processos de diagnóstico das 'patologias' e defasagens intelectuais, psicomotoras, afetivas e sociais.

Foram encontrados muitos diagnósticos educacionais da clientela atendida descritos nos projetos dando base ao plano dos professores. Contudo, o desenvolvimento de planos de ações definidos em proposições para esses alunos não são descritas, observando-se um esvaziamento de propostas inclusivas.

Neste princípio, podemos dizer que as barreiras são atitudinais, pois foi registrado o tamanho do desvio do aluno com deficiência, a etiologia, mas não as possibilidades de aprendizagem desses alunos. O ensino para esses alunos fica centrado na dimensão do imediato, do mais simples e técnico, do mais lógico e fácil, de tal modo que a aprendizagem reproduza saberes elementares necessários à constatação, ainda que aparente, da normalização e da integração sendo de responsabilidade apenas de um professor entendido como coadjuvante no trabalho pedagógico do professor da sala e não do coletivo da escola.

Identificou-se nos projetos uma tendência de abordar a inclusão como um direito dos incapacitados, excluídos, diferentes, incluindo-se os alunos com deficiência na escola regular, o que indica o poder indutório das leis mais diversas sobre educação inclusiva que se apresentam atualmente com uma profusão de conceitos com acelerada absorção nas propostas de inclusão das escolas.

A resolução estabelecendo diretrizes para o projeto da escola da SME, indica qual educação inclusiva deve ser registrada pelos docentes, fazendo compreender que para a SME o projeto inclusivo se estabelece apenas na ação dos professores e não no coletivo da escola. Reconhecidamente sabemos que um projeto pedagógico inclusivo é impossível sem a ação de todos.

A escola não se torna inclusiva somente por colocar em seu corpo docente, profissionais habilitados nas mais diferentes áreas sem reflexão ou dialogo, pelo contrário, pode cada vez mais criar ambientes segregados e distantes de maneira isolada onde o fazer pedagógico de dois campos esteja distanciado e longe dos alunos com deficiência, em que o único espaço em comum seja o espaço físico da escola regular.

Com isso, afirma-se que a maior exclusão que pode ser conferida a esses alunos dentro do espaço físico da escola é a não possibilidade de apropriação de conhecimento. Não propor aos alunos com deficiência condições favoráveis à permanência dentro das escolas, é a forma mais violenta de excluí-los da sociedade tal como já viveram anteriormente.

Essa distância das proposições inclusivas se encontra no contexto de Projetos Político-Pedagógicos disciplinados e organizados em que o trabalho coletivo é visto como impossível, em que o pensar rápido no cumprimento de prazos é fundamental, numa visão de escola como agência de adaptação de solicitações administrativas.

Os projetos educacionais envolvendo predominantemente o gerenciamento administrativo encontram um forte aliado na escola: o poder disciplinar e burocrático, em que, cada um se torna "responsável" (GENTILI; ALENCAR, 2003)[39] hierarquicamente por sua parte, de maneira isolada, criando sérios desdobramentos na visão política e na dimensão coletiva da escola.

Nesse sentido, os profissionais da escola acabaram por entender a elaboração do projeto apenas como uma questão pedagógica e administrativa e não como uma questão política. Encontramos profissionais registrando em seus projetos o explícito descontentamento com o pouco tempo destinado para reflexão, como para a elaboração dos projetos.

Destaca-se, nesse processo de gerenciamento administrativo, o pré-estabelecimento de diretrizes regulamentadas pela SME, colocando a escola diante de indicativos que ao longo do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico se tornam amarras às proposições da escola. O controle burocrático do plano escolar é realizado por meio da diretriz que acaba por ampliar a visão de

[39] O termo responsável foi empregado no texto em termos de ação produtiva distanciada da participação política (GENTILI; ALENCAR, 2003, p.34)

Projeto Pedagógico regulatório, dissolvendo-se o caráter político do caráter formal dos projetos.

Nos Projetos Político-Pedagógicos estão refletidas incompreensões estruturais de sua dimensão política, outros mesmo com o estabelecimento de diretrizes para sua construção conseguiram romper com os modelos regulatórios, caracterizando sua regionalidade, suas singularidades, particularidades e especificidades declarando uma inconformidade declarada quanto às regras pré-fixadas sem espaço de discussão e reflexão.

Identificou-se nos projetos, elementos recorrentes que merecem destaque por apresentarem-se descritos inicialmente numa visão progressista de educação, cuja meta principal é a consciência crítica dos alunos por meio da cidadania. Os pressupostos que sustentam essa elaboração caminham numa visão de gestão democrática, de ações conscientes na escola, em que todos os segmentos sejam envolvidos no processo de elaboração e execução do projeto.

Entretanto, no decorrer da leitura dos projetos encontramos pontos de contradição entre visão crítica e regulatória, apresentando-se inconsistências na visão de escola, de aluno, de sociedade apresentadas ao longo dos projetos. Na leitura dos Projetos observamos propósitos diferenciados por parte dos gestores e dos educadores com visões que desconsideram os condicionantes culturais, sociais e econômicos de seu alunado, apresentando cisão entre concepção de aluno e elaboração de propostas que atendam as suas necessidades.

Nesse sentido, ao desconsiderar sua clientela a escola amplia seu discurso formal distancia-se da dimensão política do projeto, e configura-se numa superficialização de conceitos como gestão democrática, participação coletiva e principio de cidadania. Esses pressupostos formais e progressistas descritos pelas escolas constituem elementos de contradição e obstáculos que dificultam sobremaneira sua concretização, pois tornam os projetos inconsistentes esvaziados por termos e emblemas pouco discutidos e refletidos no coletivo da escola.

O termo exercício de cidadania foi amplamente utilizado nos Projetos Político-Pedagógicos tanto nos planos docentes, equipe gestora, quanto nos objetivos da unidade, apresentando-se com propósitos diferenciados num caráter individualista e superficial do termo, reduzindo a noção de cidadão como aquele que conquista direitos políticos, e não como uma forma de sociabilidade que favoreça a emancipação humana.

Na perspectiva da emancipação, a cidadania cria um espaço aberto definindo-se valores e ações num movimento constante, na qual consensos e dissensos se sobrepõem constituindo os princípios a serem trabalhados na escola. E um desses princípios diz respeito aos pressupostos da educação inclusiva uma vez que se volta aos valores e conteúdos que devem fazer parte dos projetos.

Desse modo, a cidadania que reclamamos para as pessoas com deficiência não é aquela apresentada nas bases frágeis dos projetos submersos na descontinuidade de medidas educacionais acionadas pelo Estado, estando apenas em seus princípios e não nas proposições pelas escolas.

4.1 Sem a pretensão de concluir e sim de propor...

Concluir significa findar, sedimentar, acabar... mais do que isso significa também afirmar, deduzir a partir do que foi encontrado em uma determinada realidade. E a seguinte pergunta pode ser feita: qual o sentido dos resultados conclusivos desta pesquisa? Seriam estes indiscutíveis e finais? Talvez estáticos num contexto que direciona os princípios inclusivos da escola para longe dos ideais de exclusão social de nosso país? Seria este mais um estudo sobre o processo de inclusão tão presente em pesquisas na atualidade?

Após o término desta pesquisa, o hoje, nos conferiu a elucidação do passado, e a perspectiva da educação em que a resignificação das intenções e propósitos na educação nos promova a dividir dialogicamente os resultados com todos aqueles que buscam uma educação publica de qualidade. Foi,e é, intencional deixar proposições como forma de deixar marcas a serem refletidas nos projetos pessoais e coletivos de nossos leitores dotados de vontades e de aspirações profissionais, num movimento de integração entre o discurso e a ação cotidiana.

O estudo percorreu o caminho da análise documental e teve como objetivo refletir sobre a construção de Projetos Político-Pedagógicos com vistas ao projeto inclusivo na Educação. Na análise foi fundamental a compreensão do conceito de Projeto Político–Pedagógico com fins emancipatórios como forma de sustentação às idéias de educação inclusiva na atualidade.

A contradição no que se refere à significação dos projetos das escolas em sua função social e política refletiu na questão central da pesquisa e foram

encontrados nos resultados, elementos que impulsionaram a pesquisadora para algumas reflexões e porque não para algumas proposições:

Os Projetos Político-Pedagógicos estão vinculados a um projeto histórico da sociedade e assim se configura a importância do espaço político dentro da escola na utilização do Projeto como espaço de transgressão e perspectiva de mudança.

Como primeira proposição, entendemos que o Projeto da escola constitui-se arma poderosa da escola contra a ingenuidade, uma vez que se estrutura como eixo ordenador e integrador de seus valores, seus fins, e acima de tudo de suas propostas. O Projeto Político-Pedagógico como elemento de transgressão às imposições burocráticas pré-estabelecidas situam a escola no processo coletivo, na visão de planejamento dialogado, sendo construído no processo histórico de cada escola.

O "sentido" das ações da escola é seu projeto, pois ajuda a explicitar o passado, dá clareza ao presente e fornece orientação para o futuro, num encontro de temporalidades que pressupõe a interloccução entre as gerações (BOTO, 2003). Entretanto, os resultados de nosso estudo apontam que ainda há muito por fazer no sentido de entender Projeto Político-Pedagógico para alem dos pressupostos das exigências burocráticas dos sistemas de ensino, pois as políticas educacionais ganham força na direção de decisões centralizadas, executadas na proporção inversa ás práticas mais democráticas de tomadas de decisões coletivas no interior das escolas. Essas decisões acompanhadas da falta de valorização do magistério, das condições de trabalho dos docentes, tempo de reflexão, cumprimento de horários e tarefas, distancia a escola do trabalho coletivo e reflexivo.

Todos esses condicionantes colocam os profissionais da escola diante de um "neoconformismo esclarecido"[40] que é caracterizado pela despolitização dos espaços gerando acomodação e passividade dentro da escola refletindo-se nas propostas e nos documentos produzidos.

Pela ausência ou desarticulação de projetos coletivos os educadores são levados a esse estado de realismo chamado por Gentili e Alencar (2003) de "desencanto" que apodera-se da ação e do ceticismo levando muitos a cumprirem

[40] O termo neoconformismo é utilizado por Gentili e Alencar (2003) para caracterizar o universo da desqualificação da política, compondo um cenário de despolitização generalizada, e segundo os autores, estimulada.

com exigências burocráticas, relatando práticas que no cotidiano podem ir alem das descrições encontradas.

Desta maneira, afirma-se que o Projeto Político-Pedagógico não é reconhecido como ferramenta, instrumento de trabalho coletivo pois não dialoga sobre questões importantes da atualidade, colocando o sentido do trabalho educacional num realismo e imediatismo que leva educadores a não se reconhecerem nas propostas de inclusão educacional.

A reflexão coletiva sobre inclusão educacional dentro do contexto da escola assegurada em seu projeto, possibilitará uma educação mais condizente, para além de fragmentações ou discursos políticos contundentes da atualidade, com os anseios de uma nova ordem social que coloca como pressuposto a educação de qualidade para todos.

Este é o desafio, colocar a discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico no centro de nossas discussões como um ato deliberado com todos os sujeitos envolvidos com a educação que pretende ser inclusiva em seus pressupostos. Entende-se que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

Como segunda proposição, compreendeu-se que a implementação de políticas de inclusão educacional nas redes de ensino significa um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência. Porém se faz necessário, questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estes estão organizados no trabalho pedagógico realizado na Educação Básica.

Reconhecemos que um caminho já foi trilhado no acesso dos alunos com deficiência na rede regular, com a criação da política de atendimento educacional nas escolas públicas do município de Campinas. Porém, nesse descompasso de proposições pode-se dizer que a permanência desses alunos ainda não está assegurada, uma vez que não estão garantidas ações que visem a apropriação do conhecimento.

Não obstante, percebemos que ainda há muito que fazer, pois somente a inserção no quadro de docentes do professor especialista não assegura êxito e qualidade de ensino. Pelo contrário, pode tornar a educação pretensamente para todos, em excludente, cruel e desigual uma vez que não possibilita diálogo com todos os segmentos da escola.

Nos Projetos Político-Pedagógicos analisados, observou-se distanciamento da Educação Especial do Ensino Regular dificultando um fazer pedagógico inclusivo, uma vez que se reforça a exclusão quando esta é sobreposta com estratégias de apoio, a uma estrutura administrativa conhecidamente excludente.

Os Projetos Político-Pedagógicos perdem sua essência política e inclusiva no sentido de apenas atender as especificações solicitadas pela SME de Campinas se distanciando de reflexões sobre seus alunos com suas especificidades, tornando-se inconsistentes no que diz respeito ao atendimento de alunos com algum tipo de 'diferença'.

Podemos dizer que a noção de educação inclusiva contida nos Projetos Político-Pedagógicos, revela sua fragmentação e isolamento tanto no que diz respeito às proposições aos alunos com deficiência de forma isolada, quanto aos objetivos a serem modificados na escola no tocante ao compromisso pedagógico com qualquer diferença.

No discurso pela inclusão é ressaltada a importância do acolhimento e do compromisso político-pedagógico com a diferença. Nesse sentido, é necessário que esse compromisso seja realizado e refletido no coletivo da escola se discutindo-se o que é "especial" na educação para além de paralelismos entre o ensino regular e o ensino especializado. As descrições fragmentadas encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos analisados dificultam a compreensão do ato de planejar que se baseia numa concepção de planejamento participativo e emancipador, na visão de educação inclusiva como ato político.

Com isso, as perguntas feitas no início desta pesquisa a respeito do atendimento dos alunos com deficiência em Campinas, são respondidas à medida que se entende que pensar em inclusão para esses alunos é pensar em propósitos, para além de políticas de foco de maneira isolada, que se apresentam como salvadoras. Pensar em inclusão é refletir no coletivo da escola com base em dados concretos sobre como ela se organiza, para pensar seu projeto numa visão critica, conhecendo a realidade de sua comunidade na busca de explicitar e compreender criticamente as causas e a existência de problemas, bem como a busca por soluções com propostas e alternativas.

É preciso refletir acerca da educação inclusiva para além de pressupostos e inovação que amedrontam e imobilizam levando educadores a pensarem nessa mudança como apenas uma novidade a ser incorporada no cotidiano, conforme nos alerta Gentili e Alencar (2003) à respeito das inovações e propostas escolares: “A escola está se propondo a mudar para continuar sendo a mesma?”

Os reducionismos encontrados em conceitos como inclusão, cidadania, autonomia ou gestão democrática, fazem refletir sobre nossos ideais a favor de uma escola que seja algo maior que apenas um centro de capacitação profissional ou mesmo de aquisição de direitos políticos. Devem nos levar à questionamentos que relacionam o projeto da escola ao projeto de sociedade e de homem que acreditamos e pretendemos em propostas de inclusão educacional configuradas na escola .

Evidenciou também, que a educação inclusiva envolve e redefine os rumos na construção da identidade da instituição escola, quando coloca discussões sobre a diferença no centro do processo pedagógico. Reafirma o preceito da LDB (1996); em relação ao projeto da escola, valorizando o fazer de cada escola em seu projeto com significativa importância no processo da educação inclusiva, em razão da sua especificidade, ao expressar os princípios e fins da ação educativa, dando sentido e direção futura às ações desenvolvidas pela escola.

Não é possível, portanto, conceber e instituir o Projeto Político-Pedagógico, por decreto ou resolução com um tempo pré-determinado. Discuti-lo na escola não é apenas falar sobre o instituído, mas ao mesmo tempo, reafirmar que no Projeto Político-Pedagógico está o instituinte, ou seja, as pessoas concretas com suas necessidades intenções e valores, em que o diálogo, e o trabalho coletivo com a devida valorização do magistério devem ter prioridade.

A presente pesquisa tornou evidente que é possível existir uma reciprocidade entre os ideais inclusivos e as proposições da escola em projetos onde a dimensão técnica e política coexistam, para que o fazer pedagógico tenha sentido de ação política oferecendo melhores condições de vida para todos em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L.R. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Educação e Sociedade, v.26, nº.92, 2005.

AZEVEDO, J. M. L **A educação como política Pública**. Campinas: Autores associados, 2001. v. 56.(Coleção Polêmicas do nosso tempo).

BARBIER, J. **Elaboração de Projetos de ação e Planificação**. Porto: Porto Editora, 1996.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa,** BATISTA, C.R., Caiado,K.R.M., JESUS,D.M. (org) Editora Mediação. Porto alegre 2007.

BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora 1997.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____**A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito.** In: Caderno cedes 61, Arte & manhãs dos Projetos políticos e Pedagógicos, 1ª Edição, dezembro/2003.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____**Crianças com necessidades educacionais especiais, Políticas Educacionais e formação de professores generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, 1999.

BUENO, J.G.S. e MARIN A. J. **Crianças com necessidades educativas especiais, Política Educacional e a Formação de professores: 10 anos depois**. In: V Seminário de pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo/SP- 26 a 28 de Agosto de 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo. **O cotidiano Escolar Patologizado**: Espaço de Preconceito e práticas cristalizadas. Campinas, SP, tese (livre docência) 1995.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CURY, C.R.J. **A Educação Básica no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, vol.23, n.80, setembro/2002, p.168-2000.

DAGNINO, E. "Sociedade Civil, participação e cidadania: de que estamos falando?" In Daniel Mato (coord.), **Políticas de cuidadania y sociedad civil em tiempos de globalizacion**. Caracas: FACES, Universidade central de Venezuela, pp.95-110.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2001.

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do Projeto Político–Pedagógico: Entre corações e mentes**, São Paulo, Editora Moderna 2006.

DORZIAT, A. O sujeito da educação especial: reflexões provocadas pela perspectiva sistêmica. In: BATISTA, C.R., Caiado,K.R.M., JESUS,D.M. (org) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Editora Mediação- 2008.

EVANGELISTA, **O. Estudos Teórico-metodológicos no campo da educação especial – o trabalho com fontes documentais**. Mini-curso GT-15: Educação Especial (Anped- 2008)

FERRAZ, Ângela. **Educação Continuada de Professores: um estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas** 1993/1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v.26, n. 92, Especial, out. de 2005.

FRIGOTTO, G. **A produção na escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica - social capitalista**. 6ª. Edição. São Paulo, Cortez 2001.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo; editora Ática: 1999.

_____ Projeto Político–Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 3.ed. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GARCIA, R.M.C. **Políticas Públicas de inclusão na análise no campo da educação especial brasileira**. Tese de doutorado. Santa Catarina: UFSC 2004.

GENTLI, P. e ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto,** Petrópolis – Editora Vozes edição 2001.

GERALDI, Corinta. Escola Viva: Política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva: Elementos para a construção de uma Educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES. M. C. R. **Políticas e práticas de educação inclusiva**/ Maria Cecília Rafael de Góes: Adriana Lia Friszman de Laplane (orgs.) – 2. ed. – Campinas, SP. Autores Associados. 2007.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**, Caderno Cedes, ano XXI nº. 55 Novembro 2001.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva**, Campinas, São Paulo, Editora Papirus, edição 2005.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. **Integração/inclusão desafios e contradições**. Editora Mediação. Porto alegre 2006.

LEFÈBVRE, H. **Filosofia do cotidiano**, Folha de São Paulo, 07 de agosto de 1983. p. 4-5.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação**. São Paulo: Editora Sobradinho; 2002.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. 5ª ed. São Paulo, Escrituras Editora, 2004.

MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo; Atlas, 1996.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil; histórias e políticas públicas.** São Paulo, Cortez 1996.

MEDEL, C. R M. A. **Projeto Político-Pedagógico - construção e implementação na escola**. Coleção educação Contemporânea. Editora Autores Associados 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista brasileira de Educação** v.11 n. 33 set/dez. 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial 2005.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.** São Paulo, 2005. Dissertação (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MINAYO, M.C. de S.. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. – São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, M. C. **Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, 1998.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: Novas trajetórias para a escola pública básica. *In*: Geraldi, C.M. (org) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

MORETO, Júlio Antonio. **A Educação Continuada do Diretor de Escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

_____.Dossiê: "O trabalho docente no contexto latino-americano: Algumas perspectivas de análise" – revista **Educação e Sociedade** v.28 n.99 Campinas maio/ago.2007.

OLIVEIRA, R. M.de**. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001 - 2004): contribuições para o entendimento da "Escola Viva**". Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Editora da Unicamp 1997.

PADILHA, A. M. L. O discurso da Inclusão social e escolar : O sim e o não. In: **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa,** BATISTA, C.R., Caiado,K.R.M., JESUS,D.M. (org) Editora Mediação. Porto alegre 2007.

PATTO,M.H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

POSTMAN, N. **O Fim da Educação**: Redefinindo o Valor da Escola. Tradução José Laurino de Melo. – Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRIETO, R.G. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. In: BATISTA, C.R., Caiado, K.R.M., JESUS, D.M. (org) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Editora Mediação- 2008.

SADER, E. **Século XX uma Biografia não-autorizada – o século do Imperialismo**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: Limites e Possibilidades. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.21, p. 29-40, novembro 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. São Paulo Cortez/Editores Associados 1991.

SAWAIA, B**.** Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa? In: **As Artimanhas da Exclusão**. Petropólis – RJ 2001.

SILVA, S. **Educação Especial: Um esboço de política pública**. Tese – doutorado.Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 2000.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de Formação. In: **Avaliação** Campinas-Sorocaba. v.13, n.1 p.193-207, mar. 2008.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

TONET, I. **Educação, Cidadania e emancipação humana**. Editora.Unijuí, RS, 2005

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento, Projeto de Ensino aprendizagem e Projeto político - pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo,Editora: Libertad, 2005.

VEIGA, I.P. (org) **Projeto Político-Pedagógico da escola – uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001, edição revisada 2006.

_____**As dimensões do Projeto Político-Pedagógico** Campinas, SP Papirus Editora 2007

_____**Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP Papirus Editora 2007

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de Exclusão. IN: **As Artimanhas da Exclusão**. Petropólis – RJ 2001.

DOCUMENTOS CITADOS / CONSULTADOS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Subsídios para formulação da política de Educação Especial. Brasília, 1993.

_____.Parecer CNE/CEB nº. 17 de 3 de julho de 2001**.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001, Secão1, P.46. 2001a.

_____.Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em

14/09/2001, Seção1E, p.39-40. 2001b.

_____. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. Brasília – Janeiro de 2008.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Projeto de Acesso e Permanência do Portador de deficiência na Rede Pública Municipal. 1991a.
_____.Mapa da Exclusão/Inclusão Social em Campinas/SP. 2004.

_____.Decreto nº. 14. 460 de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a estrutura Administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. 2003b.

CONVENÇÂO sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ONU, 2008

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

DIRETRIZES Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, PARECER CNE/CEB número 17/2001

EDUCAÇÂO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994. 45p.

EDUCAÇÂO INCLUSIVA - Documento Subsidiário à Política de Inclusão Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Brasília 2005.

ANEXOS

Anexo A - Carta de solicitação da pesquisa.....133

Anexo B - Carta de autorização da SMEC..... 134

Anexo C - Resolução SME Nº 03/2008..... 135

Anexo D - Fichas de leituras dos PPPs..... 140

Anexo E - Quadro com pontos de aproximação entre PPPs..... 155

PUC CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campinas, 11 de julho de 2008. OFÍCIO PPGE - 005/08

Prezado Senhor,

A **Adriana Cunha Padilha - RA 08501082**, é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Desenvolve uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre as práticas inclusivas nos sistemas educacionais. Para tanto, gostaria de coletar seus dados de pesquisa junto à Secretaria Municipal da Educação, onde atua como professora de Educação Especial.

Assim sendo, vimos requerer de Vossa Senhoria a autorização para análise documental de dados dos Projetos-Políticos-Pedagógicos das unidades educacionais, distribuídas em regiões administrativas de Campinas.

Antecipadamente agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos que possam se fazer necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação
PUC-Campinas

Ao Ilmo Sr.

Prof. Dr. Graciliano de Oliveira Neto

Secretário Municipal de Educação

Recebi em 14/07/08
Maria
mat. 63160-4

Rodovia D. Pedro I - Km 136 - Parque das Universidades - Campinas - SP - CEP 13020-904
Fone: (19) 3343-7409- correio eletrônico: poseduc.ccsa@puc-campinas.edu.br

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico

Campinas, 30 de julho de 2008

CARTA DE ANUÊNCIA

Sra Diretora da EMEF _____

Venho por meio deste, apresentar a professora de Educação Especial da SME Sra **Adriana Cunha Padilha,** matrícula 102289-0, para coleta de dados junto ao projeto político pedagógico da referida U.E.

O objetivo da coleta é análise de dados documentais junto a Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Atenciosamente,

Márcio Rogério Silveira de Andrade
Diretor do Departamento Pedagógico

Conveniada: Paróquia Imaculada
Objeto: Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 01 (uma) sala para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor:- Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 1.530,00 (um mil e quinhentos reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

Republicado por conter incorreções

RESUMO DE CONVÊNIO

No. 029/2008, de 08/02/2008.

Convenente: FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA- FUMEC.
Conveniada: Paróquia Jesus Cristo Libertador
Objeto:- Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 04 (quatro) salas para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor: Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 6.120,00 (seis mil, cento e vinte reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

Republicado por conter incorreções

RESUMO DE CONVÊNIO

No. 031/2008, de 08/02/2008.

Convenente: FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - FUMEC.
Conveniada: Paróquia Sagrada Família
Objeto: Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 01 (uma) sala para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor: Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 1.530,00 (um mil, quinhentos e trinta reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à Novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

Republicado por conter incorreções

RESUMO DE CONVÊNIO

No. 032/2008, de 08/02/2008.

Convenente: FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - FUMEC.
Conveniada: Paróquia Santa Luzia de Campos Elísios
Objeto: Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 04 (quatro) salas para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor:- Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 6.120,00 (seis mil, cento e vinte reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

Republicado por conter incorreções

RESUMO DE CONVÊNIO

No. 033/2008, de 08/02/2008.

Convenente: FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - FUMEC.
Conveniada: Paróquia Santos Apóstolos
Objeto: Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 03 (três) salas para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor:- Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 4.590,00 (quatro mil, quinhentos e noventa reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

Republicado por conter incorreções

RESUMO DE CONVÊNIO

No. 034/2008, de 08/02/2008.

Convenente: FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - FUMEC.
Conveniada: Paróquia São Benedito
Objeto: Nos Termos da Lei 11.686/03, de 03/10/2003, disponibilização de 04 (quatro) salas para desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Convenente nas dependências da Conveniada.
Valor: Repasse de Verbas da Convenente para a Conveniada no valor de R$ 6.120,00 (seis mil, cento e vinte reais), em 3 (três) parcelas trimestrais, para aquisição de Material Didático – Pedagógico, material de limpeza, lâmpadas, gás e pagamento de contas de água e luz. Devendo a Conveniada prestar Contas até 20/11/2008.
Prazo: Fevereiro à novembro de 2.008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

COMUNICADO FUMEC/CEPROCAMP Nº 09/2008

O Presidente da Fundação Municipal para a Educação Comunitária – FUMEC, no uso das atribuições de seu cargo, **COMUNICA** que a Sessão de Atribuição para **Carga Suplementar nos Professores Efetivos da FUMEC**, para o ano letivo de 2008, será realizada no dia **06 de março de 2008, às 14h30min**, no CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos", localizado na Av. dos Expedicionários n.º 145, Centro, Campinas, para ministrarem aulas de **CEE (Cidadania, Ética e Emprego)**, para Cursos de Qualificação Profissional, no CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos".
1. A atribuição será realizada iniciando pelo primeiro classificado, por ter restado turmas na atribuição do dia 14 de fevereiro de 2008, de acordo com o item 1.2 do presente COMUNICADO, obedecendo à ordem seqüencial da classificação, conforme a Classificação Geral Final dos Professores e Especialistas em Educação, de acordo com o COMUNICADO SME/FUMEC Nº 25/2007, publicado em Suplemento do Diário Oficial do Município de 23 de novembro de 2007.
1.1. Caso todas as turmas sejam atribuídas, a próxima atribuição será iniciada a partir do primeiro número subseqüente ao último atribuído;
1.2. Caso restem turmas a serem atribuídas, a próxima atribuição será iniciada a partir do primeiro classificado.
2. O docente para ministrar aulas de CEE deverá cumprir as seguintes condições:
2.1. ser professor efetivo da FUMEC e ter optado pelo Plano de Cargos e Carreiras da PMC, com jornada de 24 horas semanais.
2.2. a Carga Suplementar poderá ser de 27, 32 ou 40 horas semanais.
3. Serão atribuídas aulas por procuração específica individual, acompanhada de cópias dos documentos de identidade do candidato e do procurador (cópia simples).
3.1. O docente a assumirá total responsabilidade pela escolha realizada pelo seu procurador, arcando com as conseqüências de eventuais erros de seu representante.
4. Será vedada a atribuição por fax, correio ou outro meio de comunicação.
5. O professor (a) deverá seguir os conteúdos abaixo, pois são parte integrante dos cursos de Qualificação Profissional, mantidos pelo Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos" – CEPROCAMP.
5.1. Identidade;
5.2. Relações Interpessoais e Hierarquia;
5.3. Educação e as Crises da Sociedade;
5.4. Ética, Moral e Direito;
5.5. Ética Profissional;
5.6. Globalização e as Conseqüências para o Mundo do Trabalho;
5.7. Empregabilidade, Trabalhabilidade e Empreendedorismo;
5.8. Trabalho/Emprego;
5.9. Legislação Trabalhista;
5.10. Segurança no Trabalho, Qualidade de Vida; Meio Ambiente;
5.11. Currículo, Dinâmica de Grupo e Entrevista.
Campinas, 03 de março de 2008.

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Presidente da FUMEC

RESOLUÇÃO SME Nº 03/2008

Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das Unidades Particulares de Educação Infantil.

O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições do seu cargo, e
CONSIDERANDO a Lei Federal Nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
CONSIDERANDO a Lei Federal Nº 11.114, de 16/05/05, que determina a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório;
CONSIDERANDO a Lei Federal Nº 11.274, de 06/02/06, que alterou os artigos 32 e 87 da LDB, determinando a duração de nove anos para o Ensino Fundamental;
CONSIDERANDO a Emenda Constitucional Nº 53, de 19/12/06, que dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB Nº 03, de 03/08/05, que define normas para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração;
CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB Nº 02, de 07/04/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
CONSIDERANDO a Resolução CEB Nº 01, de 07/04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
CONSIDERANDO o Parecer Nº 04, de 16/02/00, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil;
CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05/07/00, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
CONSIDERANDO a Resolução Nº 02, de 11/09/01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
CONSIDERANDO o Decreto Municipal Nº 15.712, de 12/12/06, que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração;
CONSIDERANDO a Lei Municipal Nº 12.501, de 13/03/06, que institui o Sistema Municipal de Ensino;
CONSIDERANDO a Lei Municipal Nº 8.741, de 15/01/96, que dispõe sobre a autorização de funcionamento e supervisão de instituições particulares de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Campinas;
CONSIDERANDO a Portaria SME Nº 14/96, de 16/04/96, que dispõe sobre competência e procedimentos para dar cumprimento às normas instituídas pela Lei Nº 8.741, de 15 de janeiro de 1996;
CONSIDERANDO o Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil de Campinas;
CONSIDERANDO o Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Campinas;
CONSIDERANDO os Editais SME Nº 01, 02, 03, 04 e 05/07, que dispõem sobre Processo Seletivo de escolha da instituição de direito privado, sem fins lucrativos, para a celebração de convênio visando à gestão dos CEIs - Centros de Educação Infantil de Campinas;
CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 12, de 02/11/07, que dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil e para a realização de cadastro e matrículas nas Escolas Municipais de Educação Infantil e CEIs de Campinas para o ano de 2008;
CONSIDERANDO a Resolução SME/FUMEC Nº 06, de 06/12/07, que dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar para o ano de 2.008 nas escolas de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC.
CONSIDERANDO a construção permanente de uma educação pública de qualidade;
RESOLVE:

I - DAS DIRETRIZES

Art. 1º. O Plano Escolar/ Projeto Pedagógico deverá:
I - visar à excelência das práticas de ensino e de aprendizagem e à integração destas aos princípios de uma educação democrática;
II - garantir um plano curricular que considere as diferentes faixas etárias de seus alunos e o tempo de aprendizagem individual;
III - incluir as ações e os indicadores, inclusive os estatísticos, que evidenciem a forma pela qual a Unidade Educacional planeja, organiza, realiza e avalia os trabalhos individuais

e coletivos que visam ao ensino e à aprendizagem dos alunos;
IV - contemplar a análise da realidade da Unidade Educacional e de seu entorno.
V - assegurar o cuidar e o educar como ações indissociáveis e intencionais na educação escolar, como responsabilidade de todos que se relacionam com a criança, o adolescente, o jovem e o adulto;
VI - apontar a demanda de formação dos profissionais da Unidade Educacional para o cumprimento das Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SME.
Art. 2º. A equipe de cada Unidade Educacional deverá organizar o trabalho pedagógico utilizando os tempos/espaços das jornadas/cargas horárias dos profissionais envolvidos, de forma a garantir o disposto no Art. 1º desta Resolução, considerando as Diretrizes Curriculares para o ensino das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa, publicadas pela SME, quando se tratar da Educação Infantil e do Ciclo I das Unidades Educacionais Municipais.
Art. 3º. A aplicação dos recursos financeiros da Unidade Educacional será decidida a partir das prioridades estabelecidas e elencadas, coletivamente, pela comunidade escolar e apontadas no Plano Escolar/Projeto Pedagógico, devendo, ainda, ser aprovada pelo Conselho de Escola.
Art. 4º. A comunidade escolar e o Conselho de Escola de cada Unidade Educacional Municipal deverão considerar os processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico como a principal etapa da Avaliação Institucional.

II - DA COMPOSIÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO DO PLANO ESCOLAR/ PROJETO PEDAGÓGICO

Art. 5º. A elaboração do Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverá respeitar a organização disposta nos Anexos 1 e 2 desta Resolução, observada(s) a(s) etapa(s)/modalidade(s) da educação básica.
§ 1º. O Anexo 1 destina-se às Unidades Municipais de Ensino Fundamental, de Educação Infantil e aos CEIs.
§ 2º. O Anexo 2 destina-se às Unidades Particulares de Educação Infantil.
§ 3º. As equipes da Unidade Educacional e Educativa do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - NAED poderão incluir, no Plano Escolar/Projeto Pedagógico, outros aspectos que não tenham sido contemplados por esta Resolução.

III – DOS PRAZOS E DAS COMPETÊNCIAS

Art. 6º. O Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverá ser entregue até 15/04/2.008, em 2 cópias, ao respectivo NAED.
§ 1º. A análise dos aspectos legais será de competência do Supervisor Educacional e a dos aspectos pedagógicos de competência do Coordenador Pedagógico, até a data de 09/05/2.008.
§ 2º. Verificada alguma irregularidade legal ou inadequação pedagógica, o Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverá ser encaminhado à Unidade Educacional com as devidas orientações, devendo retornar ao NAED até a data de 16/05/2.008.
§ 3º. Após o cumprimento do disposto nos parágrafos anteriores, caberá a homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico pelo Representante Regional da SME, até a data de 30/05/2.008, mediante relatório do Coordenador Pedagógico e de parecer do Supervisor Educacional.
§ 4º. Uma cópia, após a homologação, retornará à Unidade Educacional e uma permanecerá no NAED, onde ficará arquivada, atendendo ao princípio da descentralização e à organização do Sistema Municipal de Ensino.
Art. 7º. Será de competência do Departamento Pedagógico a elaboração e o encaminhamento para os NAEDs dos modelos de impressos relativos ao disposto por esta Resolução, os quais deverão ser utilizados pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.
§ 1º. As Unidades Particulares de Educação infantil poderão recorrer aos modelos de impressos ora publicados, mas sem o timbre da PMC.
§ 2º. Os modelos de impressos anexados a esta Resolução são:
I - ofício de encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME (ANEXO 3);
II - termo de aprovação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, o qual deverá ser assinado pelo(a) Diretor(a) da Unidade Educacional (ANEXO 4);
III - quadro de horário semanal de trabalho do docente, incluindo todos os tempos pedagógicos a ele atribuído (ANEXO 5);
IV - quadro de horário semanal de trabalho do monitor, incluindo o horário de participação no Grupo de Estudos dos Monitores – GEM (ANEXO 6);
V - Matriz Curricular referente ao ano letivo de 2.008 (ANEXO 7);
VI - indicadores estatísticos de ensino e de aprendizagem (ANEXO 8);
VII - relatório do Coordenador Pedagógico, o qual deverá conter, no mínimo, os itens descritos no roteiro (ANEXO 9);
VIII - parecer do Supervisor Educacional, o qual deverá conter, no mínimo, os itens descritos no roteiro (ANEXO 10);
IX - termo de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico (ANEXO 11);
X - Portaria de homologação do Plano Escolar/Projeto pedagógico (ANEXO 12).
Art 8º. Será de competência do Representante Regional da SME encaminhar ao Gabinete do Secretário Municipal de Educação a Portaria de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico de todas as Unidades Educacionais da sua área de abrangência, para publicação, até 10/06/2008.
Art. 9º. O Plano Escolar/Projeto Pedagógico terá validade de 02 (dois) anos.
Parágrafo Único. Em 2.009 deverá ser encaminhado ao NAED um adendo ao Plano Escolar/ Projeto Pedagógico com as alterações ocorridas, para análise e posterior homologação.
Art. 10. Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário Municipal de Educação, após parecer dos Representantes Regionais da SME.
Art 11. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Campinas, 03 de março de 2008.
GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 1

1. Ofício de encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME do NAED ao qual pertence a Unidade Educacional
2. Sumário
3. Termo de aprovação assinado pelo(a) Diretor(a) da Unidade Educacional
4. Caracterização da Unidade educacional
4.1. Nome da Unidade Educacional
4.2. Endereço da Unidade, endereço(s) eletrônico(s) e telefone(s)
4.3. Localização e características do bairro
4.4. Horário de funcionamento
4.5. Atos oficiais: data da publicação da Portaria de autorização de funcionamento da Unidade Educacional e alterações
4.6. Termo (s) de autorização de curso(s)
4.7. Horário(s) do(s) curso(s)
4.8. Recursos físicos e materiais
4.9. Alimentação
5. Caracterização dos alunos
6. Recursos Humanos
6.1. Identificação das equipes: gestora, de apoio administrativo, de serviços gerais, de monitores e de docentes, mencionando nome, matrícula, situação funcional, atribuições, competências e responsabilidades (no caso dos docentes incluir habilitação e área de atuação)
6.2. Quadro de horário de cada profissional da Unidade Educacional, incluindo, no caso do docente, todos os tempos pedagógicos a ele atribuído e, no caso do monitor, o horário de participação no Grupo de Estudos dos Monitores (GEM)
6.3. Os coletivos e os órgãos de representação, com descrição do envolvimento dos pais nas ações pedagógicas
7. Organização geral da Unidade Educacional
7.1. Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida(s) pela Unidade Educacional
7.2. Organização da matrícula dos alunos
7.3. Procedimentos de recuperação dos alunos
7.4. Calendário escolar homologado
7.5. Matriz(es) curricular(es) homologada(s)
7.6. Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma
7.7. Anexo contendo:
7.7.1. Os Planos de Ensino de cada docente, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e à educação inclusiva
7.7.2. O Plano de Trabalho da Equipe Gestora
7.8. Gestão financeira: processos utilizados junto à comunidade escolar para priorização, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros
8. Projeto Pedagógico
8.1. Propósitos Educativos da Unidade Educacional
8.2. Organização pedagógica dos tempos/espaços escolares
8.2.1. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP - Horas Projeto e GEM - Grupos de Estudos dos Monitores), com os respectivos planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações específicas
8.2.2. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP - Horas Projeto e GEM - Grupos de Estudos dos Monitores), destinadas às crianças com necessidades educativas especiais e com os respectivos planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações específicas
8.2.3.Atas da Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior.
8.3. Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes
8.4. Processos de avaliação
8.5. Plano de Acompanhamento e Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sistematizado pela Comissão Própria de Avaliação e, no caso da Educação Infantil, sistematizado pela Equipe Escolar.
8.5.1. Metas
8.5.2. Ações para o cumprimento das metas
8.5.3. Responsáveis pelas ações
8.5.4. Indicadores para monitoramento das ações
8.5.5. Cronograma das ações
9. Indicadores:
9.1. De ensino e de aprendizagem, inclusive os estatísticos, para o Ensino Fundamental
9.2. De ensino e de aprendizagem, para a Educação Infantil
10. Relatório da Coordenação Pedagógica e parecer da Supervisão Educacional
11.Termo de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
12.Todas as páginas do Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverão estar numeradas e rubricadas pelo Diretor(a) da Unidade Educacional

ANEXO 2

1. Ofício de encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME do NAED ao qual pertence a Unidade Educacional
2. Sumário
3. Termo de aprovação assinado pelo(a) Diretor(a) da Unidade Educacional
4. Caracterização da Unidade Educacional
4.1. Nome da Unidade Educacional
4.2. Endereço da unidade, endereço eletrônico e telefone(s)
4.3. Localização e características do bairro
4.4. Horário de funcionamento
4.5. Atos oficiais: data da publicação da Portaria de autorização de funcionamento da Unidade Educacional, outras alterações
4.6. Termo(s) de autorização de curso(s)
4.7. Horários dos cursos
4.8. Recursos físicos e materiais
4.9. Alimentação
5. Caracterização da Mantenedora
5.1. Nome e endereço do(s) proprietário(s)
5.2. Razão Social, se pessoa jurídica
5.3. Cópia do CNPJ
6. Caracterização dos alunos
7. Recursos Humanos
7.1. Identificação das equipes: gestora, de apoio administrativo, de serviços gerais, de docentes, mencionando nome, RG, atribuições, competências e responsabilidades (no caso dos docentes incluir habilitação e área de atuação).
7.2. Quadro de horário de cada profissional da Unidade Educacional, incluindo, no caso do docente, todos os tempos pedagógicos a ele atribuído
7.3. Os coletivos e os órgãos de representação, com descrição do envolvimento dos pais nas ações pedagógicas
8. Organização geral da Unidade Educacional
8.1. Objetivos da Educação Infantil
8.2. Organização da matrícula dos alunos
8.3. Calendário escolar homologado, com mínimo de 197 dias de efetivo trabalho escolar e turnos de no mínimo 4 (quatro) horas diárias
8.4. Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma
8.5. Anexo contendo:
8.5.1. Os Planos de Ensino de cada docente, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e à educação inclusiva
8.5.2. O Plano de Trabalho da Equipe Gestora
8.6. Gestão financeira: processos utilizados junto à comunidade escolar para priorização, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros
9. Projeto Pedagógico
9.1. Propósitos Educativos da Unidade Educacional
9.2. Organização pedagógica dos tempos/espaços escolares
9.2.1. Atas da Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior
9.3. Formas e critérios de enturmação
9.4. Processos de avaliação
10. Indicadores de ensino e de aprendizagem

11. Termo de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
12. Todas as páginas do Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverão estar numeradas e rubricadas pelo Diretor(a) da Unidade Educacional

ANEXO 3

Modelo de impresso: Ofício de encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Escola Municipal _____
Campinas, ___de _____ de 2.00_____.
Ofício Nº_____
Ao _____
Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação
Assunto: Encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico da Unidade Educaciona l_____

Prezado(a) Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação,
Estamos encaminhando, conforme previsto em Resolução SME Nº___, de __/___/___, o Plano Escolar/ Projeto Pedagógico da Unidade Educacional _____, referente ao ano letivo de 200___ , para análise e posterior homologação.
Atenciosamente,
Assinatura e carimbo

ANEXO 4

Modelo de impresso: Termo de aprovação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Escola Municipal _____
Campinas, ___de _____ de 2.00___.
Termo de Aprovação
Eu, _____, Diretor(a) Educacional da Unidade Educacional_____, aprovo o presente Plano Escolar/Projeto Pedagógico, nos termos do Artigo ___ do Regimento Comum _____ e da Resolução SME Nº__, de __/___/___, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das Unidades Particulares de Educação Infantil.

_____
Assinatura e carimbo

ANEXO 5

Modelo de impresso: Quadro de Horário Semanal de Trabalho do Docente
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Escola Municipal _____
Quadro de Horário Semanal de Trabalho do Docente
Professor(a)/situação funcional:_____
_____

Jornada Semanal de Trabalho Docente: ___ Carga Horária Pedagógica: ___ Horas-Projeto:____
Classe(s): _____ Período(s): _____ Disciplina(s):_
_____

PERÍODO: HORÁRIOS	TEMPOS PEDAGÓGICOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA	TOTAL
	TDA						
	TDC						
	TDI						
	CHP						
	HP						
TOTAL							

PERÍODO: HORÁRIOS	TEMPOS PEDAGÓGICOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA	TOTAL
	TDA						
	TDC						
	TDI						
	CHP						
	HP						
TOTAL							

PERÍODO: HORÁRIOS	TEMPOS PEDAGÓGICOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA	TOTAL
	TDA						
	TDC						
	TDI						
	CHP						
	HP						
TOTAL							

PERÍODO: HORÁRIOS	TEMPOS PEDAGÓGICOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA	TOTAL
	TDA						
	TDC						
	TDI						
	CHP						
	HP						
TOTAL							
TOTAL GERAL							

ANEXO 6

Modelo de impresso: Quadro de Horário Semanal de Trabalho do Monitor (a)
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Escola Municipal _____
Quadro de Horário Semanal de Trabalho do(a) Monitor(a)
Monitor(a):_____
___
Situação Funcional:_____
__
Jornada Semanal de Trabalho:_____
___
Períodos:_____

PERÍODO: HORÁRIOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA
JORNADA					
GEM					

PERÍODO: HORÁRIOS	2ª-FEIRA	3ª-FEIRA	4ª-FEIRA	5ª-FEIRA	6ª-FEIRA
JORNADA					
GEM					

ANEXO 7

Modelo de impresso: Matriz Curricular

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: | MUNICÍPIO: Campinas
CURSO : ENSINO FUNDAMENTAL | ANO DE INÍCIO: 2008
TURNO : DIURNO | MÓDULO: 40 SEMANAS

LEI FEDERAL nº 9394/96

	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS Ciclo I C1.1	C1.2	C1.3	Ciclo II C2.1	C2.2	SÉRIES FINAIS 5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL DA CARGA HORÁRIA
BASE NACIONAL COMUM	CIÊNCIAS	3	3	3	3	3	4	4	4	4	1240
	ARTES	1	1	1	1	1	2	2	2	2	520
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	3	3	3	3	680
	GEOGRAFIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1080
	HISTÓRIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1080
	LINGUA PORTUGUESA	7	7	7	6	6	6	5	5	5	2160
	MATEMÁTICA	5	5	5	6	6	5	4	4	4	1760
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	24	24	24	24	24	26	24	24	24	8720
PARTE DIVERSIFICADA	Educação, Relações Econômicas e Tecnologia	*	*	*	*	*	*	2	2	2	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	*	*	*	*	*	2	2	2	2	320
	ATIVIDADE CURRICULAR ESPECIAL	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	*	*	*	*	*	2	4	4	4	560
TOTAL GERAL DO CURSO - CARGA HORÁRIA		24	24	24	24	24	28	28	28	28	9280
ENSINO RELIGIOSO		1	1	1	1	1	1	1	1	1	360

1-As questões de Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Filosofia, Estudos Básicos de Direito do Consumidor, Educação para o Trânsito serão ministradas nos componentes curriculares e extra-curriculares.

2- Atividade Curricular Especial/ERET - Res SME nº 03/2002.

3- Atividade Curricular Especial/ACE - Res SME nº 17/2007.

4-Ensino Religioso - de matrícula facultativa - conforme Lei nº 9.475/97 que dá nova redação ao art. 33 da L.D.B.

5-Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar.

6-Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos - Decreto Municipal nº 15.712, de 12/12/06.

Diretor da Unidade Educacional
Data: ___/___/___
_____
Assinatura e carimbo

Parecer do Supervisor Educacional
Data: ___/___/___
Assinatura e Carimbo

Representante Regional da SME
HOMOLOGAÇÃO
Data: ___/___/___
Assinatura e Carimbo

Autorização do Curso
Ato: _____.
Data da Publicação: ___/___/___

Modelo de impresso: Indicadores estatísticos de ensino e de aprendizagem

ANEXO 8

Anexo 8

Modelo de impresso: Indicadores estatísticos de ensino e de aprendizagem

Planilha 1: Rendimento escolar

Anos/Série	PROMOVIDO				RETIDO				NÃO FREQUENTE				MATRÍCULA FINAL - TOTAL	
	2006		2007		2006		2007		2006		2007		2006	2007
	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%		
1ª														
2ª														
3ª														
3ª														
4ª														
Anos Iniciais														
5ª														
6ª														
7ª														
8ª														
Anos Finais														
Total Geral														
1ª T														
2ª T														
3ª T														
4ª T														
Total EJA II														

Total	
alunos ingressantes - 1999	
alunos formandos - 2006	

Total	
alunos ingressantes - 2000	
alunos formandos - 2007	

Anexo 8

Planilha 2: Distorção idade - ano - série em 2008

Anos/Série	Nº de alunos em defasagem de 1 ano	Nº de alunos em defasagem de 2 anos	Nº de alunos em defasagem de 3 anos	Nº de alunos em defasagem de 4 ou mais anos	total De alunos em defasagem ano/série
C 1.1					
C 1.2					
C 1.3					
C 2.1					
C 2.2					
Total Ciclos I e II					
5ª					
6ª					
7ª					
8ª					
Total Anos finais					
Total Geral					

Anexo 8

Planilha 3: Dados Relativos à Educação Especial

Nº	Nome do aluno	DATA NASC.	ANO/SÉRIE/ TURMA	DEFICIÊNCIAS												
				DM	DA	SURDO	DV	CEGO	AUT.	CT	M	SD	SINDR	DF	S/C	ALTA HABIL.
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Legenda:

DM = Deficiência Mental
DA = Deficiência Auditiva
Surdo
DV = Deficiência visual
C = Cego

Aut = Autismo
CT = Condutas Típicas
M = Deficiência Múltiplas
SD = Síndrome de Down
Sindr = Síndromes

D = Deficiência Física
S/C = Surdo - Cegueira
Alta Habil = Alta Habilidade

ANEXO 9
Modelo de impresso: Relatório do Coordenador Pedagógico, o qual deverá conter, no mínimo, os itens descritos no roteiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Campinas, ___ de _____ de 200____
RELATÓRIO
De: Coordenação Pedagógica
Para: Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação
Assunto: Relatório referente à análise do Plano Escolar/ Projeto Pedagógico da Unidade Educacional _____ para fundamentar a homologação.
Prezado(a) Representante Regional da Secretaria Municipal da Educação,
Conforme previsto no Artigo __ da Resolução SME Nº __, de __/__/__, seguem as considerações referentes aos aspectos pedagógicos dos itens a seguir descritos:
1. Propósitos Educativos da Unidade Educacional
2. Caracterização da Unidade Educacional
3. Caracterização dos alunos
4. Organização pedagógica dos tempos/espaços escolares
5. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (Trabalho Docente Coletivo - TDC, Trabalho Docente Individual - TDI, Carga Horária Pedagógica - CHP e GEM- Grupos de Estudo dos Monitores) dos docentes e/ou dos monitores
6. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (Trabalho Docente Coletivo - TDC, Trabalho Docente Individual - TDI, Carga Horária Pedagógica - CHP e GEM- Grupos de Estudo dos Monitores) dos docentes e/ou dos monitores, destinadas às crianças com necessidades educativas especiais
7. Organização das turmas
8. Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico do ano letivo anterior
9. Processos de avaliação
10. Plano de acompanhamento e avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental
11. Indicadores de ensino e de aprendizagem
12. Demandas apontadas no Plano Escolar/Projeto Pedagógico sobre a formação continuada dos profissionais da unidade educacional
13. Outros

_____
Assinatura e Carimbo
ANEXO 10
Modelo de impresso: Parecer do Supervisor Educacional, o qual deverá conter, no mínimo, os itens descritos no roteiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Campinas, ___ de _____de 2008.
PARECER
De: Supervisão Educacional
Para: Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação
Assunto: Parecer referente ao Plano Escolar/ Projeto Pedagógico da Unidade Educacional _____ para fundamentar a homologação.
Prezado(a) Representante Regional da SME,
Conforme previsto no Artigo __ da Resolução SME Nº __, de __/__/__, seguem as considerações referentes aos aspectos legais dos itens a seguir descritos:
1. Caracterização da Unidade Educacional
2. Caracterização dos alunos
3. Recursos Humanos/documentação
4. Organização geral da Unidade Educacional
5. Organização dos horários destinados aos tempos pedagógicos dos docentes e/ou dos monitores, incluindo aqueles destinados às crianças com necessidades educativas especiais
6. Critérios e organização das turmas
7. Atas de Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
8. Processos de Avaliação
9. Plano de Acompanhamento e Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
10. Indicadores de ensino e de aprendizagem
11. Outros

_____
Assinatura e Carimbo
ANEXO 11
Modelo de impresso: Termo de Homologação
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Campinas, ___de _____ de 2.00_____.
TERMO DE HOMOLOGAÇÃO
Eu,_____, Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação/ Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - _____, homologo o Plano Escolar/Projeto Pedagógico da Unidade Educacional _____, nos termos da Lei Municipal 12.501, de 13 de março de 2006, do Artigo 3º da Resolução SME/FUMEC 04, de 19 de julho de 2007 e da Resolução SME Nº _____, de __/__/__.

_____
Assinatura e carimbo
ANEXO 12
Modelo de impresso: Portaria de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada _____
Portaria do Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da região _____.
O Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da região _____, fundamentado no Regimento _____ e considerando a Lei 12.501, de 13/03/06, e as Resoluções SME/FUMEC Nº 04/07 e SME Nº _____, de ____,02/2.008, expede a seguinte Portaria:
Artigo 1º- Fica aprovado o Plano Escolar/Projeto Pedagógico da Unidade Educacional _____, abrangida pelo Sistema Municipal de Ensino de Campinas.
Artigo 2º- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a fevereiro de 2008.

_____
Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação

SECRETARIA DE FINANÇAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS

COORDENADORIA SETORIAL DE CADASTRO MOBILIÁRIO

Protocolado: 03/10/40569
Requerente: José Roberto Delboni.
Assunto: Solicita cancelamento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **indefiro** o pedido de encerramento retroativo da inscrição municipal nº 69.989-6, de acordo com o que dispõe o art. 15, § 2º da Lei Municipal nº 13.104/07 c/c o art. 64, § 2º do Decreto Municipal nº 15.356/05. Ressalto que a inscrição teve validade até **31/12/2003**, sendo considerada encerrada a partir desta data.
Protocolado: 03/10/64156
Requerente: Eunice Ferreira Pimentel Lüders.
Assunto: Solicita encerramento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **defiro** o pedido de encerramento da inscrição municipal nº 13.276-4, **em 18/01/2003 (data do óbito da contribuinte)** de acordo com o que dispõe o art. 64, § 2º do Decreto Municipal nº 15.356/05, bem como **autorizo o cancelamento** dos créditos tributários posteriores a data supramencionada.
Protocolado: 03/10/41783
Requerente: Geraldo Cesário Ribeiro.
Assunto: Solicita cancelamento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **indefiro** o pedido de encerramento retroativo da inscrição municipal nº 5.543-3 na data solicitada, de acordo com o que dispõe o art. 64, § 2º do Decreto Municipal nº 15.356/05 c/c o art. 8º, I da Lei Municipal nº 12.838/07 e art. 15, § 2º da Lei Municipal nº 13.104/07, no entanto de ofício **autorizo o encerramento em 31/12/2006**, bem como **autorizo o cancelamento** dos créditos tributários posteriores a data supramencionada.
Protocolado: 03/10/40967
Requerente: Cristiano Martins Silveira.
Assunto: Solicita cancelamento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **indefiro** o pedido de encerramento retroativo da inscrição municipal nº 66.222-4 na data solicitada, no entanto de ofício, **autorizo o encerramento em 31/07/2003 (data da protocolização do pedido)**, de acordo com o que dispõe o art. 64, § 1º, I, b do Decreto Municipal nº 15.356/05, bem como **autorizo o cancelamento** dos créditos tributários posteriores à data supramencionada.
Protocolado: 03/10/45600
Requerente: Maria Neusa Ferreira.
Assunto: Solicita pedido de encerramento retroativo da inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **deixo de conhecer** o pedido de cancelamento retroativo da inscrição municipal nº 27.147-0 na data solicitada, de acordo com o que dispõe o art. 63, § 2º c/c art. 83, II da Lei Municipal nº 13.104/07, no entanto de ofício, **autorizo o cancelamento em 28/08/2003 (data da protocolização do pedido)** de acordo com o que dispõe o art. 64, §1º, I, b do Decreto Municipal nº 15.356/07, bem como **autorizo o cancelamento** dos créditos-tributários posteriores a data supramencionada.
Protocolado: 03/10/66771
Requerente: Orlando Denardi Junior.
Assunto: Solicita cancelamento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **defiro** o pedido de encerramento retroativo da inscrição municipal nº 72.433-5 **em 31/12/2002**, de acordo com o que dispõe o art. 64, § 2º do Decreto Municipal nº 15.356/05, bem como **autorizo o cancelamento** dos créditos tributário posteriores à data supramencionada.
Protocolado: 07/10/57860
Requerente: Claudia Bussioli Celeste.
Assunto: Solicita encerramento retroativo de inscrição do ISSQN.
Nos termos do art. 72 do Decreto Municipal nº 15.356/05, **defiro** o pedido de encerramento da inscrição municipal nº 15.002-9 **em 23/08/2007 (data do óbito do contribuinte)** de acordo com o que dispõe o art. 64, § 2º do Decreto Municipal nº 15.356/05.

MAURÍCIO ALEXANDRE CAPANELLI
Coordenador da CSCM - Matr. Nº 108.663-4

DEPARTAMENTO DE RECEITAS MOBILIÁRIAS

Protocolado nº: 06/10/18206
Requerente: Fernando de Arruda Penteado
Assunto: impugnação de ISSQN na construção civil – n. 220.006.344
Com base na manifestação da Coordenadoria Setorial de Fiscalização Mobiliária, nos documentos juntados e em face do que dispõem os artigos 66 a 69 da Lei Municipal nº. 13104/07, **acolho as razões** da impugnação do lançamento notificado sob n. **220.006.344**, alterando-se seu valor para **1.317,3394 UFICs**, com fundamento no artigo 149, VIII da Lei 5.172/66 – CTN, pois foram considerados para dedução da sua base de cálculo, os valores constantes nas notas fiscais de serviços de construção civil, que estão em conformidade com as disposições da legislação tributária municipal, cujo imposto foi devidamente recolhido. Deixo de recorrer de ofício à Junta de Recursos Tributários por não se tratar de hipótese prevista no artigo 74 da Lei 13.104/07. Considera-se notificado o impugnante com a publicação desta e nos termos do artigo 22, III, da Lei Municipal nº 13.104/07, o qual poderá ter conhecimento do seu inteiro teor protocolizando seu pedido de certidão no Protocolo Geral, ou agendando horário para vista do protocolado através do telefone (19) 3755-6000, na forma da legislação municipal pertinente.
Protocolado nº: 06/10/40499
Requerente: Alcebiades Alves Ferreira
Assunto: impugnação de ISSQN na construção civil – n. 001676/2006
Com base na manifestação da Coordenadoria Setorial de Fiscalização Mobiliária, nos documentos juntados e em face do que dispõem os artigos 66 a 69 da Lei Municipal nº. 13104/07, **acolho as razões** da impugnação do lançamento notificado sob n. **001676/2006**, alterando-se seu valor para **971,9237 UFICs**, com fundamento no artigo 149, VIII da Lei 5.172/66 – CTN, pois foram considerados para dedução da sua base de cálculo, os valores constantes nas notas fiscais de serviços de construção civil, que estão em conformidade com as disposições da legislação tributária municipal, cujo imposto foi devidamente recolhido. Deixo de recorrer de ofício à Junta de Recursos Tributários por não se tratar de hipótese prevista no artigo 74 da Lei 13.104/07. Considera-se notificado o impugnante com a publicação desta e nos termos do artigo 22, III, da Lei Municipal nº 13.104/07, o qual poderá ter conhecimento do seu inteiro teor protocolizando seu pedido de certidão no Protocolo Geral, ou agendando horário para vista do protocolado através do telefone (19) 3755-6000, na forma da legislação municipal pertinente.
Protocolado nº: 06/10/66200
Interessado: Isaias Rodrigues
Assunto: impugnação de ISSQN na construção civil – n. 220.006.076
Com base na manifestação da Coordenadoria Setorial de Fiscalização Mobiliária, nos documentos juntados e em face do que dispõem os artigos 66 a 69 da Lei Municipal nº. 13.104/07, **não conheço** das razões da impugnação do lançamento notificado sob n. **220.006.076**, haja vista que foi protocolizado intempestivamente, bem como por não ter sido apresentada documentação hábil a comprovar a representatividade do signatário da inicial, perante o sujeito passivo da obrigação tributária em foco, com fundamento no artigo 37 da Lei 11.109/01,

Ficha de leitura: ESCOLA DE PEQUENO PORTE 01 (EP1)

Data da coleta dos dados- 22/08/2008.

Como foi realizada a coleta:

A retirada foi realizada junto a vice diretora com entrega de oficio da SME.

Relata a necessidade de devolução do PPP no mesmo dia, pois os professores utilizam o material semanalmente para registro de avaliação institucional (apenas o grupo de professores que se responsabiliza pela ação)

Os professores estavam reunidos em reunião utilizando o documento

Retornei um dia após para devolução.

- PPP com 227 páginas
- Localização - área de preservação ambiental de Campinas
- 3 períodos letivos (manhã- tarde- noite)
- 26 professores ao todo
- 1 professor de Educação Especial carga ampliada 40 horas
- 359 no total de alunos (sendo 252 no ensino fundamental)
- Escola com 4 salas de aula (espaços externos e internos completos)
- Escola organizada em ciclos e séries
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 02 vice-diretores e 01 orientadora pedagógica

Observações gerais:

O cronograma do PPP segue pontualmente a seqüência sugeria pela SME (diretrizes e normas 2008)

Observa-se interessante sistematização nos itens que dizem respeito ao plano escolar em relação ao local e abrangência da UE propostas de intervenção etc.

O PPP se organiza com um projeto próprio em relação à preservação do local e reeducação ambiental do patrimônio – tema gerador Preservação e Conservação do patrimônio. Os temas provem da área em que a escola ocupa dentro da cidade de campinas SP.

A matriz curricular da escola é dividida em CICLOS, entretanto na avaliação do ano anterior verifica-se resistência em implementação da proposta descrita como sendo dos professores.

Essa contradição (ciclos e séries) é explicitada nos planos dos professores onde aprecem as duas formas de intervenção ciclos e séries.

Em todos os planos dos professores destacam-se palavras como: DIVERSIDADE E CIDADANIA.

Observa-se integração nos registros dos planos dos professores com o professor de Educação Física. (Ed. Especial não aparece nos planos dos professores)

Professores reclamam falta de tempo para elaboração e articulação do trabalho em parceria entre eles.

O trabalho de parceria que ocorre é disponibilizado com rodízio de local (faltando estrutura física na UE)

O trabalho com ética, condutas e moral aparece em séries iniciais de maneira marcante.

Séries finais somente conteúdos são descritos.
Nos planos pedagógicos não aparecem os tempos e espaços de trabalho com alunos com deficiência.
(onde somente um professor ao inicio da descrição de seu plano de trabalho coloca a descrição de sua classe com um aluno síndrome de down que é atendido pelo prof de EE contando com o apoio dos demais colegas)

Educação Especial:

O plano de trabalho do professor de educação especial aparece no item 8.2.2. e não nos planos de trabalho dos professores o que denota distanciamento da ação do professor de educação especial da pratica cotidiana dos professores de maneira geral. (vide resolução tem 8 plano pedagógico)

Esse distanciamento é observado em relação ao registro de leitura do PPP pelos órgão de administração (NAED) ao final do PPP.

O inicio do plano do Prof. de Educação Especial descreve o que vem a ser educação inclusiva

(observa-se confusão conceitual entre educação inclusiva e atendimento aos deficientes)

A ação do professor de Educação Especial denota isolamento no que diz respeito a integração com os demais profissionais da escola
(por ex. nas funções o prof. de EE diz que ele necessita tomar conhecimento dos planos dos professores)

Muito embora na descrição da EE o trabalho da educação inclusiva deva ser de todos (conforme descrito na pág. 181 o que revela os planos anteriores dos professores é que a função é apenas do professor de EE pois apenas um professor descreve seu aluno com síndrome de Down que está em sua sala e é atendido pelo prof. de EE (pág.53)

A educação inclusiva é destacada por ser educação dos portadores de deficiência (não há referencia da base teórica que sustenta a referência no texto)

Nas ações do prof. de EE na UE verifica-se uma atuação quando necessário em relação aos demais profissionais (diante da necessidade de trabalho articulado será que somente quando necessário???)

O professor de EE descreve que juntamente com a “UE” devem garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola? Diante do descrito o próprio professor de EE não se coloca dentro da escola para juntos realizarem as possíveis intervenções.

Nas ações do prof. de EE não é relatado o trabalho com o aluno somente as intervenções relacionadas à escola e demais profissionais.

As intervenções realizadas aparecem no item plano de ação e m que o trabalho de CHP aparece somente destinado aos alunos sem deficiência.(?)

Para os alunos com deficiência a proposta é a retirada deles de sala de aula quando necessário para possíveis reforços.(?)

A caracterização e avaliação são realizadas pelo prof.de EE.(pag 183)

Ficha de leitura: ESCOLA DE PEQUENO PORTE 02 (EP2)
Data da coleta de dados – 30/08/2008

A retirada do documento foi realizada no NAED pois ainda nesta data o PPP não havia sido homologado pela SME.

Por meio de uma ligação da direção "autorizando" a retirada do documento mesmo com carta do departamento pedagógico ele foi retirado.

- PPP com 202 páginas
- Localização – descrição "comunidade carente"
- 2 períodos letivos (manhã- tarde)
- São registrados inicialmente 16 professores em quadro descritivo e após na grade de horários 19 professores aparecem.
- 1 professor de EE carga ampliada 40 horas
- 1 professor de EE carga de 32 horas
- 185 no total de alunos
- Escola com 5 salas de aula (espaços externos e internos completos)
- Escola com quadra descoberta
- Escola organizada em ciclos 1 e 2
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 01 vice-diretor e 01 orientadora pedagógica

Observações gerais:

O cronograma de redação do PPP segue o roteiro estabelecido pela SME, entretanto percebe-se que alguns itens são descritos de maneira muito sucinta ou as informações são imprecisas no que diz respeito, por exemplo, a localização do bairro.

Na localização e caracterização do bairro a descrição é de que é muito "carente".
Obs.: na pg. 199 – item de análise do PPP - a supervisora da SME questiona a forma evasiva com que a escola descreveu sua localização denotando distancia da comunidade.

No item relatado sobre recursos físicos e materiais;
A descrição se apresenta que O ESPAÇO É DISPONÍVEL PARA ATENDER NECESSIDADES PRIMÁRIAS DA ESCOLA.
Entretanto na seqüência é descrito não haver acessibilidade alguma para alunos cadeirantes o que nos leva a entender que a acessiblidade não é fator primário para a escola.
O teto também é destacado como fator a ser corrigido
Nesse sentido questiono o que é necessidade primária?
Será que um cadeirante ter rampas não é necessidade primária?

Ainda no item recursos físicos e materiais:
È descrito que os professores ganharam mais condições de trabalho no presente ano devido a jogos pedagógicos para trabalhar com os alunos.

No item alimentação de forma suscinta é descrito que o trabalho dos professores é de levar os alunos a lavarem suas mãos antes das refeições.
O que é oferecido e de que forma não aparece no texto.

Caracterização dos alunos:
O item chama a atenção para o tipo de aluno atendido na UE com bases apenas em hipóteses e suposições do tipo:
(nossa constatação se faz no dia a dia)
- pais alcoólatras e presidiários,
-ou os alunos não possuem lugar para brincar.
- os alunos são agressivos, sem limites e sem auto-estima.

Segundo o texto:
SÃO ALUNOS CARENTES DE AFETIVIDADE E DE BENS MATERIAIS.
Quem é o aluno da escola?
Se na descrição da comunidade não aprecem dados concretos sobre a mesma como Indagamos de qual alunado esta escola fala?
Em que bases se generalizam os dados sobre o alunado?

Nas páginas 44 a 57 nos planejamentos de CICLO 1 (A e B) aparecem exatamente os mesmos planos para duas professoras.
Onde estão as especificidades de cada classe?
Como são tratadas as diferenças?

Apenas um planejamento descreve seu alunado (3º ano B) pág. 72 com uma caracterização de clientela para delimitar seu projeto de atuação.

Não aprecem trabalhos com alunos com necessidades educacionais especiais em nenhum plano dos professores dos ciclos.
Apenas constam no trabalho dos professores de EE.

O conceito de CIDADANIA aparece em 02 planejamentos.
O conceito de inclusão social parece na pág. 142

Com exceção do referido planejamento nenhum professor relata o trabalho com temas transversais ou educação inclusiva apenas são descritos CONTEÚDOS a serem desenvolvidos.

No plano da equipe gestora pag. 151 aprecem claramente no texto a necessidade de fazer a diferença cm os alunos para que eles emitam juízos ou opiniões acerca dos fatos sociais.

Ficha de leitura: ESCOLA DE MÉDIO PORTE 01 (EM1)

Data da coleta de dados – 08/09/2008

A retirada do documento foi via NAED NORTE.

Em ligação para a escola e conversa com a diretora que relata serem dois grandes volumes do PPP e que se prontificava a tirar cópia da parte do Professor de educação especial.

A princípio o supervisor educacional da SME me sede um exemplar apenas contendo os planos dos professores da UE.

Após analise constatei que o PPP não estava completo pois faltavam informações substanciais como por exemplo o plano da gestão para compreendermos o coletivo .

Após isso volto ao NAED e solicito o outro exemplar do PPP que estava faltando.

Entre idas e vindas ao NAED foram 4 vezes e várias ligações.

- PPP se apresenta em dois volumes de 294 (plano de ensino) e 104 (Projeto Pedagógico)
- Localização – descrição bairro de classe média-baixa
- (INTERESSANTE QUE SÃO DESCRITOS PERTENCENTES À REFERIDA CLASSE SOCIAL COMO POLICIAIS, SECRETÁRIAS, SERVENTES OPERÁRIOS, TRABALHADORES RURAIS).
- 4 períodos letivos (manhã- tarde intermediário -noite)
- 56 professores
- 2 professor de EE efetivos
- 1 professor de EE substituto
- 731 no total de alunos
- Escola com 12 salas de aula (espaços externos e internos completos)
- Escola organizada em ciclos 1 e 2, 5ª a 8ª e EJA
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 orientadora pedagógica e
- 02 assistentes de gestão.
- O prédio da escola foi entregue há um ano
- Observa-se na descrição que o prédio está adaptado com espaço físico adequado pg.
- 08.
- Entre as salas de aula uma sala de educação especial.

<u>Observações gerais:</u>
<u>Volume 1 – PLANO DE ENSINO</u>

Observa-se no item 4.9. pg. 9 descrição detalhada da alimentação oferecida pela escola envolvendo o cardápio e os princípios da SME para a implementação da merenda escolar.

No item seguinte descreve-se a caracterização dos alunos da escola descrita como uma <u>diversidade de idades envolvendo falta de interesse e dificuldades de convívio social</u>

São apenas descritos alunos com estas características o que nos leva a acreditar que somente estes fazem parte da escola.

A seguir a descrição desses alunos (são todos assim na escola?) coloca-se que os professores fazem acordos para sanar este tipo de problema entretanto para a

efetivação deste trabalho uma equipe multidisciplinar deveria estar em atuação com a escola e a família

A busca por ações junto à saúde aparece como prioridade para a descrição e superação dos problemas enfrentados pelos alunos.

Após isso aprece no texto a educação especial como diagnóstico e acompanhamento dos alunos especiais.

A relação com o posto de saúde aparece para atendimento a estes alunos e superação de suas dificuldades.

A condição financeira da família é relatada como impedimento para o crescimento e aprendizado dos alunos.

A pergunta é todos os alunos precisam de atendimento da saúde?
Atendimento descrito por dois motivos;
- dificuldades de aprendizagem
- dificuldades no convívio familiar

A escola relata necessitar de equipe **multidisciplinar** para sanar dificuldades de aprendizagem? E recuperar o compromisso familiar?

* na pag. 96 descreve-se no item - objetivos e metas:
Integrar nosso trabalho com uma equipe **MULTIDISCIPLINAR (psicólogo, médico, fono,psicopedagogo...) para ajudar no trabalho com alunos especiais entrando em contado com serviços de saúde.**

(mais uma vez em outro momento distinto observa-se a referência à saúde)

<u>Objetivo da UE</u>:
Qualidade de ensino por meio de habilidades de leitura e escrita e raciocino lógico matemático.

O projeto de CHP é de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem.
Realização em contra turno da escola com seus respectivos professores.
Na descrição do projeto de reforço é relatado que os alunos passam por uma avaliação diagnóstica para serem inseridos no referido projeto.
Um plano de professor pg. 26 relata que o objetivo desse reforço é para que o aluno se "enquadre no perfil da turma"

Projeto de gestão:
Desenvolver gestão democrática e conhecer a comunidade onde a escola está inserida.

O ALUNO É O CENTRO DO PROCESSO

A gestão relata que após várias reuniões o PPP foi elaborado ainda sem consenso sobre concepções pedagógicas

Na descrição dos propósitos da UE é relatado que atos impensados por parte da equipe docente podem trazer conseqüências negativas ao desenvolvimento dos alunos.
(quais atos seriam?).

Na ata de 2007 (reavaliação do PPP) destacam-se pontos relevantes em relação a;
- falta de entendimento da proposta de ciclos,

- mais uma professora de educação especial para a UE, pois a demanda é grande.
O relato é que é pouco tempo para a professora de EE atender aos alunos com necessidades educacionais especiais que, pois a demanda é grande.
- se apresenta em três campos diferentes que a demanda muito grande de alunos com NEE dificulta o trabalho

Foram realizadas duas parcerias com ONGs e conforme é descrito no PPP existiram polêmicas com o quadro docente se rompendo com motivos descritos no PPP.

Comissão própria de avaliação:
-destaca-se ATA de reunião da CPA onde é relatado que um dos assuntos problemáticos a serem discutidos na presença de todos seria a indisciplina na escola.
(as propostas foram de chamar as famílias dos agressores e assinarem termo de responsabilidade pelos seus atos)

- no item: ações para o cumprimento de metas destacam-se mais uma vez a dificuldade dos docentes frente à indisciplina
- deste modo as ações descritas foram:
- documento de registro semanal de ocorrências dos alunos indisciplinados
- acordos com os alunos
- o aluno desrespeitoso deveria ser encaminhado para a direção
- obs: esta situação conforme descrito no PPP não deu certo, pois os professores começaram a mandar a todos com queixas para a direção resolver os problemas
- mais uma reunião foi realizada entre direção e professores.

Mais uma vez em dois momentos distintos reaparece a preocupação com atos de indisciplina em sala de aula e na escola, entretanto no plano dos professores não aparece em demanda alguma descrita trabalho frente á indisciplina escolar.
Em nenhum dos planos de professores analisados entra na descrição da clientela ou no trabalho de sala o item indisciplina
Eles aparecem apenas como queixas no momento de reuniões coletivas da UE
Apenas um professor descreve seus alunos como indisciplinados, entretanto nenhum trabalho é realizado para sanar possíveis dificuldades pg. 59

Plano 2- Projeto Pedagógico

O item 8.2.2. Tempos e espaços com alunos com NEE consta em anexo mudando-se de lugar, pois é entendido que o tempo e espaço é somente preocupação da EE.
Entende-se que dentro do planejamento a única forma de intervenção é do professor de EE.
Apenas muda-se de lugar o plano do professor de EE.

Em todos os planos de trabalho dos professores apenas 03 (três) professores descrevem a clientela com caracterização dos alunos ou fazem uma introdução de seu trabalho.

Sendo que numa das descrições da clientela atendida na pg 52:
Plano de trabalho do 3ºano A
Aparece descrito que na sala são 30 alunos e um com hidrocefalia, entretanto logo após essa descrição é relatado que não possui dificuldades frente aos conteúdos trabalhados (deste modo a pergunta é porque ele está descrito ? qual a justificativa já que ele como os demais acompanha o processo de aprendizagem da sala?)
Em outro parágrafo destaca-se que tem sido feito um trabalho maior com aluno com Down denotando não aparecendo que tipo de trabalho é realizado e de que forma.

Nota-se que o perfil da classe não aparece e sim o perfil dos alunos com alguma diferença.
No plano de trabalho do 3º ano B –
Na caracterização do grupo de descrito que a classe tem 31 alunos e um inclusão. (não fica claro o que é "inclusão" se é referente ao aluno ou ao professor ou ao trabalho)
No plano de trabalho do 4º ano do ciclo II –
Dentro do projeto descreve-se o trabalho do estudo de libras, pois existe aluno com surdez
(o trabalho não é descrito)
Também é descrito um aluno cadeirante em que a disposição da sala atende as necessidades pg. 85
O trabalho de estudo de libras é descrito no TDI, entretanto não fica claro para qual clientela além do aluno surdo.

Nos planos dos professores das 5ªs séries observam-se erros de acentuação e ortografia no texto dos professores, onde um dos objetivos propostos para a série seria:
- acentuação
- e correções ortográficas

A palavra CIDADANIA aparece em muitos planos dos professores

Os professores de ciclo I dizem em seus planos que o objetivo maior é a alfabetização e letramento e não descrevem sua clientela.

Observa-se que de 6ª série em diante os objetivos gerais são iguais e somente são descritos os conteúdos propostos.

O prof. de Educação Física faz ao final de seu trabalho menção ao aluno com deficiência relatando integrá-lo ao grupo (nenhuma estratégia é descrita)

ATENÇÂO:
Na pag. 254 um professor levanta críticas ao PPP
O professor relata que planejar e fácil difícil é a prática.
O PPP é visto como burocrático
Entretanto no seu planejamento não é explicitada nenhuma dificuldade elas só existem no final enquanto critica.
Onde esta a função social que o PPP exerce? Pra que ele serve nesse caso?

Educação Especial:
O plano é realizado pelas professoras efetivas da UE.
Falta uma professora segundo é descrito no inicio do texto.

O texto inicia-se com um breve histórico do atendimento aos deficientes até a temática atual do AEE.
Os objetivos para a UE são descritos
Os objetivos diante dos alunos com surdez down e cadeirantes são descritos.

O discurso é reforçado de que a enorme demanda de alunos com deficiência dificulta a ação dos professores.

No final do texto as professoras dizem que estão buscando um caminho melhor para a inclusão e dizem que o trabalho é deficitário.

Será que o trabalho todo não fica somente a responsabilidade dessas professoras?
Percebo um movimento muito solitário
Em momento algum é descrito trabalho com relação integrada e articulada com os demais docentes da UE.

Percebe-se que existe isolamento dos professores como um todo. Cada PPP é único isolado incluindo-se o da Educação Especial.
E uma proximidade da educação especial da gestão pelos encaminhamentos realizados.

Ficha de leitura: ESCOLA DE MÉDIO PORTE 02 (EP2)

Data da coleta de dados – 10/02/2009

A retirada do documento foi via NAED SUDOESTE.
A data diferenciada se deu em razão de que desde novembro de 2008 venho fazendo contato com a referida escola, entretanto a direção alegava que estava sem cópia do PPP na escola.
Depois por meio do vice-diretor fico sabendo que o PPP estava na unidade ainda sem aprovação do NAED.
Entre idas e vindas ao NAED foram quatro vezes e várias ligações.
Após o final do ano letivo entro em contato na escola e não há mais diretores nem vice que possa responder pela escola uma vez que são contratados e já foram embora.
Sendo assim solicito ao dirigente do NAED cópia que leva 5 dias para ser disponibilizada que ao final questiona o papel de solicitação assinado pelo secretário como sendo um atraso na solicitação e não um atraso em oportunizar cópia do documento.
Percebo que o documento não é tomado como patrimônio público pois todos de maneira geral na escola e no Naed não assumem da decisão da entrega do documento "empurando" um para o outro a solicitação.

- 04 períodos letivos (manhã- tarde intermediário -noite)
- PPP com 125 páginas
- 46 professores
- 02 professores de EE efetivos
- 860 no total de alunos
- Escola com 12 salas de aula (espaços externos e internos completos)
- Escola organizada em ciclos 1 e 2, 5ª a 8ª e EJA
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 orientadora pedagógica e 02 assistentes de gestão. (importante destacar que a equipe gestora se coloca no documento como sendo constituída por contratados e não por efetivos)

Observações gerais :

A equipe gestora se apresenta como nova em caráter de contratação e não de efetivação. E nota-se no corpo do documento que algumas situações de mudança são apontadas entretanto justifica-se que nada é feito pelo caráter de contratação da equipe gestora que deverá ser modificada no final do ano letivo.
Por exemplo:- Existe necessidade de uma área livre para brincadeiras dos alunos no intervalo. A área que se destina a isso é usada pelos veiculos dos professores e nada é realizado para a modificação o problema é descrito apenas.

- Outra questão os alunos fazem auto servimento na Creche ao lado, e é destacado que é um trabalho importante e depois esse trabalho não é realizado na EMEF com justificativas de que é difícil para a dinâmica da escola sem saber o porquê.
É como se a equipe gestora compreendesse o problema, mas não atuasse junto à solução deles.

Caracterização dos alunos

A caracterização se apresenta de maneira contraditória, pois a principio o bairro possui estrutura, entretanto após algumas linhas é descrito que a realidade sócio-econômica é diversificada em que alguns vivem com condições básicas e outros vivem em situação de risco próximo a um córrego.

Na descrição do bairro aparecem os muito alunos com necesidades especiais que segundo o documento estão integrados nas salas regulares e após isso uma queixa sobre a falta de atendimento por parte dos professores de educação especial.
(é com perfil de queixa que os alunos são apresentados na caracterização do bairro)

Recursos físicos:

No espaço físico é descrita falta de espaço para circulação dos alunos .
A solução aparece logo abaixo quando é dito que o local destinado ao fluxo de alunos é usado pelos veículos dos professores.
Mas logo após é descrito que FUTURAMENTE poderá ser revertido em local para play ground. Nada é feito nesse sentido.

O mesmo fato é observado quando é pontuada a necessidade de um trabalho de auto servimento na escola, entretanto o que é dito que precisa-se estruturar melhor o tempo e espaço na unidade escolar.
(no documento os problemas são pontuados, mas não se avança no sentido de concluir suas propostas)

Caracterização dos alunos
Os alunos são descritos como sendo de classe média e baixa sem opções culturais e sendo a escola a única fonte de cultura.

Alguns alunos são descritos como apresentando dificuldades de aprendizagem pontuais.

É pontuado que o perfil dos alunos altera no período da noite quando a escola atende ao EJA onde os alunos estão sedentos de aprendizagem
(é como se nos outros períodos os alunos não se interessassem em aprender)

Novamente os alunos com necessidades especiais aparecem e com eles a queixa de quando possível são atendidos pelos professores de educação especial.

A comissão própria de avaliação é descrita, entretanto é apresentado que está em análise de implementação.(mais uma vez é congecturado mais não aplicado)

No objetivo da escola aparece o principio da liberdade e da cidadania.

Nos planos dos professores num contínuo de grupos de cada ciclo apenas um professor dos 46 pontua sua clientela de EJA com as especificidades.
(não aparece o plano do professor de EE junto com os demais da escola)

No plano da gestão aparece a descrição de serem funcionários contratados.

Aparece também disponibilidade de recursos para trabalho com alunos da "educação especial" (o alunos não é da escola?)
A escola trabalha com os conceitos de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a se.
Nos objetivos a aparece entre outras , a intenção de formar um aluno incentivador da inclusão e capaz de respeitar as diferenças na escola ou na sociedade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

O plano do professor de EE é descrito no espaço de trabalho com tempos pedagógicos e trabalho com alunos com necessidade educacionais especiais.

Embora a unidade tenha 2 professores de EE apenas um deles apresenta seu plano de atuação.

O inicio do texto justifica a entrada da educação especial na escola regular por meio de leis.
É descrito que os professores têm dificuldade de entender o papel do professor de EE dentro da escola.
É descrito passo a passo o procedimento de analise das dificuldades dos "alunos da educação especial".
È descrito que entre oesse alunos foi detectado que existem defasagens de acesso a cultura escrita e que será pretendida a transformação da pratica educativa dos professores. (como sem troca?)
Dentro do plano de ação não aparece entre os itens trabalho integrado com o professor da sala. (onde está a dificuldade de entendimento?)
É utilizado o termo professor "itinerante" no texto.

Ficha de leitura: ESCOLA DE GRANDE PORTE 01 (EG1)

Data da coleta de dados – 15/08/2008

A retirada do documento foi realizada na própria UE.

O diretor pessoalmente verbaliza que poderá xerocar a parte do professor de EE como forma de "exteriorizar o discurso da inclusão pertencente à unidade" (fala do próprio diretor)
Ao entregar o PPP homologado o diretor percebe que o plano da EE da unidade não estava incluído no volume.

Retira da gaveta após procurar duas folhas avulsas e insere no documento.

Constato que o plano do professor de EE não estava contemplado no documento original.

- PPP se apresenta com 220 páginas.
- Localização – Bairro periférico, com água, luz, esgoto com grande adensamento populacional (apenas aspectos gerais do bairro são descritos).
- 04 períodos letivos (manhã- tarde intermediário -noite)
- 77 professores
- 02 professores de EE
- 1307 no total de alunos

- Escola com 19 salas de aula
- Escola organizada em ciclos 1 e 2, 5ª a 8ª e EJA
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 orientadora pedagógica e 02 assistentes de gestão.
- Observa-se na descrição que o prédio está adaptado com espaço físico adequado pg. 08.
- Entre as salas de aula uma sala de reforço à alunos com dificuldade de aprendizagem e educação especial.

Observações gerais :

Observa-se PPP com alguns erros ortográficos e de acentuação e visíveis recortes de partes no corpo do texto dificultando o entendimento do texto geral.

No item 4.8 - recursos físicos e materiais a descrição é realizada de acordo com as atividades desenvolvidas, por exemplo: Espaço de quadra é descrito como educação física.
Espaço de biblioteca é descrito atividade desenvolvida de livros.

No item alimentação, apenas descrevem-se as dificuldades diante do servimento e da falta de merenda variada, entretanto não fica claro o que o coletivo da escola realiza para superar tais dificuldades.

Na pág. 14 (caracterização dos alunos) - apenas aparecem QUEIXAS do tipo:
- os pais possuem telefone mais nunca são encontrados,
- renda socioeconômica baixa dificultando a administração dos lares,
- é apresentada justificativa para a generalização dos dados dizendo-se que deveria ser realizada pesquisa com dados concretos, entretanto, a falta de tempo é descrita como dificuldade e, portanto generalizações são realizadas a partir de alguns pais e alunos chamados quando existe necessidade.
- "se dependesse dos alunos ficariam o dia todo na escola".

Na pág. 41 item referente ao conselho de escola –
Observam-se novamente queixas sobre a ação dos pais diante das ações propostas pela escola.

Os propósitos educativos da unidade escolar são bem redigidos, entretanto percebe-se que em muitos momentos ele foi copiado na integra dos referencias curriculares nacionais da educação infantil.
Conceito de cidadania aparece nos propósitos educativos.

No item referente a avaliação do PPP de 2007 encontra-se registrado que a EU necessita de mais um professor de EE dizendo que a inclusão faz parte do PP da escola.

A CPA consta no PPP, mas não esta descrita de forma coletiva no documento.

Dentro das ações para cumprimento de metas (pág. 56) destaca-se o desenvolvimento de práticas esportivas para reduzir a violência e a desestruturação familiar (palavras retiradas do texto)

Registra-se a necessidade de trabalho coletivo com estudo dos ciclos e seus princípios norteadores.

EDUCAÇÃO ESPECIAL –

O PPP retorna da análise do NAED com considerações sobre itens incluindo o trabalho com alunos com NEE, pois até então não consta dentro do PPP trabalho desenvolvido com alunos com deficiência.

Entretanto mesmo após as indagações feitas pelos supervisores da SME o plano da EE fica fora do PPP em duas folhas em anexo.

O plano apresentado não tem assinatura de nenhum professor e se apresenta da seguinte forma:

- Conceituação de educação inclusiva
- Desenvolvimento do trabalho da Educação Especial num enfoque geral (descrição de modalidade)
- No parágrafo 5 aparece o trabalho de subsidiar o professor na elaboração de seu planejamento levando-se em conta a realidade concreta de seus alunos.

Entretanto não estão caracterizados os alunos e suas necessidades no texto.
A pergunta é: Quais alunos? De que eles necessitam?

A clientela apresentada é de 28 alunos com diagnósticos variados incluindo cegueira, def. física entre outros.

Aparece no texto à palavra se **necessário**.

Diante da demanda grande somente será realizada intervenção quando necessário?
Quem pontua tais necessidades?

Na conclusão aparece a temática de trabalho com atividades de adaptação curricular e a seguinte descrição "evitar assim equívocos do professor" no sentido de compreender o que o aluno sabe ou não.

Ficha de leitura: ESCOLA DE GRANDE PORTE 02 (EP2)

Data da coleta de dados – 20/08/2008

- PPP se apresenta com 220 páginas.
- Localização – Bairro periférico, com água, luz, esgoto com grande adensamento populacional (apenas aspectos gerais do bairro são descritos).
- 04 períodos letivos (manhã- tarde intermediário -noite)
- 75 professores
- 02 professores de EE
- 1401 no total de alunos
- Escola com 19 salas de aula
- Escola organizada em ciclos 1 e 2, 5ª a 8ª e EJA
- Equipe gestora completa: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 orientadora pedagógica e 02 assistentes de gestão. (a equipe gestora da referida escola é toda CONTRATADA – não existindo nenhum profissional efetivo, ou seja o quadro se renova a cada ano letivo)
- Observa-se na descrição que o prédio está adaptado com espaço físico adequado pois a escola foi construída em área planejada pelo estado em parceria com a Prefeitura.
- A escola é fruto de movimentos sociais em busca de escola de qualidade, pois no local funcionavam anteriormente Containeres com um número elevado de estudantes.

Observações:

O documento tem inicio com uma descrição detalhada da localização e clientela do bairro.
Dentro da descrição um depoimento de líder comunitário é colocado contextualizando historicamente o movimento de formação do atual bairro anteriormente caracterizado como assentamento.

Na caracterização da clientela é descrito que os alunos apresentam uma diversidade cultural bastante acentuada contribuindo para o desenvolvimento do PP.
Após essa descrição aparece logo a seguir no texto uma grande contradição:
Os alunos não tem oportunidades culturais e somente consegue obter oportunidades culturais através dos estudos do meio proporcionados pela escola.

(essa caracterização não tem suas bases em dados concretos)
Obs: no final do PPP uma observação é feita pela supervisora da SME quanto a este visível conceito de "cultura" traduzido em forma de pré-conceito.
Entretanto nada é feito para justificar ou alterar a caracterização dos alunos.

Nos planos de ensino dos professores observa-se que todos se apresentam da mesma forma somente com descrição dos objetivos, conteúdos, avaliação e ao final o primeiro nome dos professores que estarão ministrando os conteúdos.
Nenhum plano é descrito levando-se em conta a clientela diferenciada de cada turma.
OBS: dos 75 professores todos aparecem descritos de mesma forma somente com objetivos, conteúdos e avaliações.
Aparenta-se um texto único sem especificidades próprias de cada sala ou turma.
Na pág. 85 no texto encontramos a descrição de que a escola deve considerar as crianças reais em sua turma.
Entretanto quais crianças são estas?
Onde estão descritas onde estão descritos seus saberes, curiosidade, interesses?

EDUCAÇÃO ESPECIAL –

Existem dois planos diferenciados de EE dentro da escola descritos por dois professores diferentes, entretanto nenhum deles cita a clientela atendida apenas constata-se que foram realizados em contextos diferenciados.
Obs: Nota-se alguma diferença entre os planos dos professores;
O professor 1 coloca a ação conjunta com os demais professores como último tópico de ação dentro da UE.
O professor 2 coloca como primeiro ponto a ser destacado e não aparecem justificativas para tanto.

A educação especial se encontra no item 8.2.2.1(item destinado às atividades e tempos pedagógicos destinados a NEE).
O texto tem inicio justificando a EE dentro da escola.

Conceito de CIDADANIA é trazido como objetivo geral com base na LDB 9.394/96.

É descrito como objetivo específico no plano 1 o desenvolvimento de trabalho integrado com os professores das salas de aula.

Na pág. 260 no último parágrafo o professor descreve que necessita participar de reuniões já que é parte integrante da escola.
(a justificativa fica clara uma vez que não se reconhece dentro dessa função)

O professor de EE diz que deve da r apoio (Base) para os professores. A pergunta é como dar apoio sem pertencer ao local?

O professor 2 inicia com reflexões, contextualizações e fotos sobre a EE no município de Campinas.
-Algumas descrições se destacam como: trabalhar de forma HARMONIOSA,
-Responder a todos os problemas.
-Observa-se que diante da família o professor de EE interfere pontualmente o que não é observado em relação a escola que sempre se refere que sua interferência se dá quando **necessário.**
(o denota ao meu ver que existe ainda incompreensão na sua função dentro da escola)
Em relação à família o Professor de EE assume responsabilidades e intensões claras já em relação a escola isso não ocorre.
Aparece no texto a "troca" (no sentido de interlocução) entre saúde e educação.
No texto a descrição de QUANDO NECESSÁRIO aparece em diferentes momentos.
No item de avaliação o supervisor aponta para a diferença entre os planos dos 2 professores de EE e relata não existirem registros de trabalho com os alunos com NEE em nenhum dos planos tanto dos professores do regular como de EE.

PONTOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS PPPS

Educação Especial: 1-Em todos os PPPs observa-se que os professores de EE fundamentam a educação inclusiva e se apropriam de técnicas e recursos da educação especial. Entretanto não relatam pontualmente o trabalho que é realizado dentro da UE de acordo com a demanda assistida. 2- Todos os professores de EE iniciam o texto justificando sua presença com bases teóricas ou resgates de seu papel dentro da escola. Os textos são sustentados por marcos legais de inclusão. O professor de EE aparece fora da planilha de trabalho dos professores. (dentro do item tempos e espaços pedagógicos com alunos com NEE) 3- Em alguns PPP é utilizado o termo professor "ITINERANTE" 4- alguns professores de EE utilizam o termo alunos da educação especial (como se eles pertencessem somente a elas)	**Caracterização dos espaços/bairros**: 1-Na caracterização dos bairros os dados também são obtidos de maneira informal chegando a ser descritos como informais e apenas são descritos os locais visualizados nas proximidades da escola e não no bairro e na região do município como um todo. 2-A apresentação dos bairros aparece muitas vezes de maneira contraditória onde a principio aparece o bairro com estrutura suficiente e depois no mesmo texto realidades sócias econômicas diversificadas ou em condições precárias em situação de risco. O que nos leva a indagar que tipo de bairro é descrito com ou sem estrutura? 3-A questão da falta de opções culturais também é ponto de proximidade onde coloca a escola como a única fonte cultural Na caracterização da EG2 na caracterização aparece contextualização da escola descrita por líder comunitário do bairro
Caracterização dos alunos 1-Em todos os PPPs observamos que a caracterização não parte de dados concretos (pesquisas, questionário etc) No relato dos alunos muitas QUEIXAS aparecem em relação à estrutura familiar, aos hábitos e atitudes, a falta de cultura, ou as "esperanças" que a família deposita na escola entre outras queixas que incluem a demanda de alunos com deficiência na escola.	**Tempo de elaboração** 1-Nos PPPs analisados não é mencionado **o tempo** de elaboração e nem a forma (reuniões colegiados etc) de elaboração do documento. É como se todos estivessem de acordo com o tempo exíguo que a SME pontua para a elaboração. E que o documento tenha sido democraticamente discutido entre todos da escola

Relação com SAÚDE 1-A relação com instituições da saúde aparece em todos os PPPs como responsabilidade do professor de EE como mediador do processo de interlocução entre escola e saúde.	**Gestão/processo de decisão** **1-**Todas as unidades relacionam o processo de gestão democrática com o principio de cidadania. 2-Os gestores em dois documentos apresentam problemas e dificuldades e após isso uma possível solução que não é posta em prática. E não avança no sentido de concretizá-la. (ficando somente no espaço da queixa)
Conceito de cidadania **1-**O conceito de cidadania e de formar alunos cidadãos críticos aparece em TODOS os objetivos da escola em todos os PPPs. 2- alguns professores apresentam objetivos de desenvolvimento de cidadania	**Plano dos professores/ currículo** 1-A grande maioria dos professores não atende a solicitação do regimento da SME quanto à educação inclusiva e temas transversais no corpo de seus planos. 2-Apenas alguns professores caracterizam seu alunado nos seus planos os demais listam apenas objetivos, conteúdos, e métodos de avaliação. 3-Alguns professores descrevem seus alunos com necessidades educacionais especiais sempre relacionando ao professor de EE (é como se eles não existissem sem ele)
Estrutura de CICLOS Em todas as unidades em fase de implementação algumas explicitando o maior esclarecimento sobre o assunto	**Processo de avaliação** 1-Todas as unidades trabalham com o conceito de avaliação processual 2-Todas possuem estrutura da comissão própria de avaliação mas seu desenvolvimento é muito diferenciado de escola para escola.

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