

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: 2013/ 2016**

UBERLÂNDIA – MG
2017

LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: 2013/ 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Estado, Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sarita Medina da Silva

UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO UFU
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

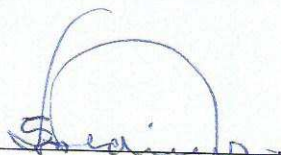
G216e Garcia, Ludmila Ferreira Tristão, 1985-
2017 Educação especial nos projetos políticos pedagógicos da rede
municipal de ensino de Uberlândia : 2013/ 2016 / Ludmila Ferreira
Tristão Garcia. - 2017.
129 f. : il.

Orientadora: Sarita Medina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

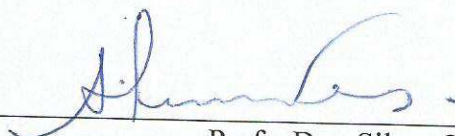
1. Educação - Teses. 2. Educação especial - Uberlândia (MG) -
Teses. 3. Política educacional - Teses. 4. Educação - Currículos - Teses.
I. Silva, Sarita Medina da. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Sarita Medina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Silma Carmo Nunes
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC



Prof. Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: 2013/ 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sarita Medina da Silva

Prof.^a Dr.^a Silma Maria do Carmo Nunes

Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina Silva

UBERLÂNDIA
2017

Dedico este trabalho ao meu esposo amado e
ao meu filho, meus familiares e amigos.

Dedico também às mulheres: mães que
trabalham, estudam e cuidam do seu lar!

Tarefas nada fáceis de conciliar.

“Bem-aventurado o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; porque vale mais do que a prata e maior o seu lucro que o ouro mais fino”.
(Provérbios, 3: 13-14)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por sua infinita graça e misericórdia, pelo fôlego de vida a mim concedido dia após dia, meu refúgio e fortaleza. Por iluminar os meus caminhos! Pelo privilégio de cursar o Mestrado!

À professora doutora **Sarita Medina**, minha orientadora, por suas contribuições e sugestões para melhoria deste trabalho. Agradeço-lhe pela sua humanidade por compreender minhas limitações e pelas palavras de incentivo e apoio tão essenciais para entrega deste trabalho.

Às professoras doutoras **Arlete** Aparecida Bertoldo Miranda e **Lázara** Cristina da Silva, por suas importantes considerações dadas ao meu trabalho durante o Exame de Qualificação.

Aos **professores** que lecionaram durante o Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que acrescentaram conhecimentos necessários para a construção desta pesquisa.

Aos demais **funcionários** do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela assistência e pelos serviços prestados ao longo do curso, principalmente ao **James**.

À **Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia**, que viabilizou a realização desta pesquisa. Ao Edmilson e à professora Gislene, que, gentilmente, me atenderam com envio de documentos e informações relevantes para conclusão deste trabalho.

Ao meu **esposo**, companheiro, amigo, por ser meu incentivador, encorajador, por dividir comigo a importante tarefa de cuidar de nosso pequeno Rafa para que eu pudesse escrever esta dissertação. Vinícius (meu amor), te amo muito, que Deus lhe recompense infinitamente mais com toda sorte de bênçãos!

Ao meu **filho** amado Rafael, gerado durante o primeiro ano do Curso de Mestrado; desafio grande este conciliar a tarefa de ser mãe, mulher, dona-de-casa, professora em dois turnos e concluir um mestrado. Te amo, meu filho, peço-lhe perdão por muitas vezes ter deixado de lhe dar atenção para escrever este trabalho.

Aos meus **pais**, Oslém e Enelita, pela educação que me concederam, pela formação moral e espiritual, pelos incentivos e orações que me sustentaram, não apenas nesta fase do mestrado, mas por toda a vida.

À minha **segunda mãe**, minha irmã Leordina, que me apoiou desde o início, me auxiliou na releitura do projeto, me informou das inscrições para concorrer a uma vaga no

mestrado, acreditou que eu pudesse estar neste curso. Amo muito você e minhas lindas sobrinhas Gigi e Soso.

Aos meus **amigos**, pela parceria e alegrias ao longo de nossa amizade.

Aos amigos que ganhei com o curso de mestrado, jamais me esquecerei do que fizeram por mim, um lindo chá de fraldas para recepcionar meu pequeno Rafa. Amizades que quero levar comigo! Dentre estas amizades, quero agradecer a **Rafaela Araújo e a Rochele** por toda parceria, generosidade, confidências das aflições que passamos durante o curso. Amo muito vocês!

“Gratidão vai além de ‘muito obrigado’ ultrapassa gentilezas e é superior a qualquer interesse...

Gratidão é virtude de quem reconhece em Deus e no outro o valor que ele tem e o que ele faz sem exigir nada em troca...

Quem sabe AGRADECER está apto a crescer...” (Cecília Sfalsin).

RESUMO

Esta dissertação busca conhecer e identificar o espaço que a Educação Especial ocupa nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais, de Ensino Fundamental, da cidade de Uberlândia – MG, no período de 2013-2016. Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa consiste em um estudo documental descritivo/analítico, com base na elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, leis, diretrizes, regulamentações e outros documentos que normatizam a Educação Especial. A pesquisa se divide em três capítulos, sendo o primeiro “A Educação Especial como Política Pública”, que apresenta a Educação Especial no cenário nacional das políticas educacionais; o segundo capítulo, “O Projeto Político Pedagógico na gestão escolar democrática da Educação Especial”, expondo-se uma análise do PPP para gestão democrática da escola, suas definições, conceitos, elementos essenciais para sua construção, bem como critérios para nortear a Educação Especial na escola; e o terceiro capítulo, “A implementação da Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Uberlândia – 2013/2016”, que mostra os subsídios que a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para reelaboração dos PPPs das escolas, bem como análise da Educação Especial nos PPPs escolhidos. Por fim, as considerações finais dirigem-se a responder os questionamentos propulsores desta pesquisa, como, por exemplo, que espaço a Educação Especial ocupa nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas municipais de Uberlândia.

Palavras-chave: Projetos Políticos Pedagógicos. Educação Especial. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation proposed to know and identify the space that Special Education occupies in the Political Projects Pedagogical of the municipal schools, Elementary School, of the city of Uberlândia – MG, in the period of 2013-2016. As for the methodological aspects, this research is qualitative, based on dialectical historical materialism, it was accomplished through documentary research (Pedagogical Political Projects of the schools researched, laws, guidelines, regulations and other documents that direct Special Education). The present research is divided into three chapters: the first, “Special Education as Public Policy” presents the Special Education in the national scenario of educational policies; the second chapter, “The Political Pedagogical Project in the democratic school management of Special Education”, presents an analysis of the PPP for democratic management of the school, its definitions, concepts, essential elements for its construction, as well as criteria to guide Special Education in the school; the third chapter, “The implementation of Special Education in the Educational Projects of the Municipal Schools of Uberlândia - 2013/2016”, shows the subsidies that the Municipal Department of Education made available for the re-elaboration of the PPPs of the schools, as well as analysis of Special Education in the chosen PPPs. Finally, the final considerations return to the driving questions of this research, such as, for example, what space does Special Education occupy in the Pedagogical Political Projects of the municipal schools of Uberlândia.

Keywords: Political Educational Projects. Special Education. Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Assessoramento à Classe Comum
ADA	Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI- 5	Ato Institucional nº5
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEDAC	Comunidade Educativa
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DOM	Diário Oficial do Município
EDH	Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
ONGs	Organizações Não Governamentais
OTP	Orientações Teóricas e Práticas
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Plano Curricular Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
A trajetória de vida e o objeto de pesquisa.....	12
Metodologia de pesquisa	15
Organização do estudo.....	18
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	20
1.1 Marcos legais e contextualização da Educação Especial até a implementação da LDB 9394/96.....	20
1.2 Educação Especial como política pública pós LDB 9394/96.....	27
2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	41
2.1 Elementos indispensáveis à construção do PPP.....	47
2.2 O PPP como instrumento orientador da Educação Especial na escola.....	53
3 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA – 2013/2016.....	59
3.1 Caracterização e Subsídios pela SME propostos para uma reconstrução/atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos.....	59
3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola A.....	67
3.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola B.....	79
3.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola C.....	83
3.5 O Projeto Político Pedagógica da Escola D.....	94
3.6 O Projeto Político Pedagógico da Escola E.....	105
3.7 Repensando e reconstruindo ideias para os Projetos Políticos Pedagógicos objetos do Estudo.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

Segundo Kassar (2011), nas últimas décadas a educação especial vem ganhando espaço nas discussões e embates na construção de políticas públicas não apenas no Brasil, mas no cenário mundial. No Brasil, a Educação Especial tem adquirido essa notoriedade também pelo esforço de se cumprir um item muito importante da LDB 9394/96, que diz respeito à universalização do ensino. Para tanto, as escolas vivem, na atualidade, um movimento constante para adequações físicas, estruturais e pedagógicas em busca de atender o que chamamos de educação na perspectiva da inclusão.

A inclusão na escola refere-se ao direito de todos à educação, sendo que, para as pessoas público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação), são necessárias várias adaptações e adequações de materiais, estrutura física e arquitetônica, recursos e apoio pedagógicos diferenciados para facilitar o seu processo educacional.

Na inclusão, toda a sociedade se mobiliza para tornar os ambientes acessíveis não apenas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; incluir é não discriminar as pessoas por qualquer motivo, seja pela cor, religião, gênero, etnia ou por sua deficiência.

Nesse sentido, o aluno da Educação Especial tem direito, além da garantia da matrícula na rede regular de ensino, a ter condições de permanência na escola, de forma a alcançar com êxito o desenvolvimento de suas potencialidades. Para tanto, a escola, os profissionais da educação e toda a comunidade escolar precisam coletivamente pensar ações, objetivos, metas, estratégias, metodologias para abarcar as especificidades de seus alunos. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui uma das importantes ferramentas nesse processo de estabelecimento de objetivos, organização do processo educacional e gestão da escola em geral.

Esta pesquisa propôs-se a conhecer melhor a Educação Especial no contexto dessa ferramenta, importante instrumento na gestão dos ambientes escolares. Trataremos de como se originou o tema e os questionamentos propulsores da pesquisa.

A trajetória de vida e o objeto de pesquisa

Este trabalho tem um envolvimento com a área de atuação profissional com que escolhi trabalhar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando cursei a

graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos anos de 2005 a 2008, procurei participar de diferentes congressos, seminários e outros eventos acadêmicos a fim de buscar uma área com maior afinidade. Ao término do curso, logo pensei na especialização, então optei pela Psicopedagogia, que durou 14 meses, nos anos de 2009 a 2010, pois obteria conhecimentos para lidar com as dificuldades de aprendizagem, tema pouco estudado durante a graduação. Durante essa pós-graduação, tive um breve contato, por meio de uma de suas disciplinas, com a temática Educação Especial, e, então, comecei a ter mais interesse pela área.

No ano de 2009 também tive a oportunidade de participar de um processo seletivo para escolha de tutores de educação à distância de um dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo CEPAE (Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial) da UFU, intitulado Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Nesse processo, fui aprovada juntamente com outros 49 tutores e, então, iniciamos uma longa jornada, que foi interrompida no ano de 2015, quando o governo realizou cortes na educação, incluindo a verba destinada a bolsas que custeavam e mantinham os cursos de aperfeiçoamento do CEPAE. Ao todo, foram 10 edições do curso em que participei ativamente como tutora, mediando fóruns, diários, dentre outras tarefas que oportunizavam a reflexão sobre a temática.

Trabalhar como tutora permitiu-me ter contato com muitos professores de diferentes localidades, e esses docentes relatavam-me suas dificuldades em exercer uma educação inclusiva de qualidade especificamente para aqueles alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A maioria dos professores que fazia parte das turmas nas quais eu atuei alegava estar fazendo esse curso com o intuito de buscar recursos práticos e conhecimentos para lidar com esses alunos em sala, que chegavam com cada vez mais frequência às escolas e com os quais os professores não sabiam como lidar em sala de aula ou de que maneira poderiam auxiliar nas suas necessidades e especificidades dentro do processo educativo.

Além da falta de conhecimento desses profissionais da educação com relação à Educação Especial e seu público-alvo, eles reclamavam da falta de materiais e recursos para se trabalhar com esses alunos, das salas lotadas que dificultavam um atendimento mais individualizado, e outros não acreditavam na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Dessa forma, o curso funcionava como uma forma de obtenção de conhecimentos e espaço para socializar realidades que, ao mesmo tempo, estavam longe espacialmente, mas

tão próximas em suas semelhantes dificuldades. E ter contato com as angústias dos professores motivou-me a buscar mais informações, aprofundar e tentar buscar alternativas que trouxessem a esses professores certo conforto e alívio a suas cargas, que pareciam enfiá-los e/ou mesmo sufocá-los. Porém, faltava-me, também, conhecimentos práticos, pois, até então, não estava atuando diretamente na educação em espaços escolares, pois estava trabalhando numa empresa privada de telemarketing cujo foco era cartões de crédito.

Assim, em outubro de 2012, após ser aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia – MG para atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil, comecei a trabalhar na Escola D, no bairro Segismundo Pereira. Inicialmente, escolhi atuar no 3º ano do Ensino Fundamental, contudo em 2013 fui convidada pela pedagoga/supervisora do Atendimento Educacional Especializado dessa escola para atuar na sala de recursos multifuncionais e, assim, passei a ter um envolvimento mais direto com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em 2013 e 2014, fui buscar mais conhecimentos sobre a Educação Especial por meio de outra especialização, promovida pelo Instituto de Psicologia da UFU em parceria com o CEPAE, intitulada “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”. Nessa especialização, cursei disciplinas que abrangiam todas as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação e seus respectivos atendimentos educacionais especializados, o que nos forneceu amplo leque de instrumentos teóricos e práticos para melhor atuação nas salas de recursos multifuncionais do AEE de minha escola.

As salas de recursos multifuncionais (SRMs) são um dos serviços disponibilizados na Educação Especial; trata-se de um espaço físico destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia para a formação e desenvolvimento integral dos alunos público-alvo da Educação Especial, não como reforço escolar, mas sendo complementar e suplementar aos estudos escolares desses alunos. Em contra turno, o aluno tem atendimento pedagógico, arte-terapêutico, psicomotor, individual ou em uma turma reduzida, com diferentes estratégias e recursos que vão ao encontro de suas necessidades, visando à aprendizagem e à autonomia desses educandos. Tais atendimentos podem ocorrer, também, fora do espaço escolar, dependendo do convênio/parceria que a instituição possui.

Como professora de sala de aula do ensino regular, vi-me como os meus alunos do curso de aperfeiçoamento do qual fui tutora, de mãos atadas; conhecimento, de um lado, mas que, na prática, com uma sala de aula cheia, não conseguia dar a atenção que lhes era devida. Tamanha a minha insatisfação, não queria me contentar com aqueles discursos fracassados que tentam justificar a nossa imobilidade frente a eles.

Diante dessa realidade, busquei atuar na sala de recursos multifuncionais em parceria com meus colegas das salas de aula regulares para, juntos, pensarmos a Educação Especial dentro dos moldes da inclusão escolar. Durante os Conselhos de Classe, o que mais ouvíamos eram reclamações dos colegas professores que não se sentiam à vontade em trabalhar com esses alunos em sala; alguns utilizavam expressões do tipo “o aluno X é do AEE, aquele aluno que não aprende e está com notas baixas”. Tais falas levaram-me a indagar: esse aluno não é da escola? É apenas do AEE? Por que não o considerar seu (do professor) como os outros? Será que a dificuldade em se trabalhar com esses alunos não advém de um pré-conceito em relação a eles? Acredito que, para, de fato, a inclusão escolar acontecer, faz-se necessária a quebra de estigmas e pré-conceitos por parte de todos os envolvidos no processo escolar.

Metodologia de pesquisa

Podemos afirmar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, e o PPP é uma das importantes ferramentas a favor dela. Por isso, quando decidi participar do processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU, escolhi conhecer melhor como se estruturam e são elaborados os PPPs das escolas municipais de Uberlândia – MG e como se situa neles a Educação Especial. Nesse sentido, formulamos o seguinte questionamento: a Educação Especial está presente nos PPPs das escolas municipais de Uberlândia, no período entre 2013 e 2016? Qual espaço ocupa? Desse modo, este foi o problema gerador desta pesquisa.

Assim, temos como pressuposto/hipótese desta pesquisa que as escolas não priorizam a Educação Especial nos seus PPPs. Portanto, trata-se de uma justificativa de cunho social e político, tendo em vista a importância que o PPP tem na construção e gestão de uma escola que visa a formar alunos autônomos como sujeitos capazes de exercer a sua cidadania, com criticidade e ação reflexiva. Diante disso, faz sentido verificar se tais PPPs estão alicerçados em conformidade com as políticas, diretrizes, decretos e leis que visem à inclusão e regulamentam essa modalidade de ensino, que serão discutidos ao longo desta pesquisa.

O objetivo geral deste estudo foi compreender como a Educação Especial se apresenta nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Uberlândia. Para tanto, serão desenvolvidos alguns objetivos específicos:

- Identificar e analisar as diretrizes das políticas para a Educação Especial a partir de sua regulamentação pela LDB (9394/96);

- Destacar e analisar os elementos essenciais na construção do PPP;
- Verificar e conceitualizar o PPP e seu papel como instrumento norteador da Educação Especial na escola, tendo em vista destacar os elementos essenciais para sua construção;
- Levantar e caracterizar a relação entre os objetivos/critérios apresentados nas legislações (Resolução nº 04/2009, Decreto 7.611/11) para a institucionalização da Educação Especial;
- Elencar e analisar informações e dados fornecidos pela SME de Uberlândia para orientar as escolas na reconstrução e atualização dos PPPs;
- Caracterizar o processo de implementação dos PPPs quanto aos elementos e critérios recomendados pelos dispositivos legais para a implementação das propostas de desenvolvimento da Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia.

Para a realização desta pesquisa, os recortes realizados foram a escolha das escolas, no âmbito municipal, que atendam apenas o Ensino Fundamental, nas séries iniciais de 1º ao 5º ano, situadas na zona urbana da cidade de Uberlândia cuja estrutura da escola contemple o AEE com o intuito de ler e coletar as informações essenciais deste estudo, contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições escolares.

A opção pelas escolas que atendem do 1º ao 5º ano ocorreu pelo fato da obrigatoriedade de ensino, pois, antes da redação dada à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 pela lei nº 12.796 de 2013 (que altera a idade de introdução aos estudos para os 4 anos de idade obrigatoriamente), a criança podia entrar na escola aos 6 anos de idade, por isso as escolas escolhidas são antigas na rede, podendo estar melhor estruturadas e equipadas quanto ao AEE. Além disso, nossa escolha deve-se ao fato da constatação de que muitos diagnósticos quanto às crianças com alguma deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são feitos no período de alfabetização, pois os professores percebem que tais alunos destoam em relação aos demais, como, por exemplo, quanto ao ritmo de aprendizagem.

Ao consultar o site da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), no campo “Cidadão”, no item Educação foi possível verificar a “Relação das Unidades Escolares” da cidade, com a devida separação entre zona urbana e zona rural. Das 40 escolas de zona urbana listadas no site, 9 entraram no perfil da pesquisa, ofertando apenas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que as demais ou ofertavam também a Educação Infantil junto

com o Ensino Fundamental, ou a EJA (Educação de Jovens e Adultos), ou estendiam para turmas de 6º ao 9º ano. Por esse motivo, não entraram na pesquisa.

Outro critério para essa escolha, após o filtro das escolas de zona urbana de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foi a acessibilidade do PPP no blog (site institucional da escola), sendo que, das 9 escolas, apenas 6 disponibilizavam o documento no blog.

Em seguida, fizemos um recorte temporal para a pesquisa, analisando os PPPs apenas da gestão 2013-2016, período marcado por um “Movimento Permanente de Reorientação Curricular”, em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, dentre outros objetivos, propôs a reconstrução dos PPPs de forma que as escolas repensassem esse documento com base no contexto e realidade histórica, cultural e social em que estão inseridas as suas unidades de ensino. Várias ações e subsídios foram disponibilizados nesse sentido de sensibilização e conscientização das escolas para cumprir com esse objetivo. Sabe-se que já em 2001 iniciaram-se algumas discussões em torno do PPP em Uberlândia, por meio dos ideais da Escola Cidadã, porém não houve muita adesão das escolas, da comunidade em geral, mas se deixou a Carta de Princípio (2003) como um início das reflexões que puderam ser utilizadas na gestão 2013-2016.

Dentro desse critério temporal, entre as 6 escolas, 5 estavam dentro da gestão 2013-2016, sendo estas 5 as escolhidas para a pesquisa. Seus nomes foram substituídos utilizando-se uma sequência alfabética para denominá-las com o intuito de preservar a sua identidade. Dessa forma, às escolas foram atribuídos os seguintes nomes fictícios: Escola A; Escola B; Escola C; Escola D; Escola E.

Desse modo, a concretização deste trabalho ocorreu por meio de pesquisa documental cujo referencial teórico foi o material bibliográfico existente na área da Educação Especial, com o intuito de orientar a fundamentação sobre critérios, temas, abordagens que devem constar do Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documentos de base legal foram consultados, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Decreto 7611/2011, Resolução nº 04/2009, Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) e no âmbito municipal a Lei 11.444/13, que trata da Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender; Carta de Princípios (2003), e Orientações Teóricas e Práticas (OTP -2016).

Após a escolha das escolas e de posse de alguns subsídios teóricos, foi possível determinar que os PPPs fossem analisados tanto no quesito formatação, que envolve o que

precisa constar desse documento, e também no que tange à implementação da Educação Especial.

Quanto à estrutura e formatação dos PPPs dos documentos pesquisados, foi possível encontrar nos subsídios da SME algumas sugestões contendo: capa; sumário; I- identificação (dados da instituição); II- caracterização da entidade; III- marco referencial (situacional, filosófico e operativo); IV- diagnóstico (a escola que temos); V- programação (a escola que queremos); VI- considerações finais; VII- referência bibliográfica.

No concernente à implementação da Educação Especial nos PPPs, a Resolução nº 04/2009 (de referência) prevê que alguns itens sejam abordados, como: I – sala de recursos multifuncionais; II – matrícula no AEE; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação; VII – redes de apoio.

Dentre os referenciais teóricos consultados, adotamos, para a pesquisa, Veiga (1998, 1999), Lima (2005), Kassar (2011), dentre outros autores, leis, decretos e legislação que pudessem fornecer embasamento para as análises que subsidiaram o estudo.

Essa opção justifica-se pela contribuição e caráter totalizante na compreensão das relações e mediações entre diferentes realidades. Além disso, por acreditar que o investigador não é um ser passivo nem neutro diante de seu objeto de estudo, mas que faz parte da realidade e do contexto em que está inserido esse objeto de estudo, podendo exercer influência sobre ele (MASSON, 2012, p. 9).

Organização do estudo

Este trabalho de dissertação de mestrado está subdividido em três capítulos, sendo o primeiro destinado à abordagem da Educação Especial como política pública, sua relevância na concretização do atendimento educacional especializado para alunos que tenham alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata, também, de questões legais que são exigidas das escolas para o cumprimento de uma educação na perspectiva da inclusão.

No segundo capítulo, apresentamos uma análise da importância do PPP para a escola, seu conceito e funções que colaboram para uma gestão democrática das instituições escolares, bem como alguns elementos e princípios que norteiam sua elaboração e sua implementação da Educação Especial por intermédio dele.

Em seguida, no terceiro capítulo, abordamos todos os subsídios oferecidos pela SME e seu trabalho de reelaboração e atualização dos PPPs nas escolas da rede municipal de Uberlândia.

Por fim, nas considerações finais, elencamos aspectos que nos levaram a uma reflexão no sentido de compreender melhor a função do PPP para o desenvolvimento de uma Educação Especial que vá ao encontro da inclusão dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino, respondendo aos questionamentos propostos que motivaram a presente pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Neste capítulo, são discutidos aspectos e marcos históricos e legais que embasaram e nortearam o desenvolvimento da Educação Especial enquanto política pública no Brasil. Este capítulo, num primeiro momento, descreve as políticas e marcos legais anteriores à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Trata das políticas públicas que regulamentam a educação no pós-LDB e busca responder como e por que essa lei constituiu um marco separatório, a inclusão como direito de todos à educação consagrado na Constituição Federal de 1988 e analisa regulamentações para organização da educação brasileira a partir da LDB 9394/96.

1.1 Marcos legais e contextualização da Educação Especial até a implementação da LDB 9394/96

Nem sempre as pessoas com alguma deficiência eram vistas como cidadãos de direitos, dignas de exercer a sua cidadania; ora eram excluídas, ora exterminadas ou segregadas em instituições especializadas, com o intuito de receber tratamento médico e higiene mental, visando ao ajustamento social desde indivíduos (KIRK E GALLAGHER, 1979). No entanto, foi a partir de 1961 que ações políticas foram criadas com intuito de normatizar a educação desse grupo de pessoas. Como marco histórico legal da política brasileira para a educação especial, Mendes (1995) afirma que houve um crescimento no número de estabelecimentos e classes especiais sob a influência do surgimento das bases legais com a promulgação da Lei n.º 4024 de 20/12/61, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois, nela, o Título X trata “da Educação de Excepcionais”, sendo abordados dois artigos importantes relacionados às pessoas com alguma deficiência e seu processo educacional. No Artigo 88, lê-se que “A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, LEI n.º. 4024/61, Art. 88).

Com esse artigo de base legal, oportunizava-se o direito à educação aos ditos “excepcionais¹”. Nada mencionava quanto aos demais tipos de deficiências, muito menos trazia algo em seu texto em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação. Porém, já era um avanço a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases do item que reconhecia a existência desse grupo de pessoas. A respeito da Lei 4024/61, Kassar e Rebelo (2011) afirmam que:

¹ Para este termo, consideram-se as pessoas com capacidade intelectual abaixo da média.

Nesse documento, não conseguimos identificar a caracterização da especificidade da educação oferecida aos alunos com deficiências, pois se identifica apenas o possível lugar para o aluno: “sistema geral da educação”, que seriam as classes especiais das escolas públicas e a “iniciativa privada”, indicação para as ações das instituições especializadas. Não há proposição ou especificação de uma ação especializada proveniente do poder público para a escolarização da pessoa com deficiência. Também não há menção sobre a existência de especificidades na então intitulada “educação de excepcionais” (KASSAR E REBELO, 2011, p. 04).

Destaca-se que, ao mencionar “no que for possível”, pode-se entender que somente em alguns casos tais pessoas seriam recebidas nos espaços escolares, ou seja, há casos que podem ser “impossíveis” de se receber nas salas de aulas regulares. Essa possibilidade de escolarização era oferecida de preferência àqueles com pouco comprometimento de sua capacidade intelectual, por isso oferecia-se, para as instituições de ensino, a possibilidade de rejeitar a matrícula desses alunos caso se considere severa a deficiência e seus comprometimentos, não assegurando, de fato, o direito à educação e inclusão na escola. Outro artigo da Lei 4024/61 dispõe que:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, Lei nº. 4024/61 Art. 89).

Nessa fase, o que vigorava era o processo de integração escolar, por isso a presença da condicionalidade dos sujeitos. Nesse período, a educação não era entendida como direito, mas como possibilidade, sendo privilégio concedido a um percentual pequeno da população. Quanto à obrigatoriedade do ensino daquela época, Romanelli (1978) sustenta que:

Vê-se, portanto, que a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula, sobretudo, se se tiver em conta a realidade social brasileira (ROMANELLI, 1978, p. 181).

O artigo 89 sugere ao Estado que se mantenham as pessoas com alguma deficiência em instituições especializadas de ensino, voltadas unicamente para o recebimento desse público. As escolas do sistema de ensino geral, comum, com salas de aulas regulares, deveriam receber os alunos público-alvo da Educação Especial somente em casos mais leves, sem muitos comprometimentos, e o Governo reforça oferecendo incentivo financeiro às instituições de iniciativa privada para ofertar a educação a essas pessoas.

No tocante à realidade histórica e política no Brasil no ano de sua publicação, em 1961, estava no governo o presidente João Belchior Marques Goulart, o Jango, que assumiu o poder em setembro daquele mesmo ano após a renúncia de Jânio Quadros. De acordo com Silva (2015), o Congresso Nacional alterou o regime nacional para parlamentarismo com o intuito de contornar a crise política que se instaurava no país. Em 1963, por intermédio de um plebiscito, a população escolheu o retorno ao presidencialismo.

Contudo, após o golpe de Estado, o exército veio a depor João Goulart do poder, iniciando, em abril de 1964, a Ditadura Militar, regime de governo que dominou o Brasil até 1985 e um período marcado por forte repressão e violência contra os movimentos opositores. Segundo Cancian (2008), Humberto de Alencar Castello Branco esteve à frente do primeiro governo militar, cujas principais medidas naquele período foram:

[...] suspensão dos direitos políticos dos cidadãos; cassação de mandatos parlamentares; eleições indiretas para governadores; dissolução de todos os partidos políticos e criação de duas novas agremiações políticas: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que reuniu os governistas, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reuniu as oposições consentidas (CANCIAN, 2008, p. 03).

Artur da Costa e Silva assumiu o poder de 1967 a 1969, enfrentando, em seu governo, fortes movimentos opositores, greves e eclosão de movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil universitário, resultando em 1968 na promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI- 5) como forma de reprimir ainda mais aqueles que se mostrassem contra os ideais do governo militar. Por problemas de saúde, Costa e Silva foi afastado do poder, sendo o governo emergencial composto pelos militares almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald (Marinha), general Aurélio de Lira Tavares (Exército) e major-brigadeiro Márcio de Souza Mello (Aeronáutica). Já em 1969, Emílio Garrastazu Médici foi escolhido pela Junta Militar para assumir o governo, que foi marcado ainda mais por violência e repressão, censura e imposições à sociedade. Contudo, o país viveu o período conhecido como “Milagre Econômico”, com fortes investimentos estrangeiros que propiciaram desenvolvimento e crescimento da economia brasileira (CANCIAN, 2008, p. 3).

É nesse contexto histórico e político que, em 1971, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º graus (Lei n.º 5.692/71), que trouxe uma maior atenção e flexibilidade ao sistema educacional brasileiro, criando condições favoráveis para o atendimento às diferenças individuais dos alunos. Em seu Artigo 9, tem-se o seguinte texto:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, LEI n.º 5.692/71).

Nesse novo texto, podemos perceber uma evolução em relação à lei anterior, a 4024/1961, ao mencionar que não apenas aqueles com deficiência mental teriam “tratamento especial”, mas aqueles com deficiência física e os superdotados. No entanto, diante de 88 artigos, apenas um trata de maneira breve e restrita da educação de pessoas com deficiências físicas e mentais e dos superdotados, e nada trata das pessoas surdas, cegas, e com demais deficiências e transtornos. Quanto à Lei 5.692/71, Kassar e Rebelo (2011) destacam que:

Parece-nos que essa é a primeira vez que a legislação de caráter nacional anuncia a preocupação com o “especial” para esses alunos. Embora denominado “tratamento especial”, podemos supor que se trata de uma proposição de oferecimento de uma educação de caráter “especial”, “diferenciado”, visto que é uma lei que rege a educação (KASSAR; REBELO, 2001, p.5)

Outro marco histórico no cenário brasileiro no que diz respeito à educação especial, ainda no período militar do governo Médici, foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no ano de 1973, pelo Ministério da Educação (MEC). A função do CENESP seria gerir tudo que envolve a educação especial brasileira. Porém, as ações e iniciativas promovidas pelo CENESP ainda estavam permeadas por ideais da integração². Sasaki (1997) comenta que o movimento de integração social representa um esforço unilateral, no sentido de que apenas as pessoas com deficiências se esforçam para serem inseridas e se “encaixarem” nos espaços frequentados pelos ditos “normais”, ou seja, a sociedade nada faz para proporcionar a acessibilidade (física, estrutural, arquitetônica, atitudinal) às pessoas com deficiências. Dessa forma, o esforço é do sujeito em buscar a adaptação aos ambientes, em detrimento da instituição.

Kassar (2011) ressalta que a criação do CENESP, assim como suas ações, teve respaldo nos ideais da política desenvolvimentista que estava sendo adotada na época pelo regime militar, sendo a sua concepção elaborada com auxílio de James J. Gallagher, professor da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América. Nesse período, no

² Movimento de mão única, no qual apenas as pessoas com alguma deficiência deveriam se adaptar ao mundo dos ditos normais; perspectiva de normalização.

Brasil, presidido por Médici, a “Educação Especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração” (JANNUZZI, 2004 apud KASSAR). Como prova desse ideário de Capital Humano está a fala de Gallagher (1974, p. 100):

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação.

Podemos destacar na esfera internacional em 1975, por meio da Resolução aprovada em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a instituição da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que, dentre outros pontos, traz o direito a tratamento médico, psicológico e funcional. Regulamentou-se a inclusão de aparelhos protéticos e ortóticos, a reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

Ainda segundo Cancian (2008), após o governo Médici, seu sucessor, o general Ernesto Geisel, esteve no poder de 1974 a 1979. Ao contrário do que viveu seu antecessor, Geisel vivenciou um país marcado por recessões na economia a nível mundial, bem como aumento do valor do petróleo, e poucos investimentos estrangeiros na economia. Contudo, em seu governo, alguns movimentos sociais tornaram a se organizar, como o movimento estudantil, havendo também da revogação do AI-5.

Em seguida, João Baptista de Oliveira Figueiredo assume a presidência, sendo o último general presidente (1979-1985) da ditadura militar. Em 1985, último ano de Figueiredo, por meio do movimento “Diretas Já” a população brasileira reivindicou eleições para escolha de seu novo presidente, marcando o retorno da democracia pelo voto direto, escolhendo Tancredo Neves. Contudo, ele veio a adoecer e, posteriormente, faleceu, assumindo o cargo seu vice, José Sarney.

Segundo Duarte (2017), Sarney, com o intuito de redemocratizar o país, convocou em 1987 uma Assembleia Constituinte a fim de elaborar a nova Constituição Brasileira, que, em 1988, veio a ser promulgada. Dentre seus objetivos, assegurava os direitos fundamentais nas

várias esferas sociais, dentre eles o “direito de todos à educação, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (artigo 205), notando-se a inauguração legal dos termos da inclusão. Determina, ainda, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206), mencionando que será dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

Ao contrário da integração, o movimento de inclusão propõe mudanças em todas as esferas da sociedade, a fim de atender as especificidades de todos os indivíduos, não apenas as pessoas com deficiência, mas proporciona a igualdade de direitos a homens, mulheres, brancos, negros e índios, pessoas de todas as religiões, sem preconceito ou discriminação de raça, sexo etc.

Nas escolas, a inclusão propõe mudanças radicais, pois é necessário que o sistema educacional reveja suas práticas com o intuito de atender as necessidades/especificidades de cada aluno, e não mais aquele ensino único, com formatação homogênea, que não contempla a todos, mas se direciona a um grupo com características semelhantes. A inclusão fala do direito de todos à educação, assegurando as condições de permanência deles, sem exceções.

Ainda se tratando da Constituição Federal, em seu Artigo 227, sobre a ordem social, é prevista a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental e a integração social dos adolescentes com alguma deficiência, dando-lhes acesso tanto a treinamentos para o trabalho e convivência quanto aos bens e serviços coletivos, eliminando quaisquer barreiras arquitetônicas, bem como garantindo acesso aos espaços públicos, meios de transportes coletivos e nas ruas. Percebe-se, nesse item, uma preocupação do governo em capacitar as pessoas com deficiência a exercerem uma atividade que gere um salário para tornarem-se úteis à sociedade, podendo, inclusive, contribuir na economia do país com a geração de renda e aquisição de bens e serviços.

Um ano após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, cria-se a Lei nº 853/89, que trata do apoio às pessoas com deficiências e a sua integração social de forma que sejam garantidos os seus direitos para exercer sua cidadania e convivência social. No ano seguinte, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, dispõe, em seu artigo 2º inciso primeiro, que “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado”.

Em março de 1990, outro evento marcante para a educação aconteceu em Jomtien, na Tailândia, onde os países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos

referendaram a educação como um direito de todos no mundo inteiro, e que, por meio dela, pode-se contribuir para o progresso pessoal e social, admitindo que a educação ofertada naquela época apresentava graves deficiências. Nessa perspectiva, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que teve como princípios básicos: “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Em seu artigo 1, tem-se que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Dentre essas necessidades básicas, estão envolvidos os instrumentos essenciais para aprendizagem e os conteúdos básicos de aprendizagem, sendo o primeiro ligado à leitura e escrita, à expressão oral, ao cálculo e à solução de problemas, e o segundo instrumento refere-se aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Em seu Artigo 2, pede-se para “Expandir o enfoque” e refere-se à busca pela “satisfação das necessidades básicas de todos”, promovendo um ambiente adequado à aprendizagem. O artigo seguinte reflete sobre “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, de forma que não basta universalizar, mas melhorar a qualidade do ensino, reduzindo as desigualdades, eliminando preconceitos e estereótipos. Outros assuntos são tratados no sentido de viabilizar a aprendizagem de todos, eliminando barreiras e promovendo o desenvolvimento de todos no processo educativo: Concentrar a Atenção na Aprendizagem (Art. 4); Ampliar os Meios e o Raio de Ação da Educação Básica (Art. 5); Propiciar um Ambiente Adequado à Aprendizagem (Art. 6); Fortalecer as Alianças (Art. 7); Desenvolver uma Política Contextualizada de Apoio (Art. 8); Mobilizar os Recursos (Art. 9) e Fortalecer Solidariedade Internacional (Art. 10).

Quando se estuda a história da Educação Especial, não se pode deixar de mencionar a Declaração de Salamanca, escrita no ano de 1994, na Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha, em cuja elaboração estavam presentes representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para reafirmar o compromisso com “a Educação para Todos”, incluindo UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial. Nela, declara-se que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com “*necessidades educacionais especiais*” devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, baseando-se na pedagogia centrada na criança que valoriza as diferenças humanas, que, segundo o documento, é capaz de reduzir

a taxa de desistência e repetência escolar, e, ao mesmo tempo, garantir índices mais altos de rendimento escolar (BRASIL, 2006, p. 330).

Ainda sobre a Declaração de Salamanca, seus itens 7 e 8 trazem o princípio da escola inclusiva, defendendo que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças e dificuldades, sendo que seus currículos e arranjos organizacionais devem ser dotados de todas as apropriações e adaptações necessárias para se garantir a acomodação de todos os ritmos de aprendizagem.

Dentre outras premissas, a Declaração de Salamanca também reforça o importante papel da comunidade e da parceria entre escola e pais dos alunos “com necessidades educacionais especiais”. Nela, cobra-se que os pais e a comunidade sejam convidados a participar das tomadas de decisões e no desenvolvimento de programas que visem ao aprimoramento do processo escolar de seus filhos. Enfim, a Declaração de Salamanca traz vários itens a serem discutidos para melhor atender os alunos com deficiência, como distribuição de recursos, apelo à mídia para propagação de exemplos e boa prática na área, e, em seu item 68, menciona-se que, para o desenvolvimento de escolas inclusivas, o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deveria ser por meio do seu reconhecimento como uma política governamental.

A Declaração de Salamanca é, pois, um dos exemplos da importância de políticas internacionais influenciando na elaboração de políticas públicas no Brasil e no mundo, com intuito de assegurar a inclusão das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

1.2 Educação Especial como política pública pós-LDB 9394/96

O ano de 1987 constituiu importante marco para situar o contexto histórico de discussões educacionais que originaram a LDB 9394/96, pois, conforme Scuarcialupi (2015), muitos educadores estavam imersos em discussões e propostas para um “Estado Educador”; em 1987 foi lançado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP -, acompanhado do “Manifesto da Escola Pública e Gratuita” em Brasília. Foi em meio a esses debates que surgiu uma primeira proposta para a LDB, conhecida como Projeto Jorge Hage, e outra versão foi apresentada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa ao então presidente Fernando Collor de Mello por meio do Ministério da Educação e Cultura. De acordo com Scuarcialupi:

A principal divergência entre as duas propostas era em relação ao papel que o Estado deveria desempenhar no que se referia a educação. De um lado, a sociedade civil, representada pelo Projeto Jorge Hage, preocupava-se com os excessivos mecanismos de controle social do sistema de ensino. Do outro, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais concentrada nas mãos do governo. O texto final da Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza, aproxima-se mais da segunda versão, aquela apresentada pelos senadores (SCUARCIALUPI, 2015, s/p).

A LDB 9394/96 tornou-se um marco para a educação brasileira, uma vez que organiza todo o sistema de ensino desde a educação básica até o ensino superior, a educação especial, educação a distância, dentre outros.

No Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, no artigo 4º item III, explicita a quem se destina o atendimento educacional especializado (AEE), sendo os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, o AEE deve ser gratuito, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo essa redação adotada desde 2013 com a Lei nº 12.796. Por meio da LDB 9394/96, normatiza-se o PPP como instrumento da gestão democrática da escola pela sua construção coletiva:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 14.)

O Capítulo V da LDB 9394/96 destina-se a tratar da Educação Especial e inicia-se pela sua definição, no Artigo 58, como sendo “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Em seu primeiro texto, complementa-se “para educandos portadores de necessidades especiais”, sendo este modificado também pela Lei 12.796 de 2013, passando, assim, a ter a seguinte redação “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Como afirma Silva (2016), uso do termo portador remete-se algo que leva consigo, dando uma noção de temporalidade passageira; pode ser que deixe de carregar consigo, por isso passou a ser visto como uma terminologia incorreta para referir-se ao público-alvo da educação especial. Além disso, necessidades especiais também não especificava ao certo a quem essa modalidade de ensino deveria atender. As publicações mais recentes já não trazem

tais terminologias, contudo preferem inserir aluno ou pessoa com deficiência, pessoa surda, aluno cego para se referir a eles como forma de reconhecer sua identidade e suas diferenças.

Em seu artigo 59 define que compete aos sistemas de ensino assegurar que os currículos, as metodologias, bem como as técnicas e recursos educativos estejam voltadas de forma a atender especificamente as necessidades de cada educando, sendo que os professores de ensino regular e do atendimento especializado precisam ter formação adequada para integração desses alunos nas classes comuns.

Ressaltamos, ainda, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que declara que os indivíduos com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais ditos normais, incluindo o direito da dignidade humana e a não discriminação por qualquer motivo, conferindo aos Estados participantes a responsabilidade de fomentar ações de caráter legislativo, social educacional e trabalhista que previnam qualquer discriminação contra as pessoas “portadoras de necessidades especiais” (terminologia usada pela Convenção da Guatemala), visando à plena integração dessas pessoas à sociedade.

Em 1999, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando nela as normas de proteção aos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, direitos “à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade”, direitos constitucionais que podem favorecer o bem-estar pessoal, social e econômico dessas pessoas. Por esse Decreto, são trazidas as diferenças nos termos deficiência, deficiência permanente e incapacidade, além de elencar aqueles que se enquadram na categoria portadores de deficiência:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a

melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; ~~d) utilização da comunidade;~~ d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, Decreto nº 3.298/99 Art. 4).

Pelo Decreto nº 3.298/99, em sua Seção II, são trazidas as providências quanto ao acesso à Educação, dispondo sobre a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos de ensino, além do acesso a todos os benefícios, como material escolar, transporte, merenda e bolsa de estudos aos alunos com alguma deficiência. Trata, ainda, de instruções específicas para o funcionamento da educação especial e seus atendimentos em instituições de ensino público e privado, bem como o acesso desses alunos ao ensino profissionalizante e educação superior.

No mesmo ano, a Portaria do MEC nº 1.679/99 trata dos requisitos de acessibilidade às pessoas com alguma deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior. Por ela, os alunos com deficiência física terão direito a circular livremente pelos espaços, sem barreiras arquitetônicas, destinando a eles vagas nos estacionamento, com construções de rampas e corrimões, elevadores, adaptação nos banheiros, instalações de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura compatível aos usuários de cadeiras de rodas.

Pela Portaria do MEC nº 1.679/99 também são assegurados aos alunos com deficiência visual sala de apoio que tenha máquina de datilografia Braille; impressora Braille acoplada a computador; sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille. E, aos alunos com deficiência auditiva, quando necessário, serão disponibilizados intérpretes de língua de sinais, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado

da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

Com isso, percebe-se que, por essa Portaria, são garantidos todos os tipos de materiais, recursos e estrutura para a acessibilidade ao sistema de ensino superior com relação às pessoas com alguma deficiência. Contudo, muito do que se lê ainda está longe de ser cumprido na prática nas instituições de ensino superior. Nem todos os professores e cursos superiores recebem os alunos da educação especial de forma inclusiva, e muitos desconhecem os recursos e tecnologias assistivas para auxiliar o processo de ensino desses alunos, tornando a portaria excelente no papel, mas pouco executada.

Nos anos 2000, pela Lei nº 10.098/00, são estabelecidas as normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com alguma deficiência ou com mobilidade reduzida, firmando-se critérios para a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Posteriormente, essa foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. Percebe-se, desse modo, uma preocupação em solicitar e cobrar que os governos adequem e modifiquem a infraestrutura de suas cidades de forma a atender as necessidades das pessoas com alguma deficiência, eliminando o que possa atrapalhar a acessibilidade delas a qualquer local público.

Já em 2001, pelo Parecer CNE/CEB 17/2001, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica traz o contexto histórico, bem como o cenário e o referencial utilizado para uma ampla discussão quanto a necessidade de se estabelecerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assim fundamenta-se a Resolução 02/2001, em que são aprovadas tais diretrizes em todas as suas etapas e modalidades da educação. Nessa Resolução, ainda se nota o uso da terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais”, termo que não se emprega mais por sua abrangência e por não especificar o público-alvo da Educação Especial, pois a resolução o define como sendo:

[...] os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de

aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, Resolução 02/2001, Art. 5).

Em seu artigo 1º, Parágrafo único, estabelece-se que o atendimento escolar desses alunos tenha seu início na educação infantil, seja nas creches e/ou mesmo nas pré-escolas, além de assegurar a eles “serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Em seu artigo segundo também se ressalta a importância das escolas em não rejeitar a matrícula desses alunos ditos com “necessidades educacionais especiais”, além de reforçar que as instituições escolares devem se organizar para atendê-los a fim de dar as condições necessárias para uma educação que contemple as suas especificidades, valorizando suas potencialidades. Cabe, aqui, elencar, dentro da Resolução 02/2001, o Artigo 3º, que define a educação especial como sendo:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um 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 (BRASIL, Resolução 02/2001 o Art. 3º).

Esse documento responsabiliza as escolas por prepararem espaços específicos para tornar viável a educação inclusiva, contendo tanto recursos humanos quanto financeiros e materiais para os alunos com “necessidades educacionais especiais”. Esses espaços, segundo o VIII artigo, devem ser dotados de serviços de apoio pedagógico em salas de recursos, sendo o professor especializado o responsável por administrar estes atendimentos de forma complementar ou suplementar, de maneira específica a cada necessidade do educando. Além disso, dispõe que as instituições escolares tenham professores das classes comuns e da educação especial preparados e capacitados para prestar este atendimento. Por capacitados esse documento entende

[...] aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de

aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, Resolução 02/2001, Art. 18 § 1º).

Por professor especializado compreendem-se aqueles que têm competências desenvolvidas que lhes permitam identificar as necessidades especiais dos educandos para, então, “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias e flexibilização, adaptação curricular”, além de saber trabalhar em parceria com o professor de classe comum.

A resolução prevê, inclusive, as flexibilizações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como avaliações adaptadas que contemplem as reais necessidades desses alunos e seus ritmos de aprendizagem, desde que estejam em consonância com o PPP da escola (artigo 8º). Tais medidas se tornam necessárias para assegurar o direito de cada aluno a realizar seus projetos de estudo, bem como o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades de cada educando (Artigo 4º).

Quanto ao PPP, a Resolução 02/2001 traz, em seu Artigo 15, que devem constar dele as disposições necessárias para o atendimento às necessidades desses alunos da Educação Especial, desde que sejam respeitadas “as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino”. Como se pode verificar na Resolução 02/2001, há as diretrizes e conceitos relevantes ao entendimento da Educação Especial, assim como um apelo para que as escolas busquem estruturar seus currículos e PPPs de forma a atender a inclusão dos alunos dessa modalidade de ensino, mesmo que, para tanto, sejam necessárias parcerias com universidades e outros setores da comunidade. Mais uma vez, percebe-se que a legislação brasileira está bem elaborada, preocupando-se, de fato, em atender as especificidades dos alunos da educação especial, contudo, na prática, ainda não se consegue garantir que tais leis sejam de fato cumpridas; ainda há desigualdades e exclusão nas salas de aula, e professores despreparados para receberem esses alunos nos espaços escolares.

No tocante à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é mencionado, em seu artigo 6º, a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, em seu § 3º, afirmando que deverá contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”. Prevê, também, que as instituições de ensino superior tenham, em seus currículos

e metodologias de aula, propostas que capacitem os futuros docentes com as competências necessárias para saber atender a esses alunos em sala de aula.

Em 2002, a Lei 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, composta de estrutura gramatical própria, mas que não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Por essa lei, todas as instituições e sistemas de ensino devem garantir “a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente”.

Esta, sem dúvida, foi uma grande conquista da comunidade surda por ter a sua forma de comunicação reconhecida nacionalmente. Essa lei foi regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/05, dispondo, inclusive, da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia, bem como da formação do professor e do instrutor de Libras, sendo a formação do professor de Libras realizada em nível superior, e a do instrutor, em nível médio. Além disso, o Decreto nº 5.626/05 garante ao aluno surdo e àqueles com deficiência auditiva atendimento educacional especializado, garantia de instrutor e professor de Libras, acesso a novas tecnologias de informação e comunicação que lhes assegurem uma educação de qualidade e favoreça a sua inclusão no processo escolar.

O decreto e a lei sugerem, ainda, (porém não ocorre tal como está previsto), a forma como são ofertadas as disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de Licenciatura, sendo essas disciplinas curtas de apenas um semestre, cujo foco é mais conscientizar sobre a importância dela para a comunicação com as pessoas surdas. No entanto, devido ao fato de a carga horária ser tão pequena, não se aprofunda de fato para habilitar o futuro docente a ser fluente em Libras, sendo que, caso haja um aluno surdo, deverá buscar cursos fora da universidade para dominá-la de fato.

Outro marco legal é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ela afirma que os sistemas de ensino devem assegurar e garantir ao público-alvo da educação especial a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Esse documento explicita a preocupação que vai desde o mobiliário, condições de transportes escolares à formação de professores para o atendimento educacional especializado dos alunos, público-alvo da educação especial. No entanto, verifica-se, na prática, que ainda há escolas que não possuem condições físicas, arquitetônicas apropriadas para atender de fato tais alunos. Quanto aos transportes, principalmente na zona rural, observa-se que não se fornecem condições mínimas de acesso às pessoas com deficiência, por exemplo, física. Há cursos de formação docente (cursos de licenciaturas) que não preparam seus alunos para lidar, com qualidade, com os alunos da educação especial, por isso, quando chegam às escolas, dentre outras coisas, não conseguem identificar ou lidar com os alunos público-alvo da educação especial.

Contudo, dentre as várias contribuições que a Política Nacional de Educação Especial vem trazendo em seu texto, ainda podemos citar a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação a partir de 2005. Esse programa tem por objetivo, junto aos Estados, em parceria com as Secretarias de Educação, discutir e propor espaços de encontro para abordagem do tema em seminários, encontros, congressos e cursos para a formação continuada de professores da educação inclusiva etc.

A criação dos NAAH/S, como consequência da Política Nacional de Educação Especial, foi um avanço em torno da educação das pessoas com altas habilidades/superdotação, pois neles passariam a acontecer discussões que dariam origem a publicações de estudos que permitam aos profissionais docentes a conhecer o que é, como identificar, e como atender as pessoas ditas superdotadas.

Em 2007, 192 países membros da ONU aliados à sociedade civil realizaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que um de seus objetivos era efetivar os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 traz sua promulgação e seu protocolo facultativo, reafirmando e reconhecendo a dignidade e o valor inerentes aos direitos iguais e inalienáveis de todas as pessoas.

Apresenta, ainda, o conceito de pessoas com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, Decreto nº 6.949, 2009, Art. 1º).

Em 2008, o ministro da Educação Fernando Haddad, durante o governo Lula, aprovou e colocou em vigor o Decreto nº 6.571 que passou a dispor sobre as condições e

funcionamento do atendimento educacional especializado, passando a defini-lo como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Ademais, esse Decreto determina o apoio do Ministério da Educação para oportunizar a formação de gestores, professores e demais educadores na atuação para educação inclusiva, além de dar apoio à adaptação arquitetônica das escolas com intuito de contribuir na acessibilidade delas e a implementação das salas de recursos multifuncionais, entendidas como ambientes compostos por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para atender o AEE.

No entanto, em 2011, no governo Dilma Rousseff, pelo Decreto 7.611 revoga-se o Decreto nº 6.571, passando a dispor não apenas do atendimento educacional especializado, mas da Educação Especial. Percebe-se que no Decreto nº 6.571 não havia menção à educação especial, nem aos princípios da inclusão escolar, porém no Decreto 7.611 inicia-se por dispor de várias diretrizes que garantem um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, visando a atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Pelo Decreto 7.611, o atendimento educacional especializado passa a ser prestado de forma complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, ou seja, tais alunos precisam ser desafiados, instigados além do que é proposto em sala de aula. Muitas vezes, enquanto os demais alunos estão tentando entender uma determinada atividade, ele já a realizou e fica disperso porque, para ele, já foi entendido o conteúdo, quando a sua habilidade está nas áreas acadêmicas (linguística e/ou lógico matemática).

No Decreto Nº. 7611/2011, menciona-se, dentre outros, em seu artigo 2º, que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outra iniciativa criada pelo Decreto 7.611 foi o apoio financeiro da União às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para que pudessem servir como apoio a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado daqueles alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede pública de ensino regular. Esse apoio técnico e financeiro contempla ações que auxiliam na implementação das salas de recursos multifuncionais, formação continuada dos professores e gestores, educadores e outros profissionais para atuação na área, bem como toda a reestruturação e adequação física para acessibilidade arquitetônica e de materiais voltados

para uma educação inclusiva. Vale assinalar que, ao ofertar tal apoio financeiro a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, é como se a União reconhecesse que os espaços escolares não são suficientes para atender as demandas do atendimento educacional especializado. Dessa forma, ela convoca a sociedade para apoiá-la nessa missão de conseguir atender os alunos da educação especial e, para tanto, adota-se o processo de terceirização da tarefa, que deveria ser realizada pelos serviços públicos e da escola.

Podemos destacar outros documentos nacionais que fazem parte dos referenciais históricos em torno da Educação Especial, dentre eles a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em seu Artigo 3º, tem-se que a Educação Especial deve ocorrer em todas as etapas da educação, bem como em todos os seus níveis e modalidades e o AEE é parte dela, ou seja, é um dos serviços que compõem a Educação Especial. Outro item que se considera importante nesse documento é que ele define quem serão os alunos que integram o público-alvo da Educação Especial no artigo 4º, entendendo como alunos com deficiência aqueles que possuem algum impedimento físico, intelectual, mental ou sensorial de longo prazo; por educandos com transtornos globais do desenvolvimento aqueles com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e por alunos com altas habilidades/superdotação, compreendem-se aqueles com um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, Resolução nº 4/2009).

Em seu artigo 5º, o referido dispositivo estabelece os locais em que podem ocorrer o AEE, sendo prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou nas instituições parceiras de cunho comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos, desde que tenham sido conveniadas adequadamente junto às Secretarias de Educação. Nesse mesmo artigo, define-se que o AEE deve ser ofertado ao aluno no contra turno, ou seja, no turno inverso ao que ele frequenta seus estudos na sala regular, de modo que esse atendimento não possa ser substitutivo àquele prestado na sala comum. Com isso, é vedado que as escolas retirem o aluno no seu horário de aula da sala regular para oferecer o AEE. O aluno da Educação Especial precisa ter o apoio desses profissionais para estar em sala junto com os demais e ir no contra turno para ser atendido na sala de recursos multifuncionais, em que se trabalhará para desenvolver suas potencialidades para melhor inclusão no ambiente escolar e aquisição de instrumentos para sua evolução no processo educativo.

Pela primeira vez, aparecem, de forma detalhada, também, orientações em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola e a Educação Especial, pois, em seu artigo 10, a Resolução nº 4/2009 determina que as escolas de ensino regular devem institucionalizar a oferta do AEE dentro do PPP a contemplá-lo da seguinte forma:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, Resolução 04/2009, Artigo 10).

Além disso, reforça-se, no artigo 11, que a proposta de AEE dentro do PPP da escola deve ser aprovada pela Secretaria de Educação para sua execução e para seu funcionamento as escolas ou centros de AEE devem seguir os itens do artigo 10. Já os artigos 12 e 13 tratam do professor que vai atuar no AEE, que precisa ter a formação adequada e ser capaz de cumprir as suas funções de identificação, elaboração, produção, organização dos serviços e recursos que serão necessários ao atendimento dos alunos da educação especial. Assim, precisam de conhecimento e habilidade para lidar com as tecnologias e materiais disponíveis para esses atendimentos e trabalhar em parceria com o professor de sala regular. Com isso, entende-se que o AEE não é um serviço isolado da escola, mas precisa estar no plano pedagógico da escola, dos professores e de todos os profissionais que atuam na escola, para, de fato, cumprir com os objetivos da inclusão escolar.

Garcia (2011) comenta que, no governo Lula, nos anos de 2003 a 2010, novos contornos foram dados à Política Nacional de Educação Especial com a criação de três programas que contribuíram para expandir a perspectiva da educação inclusiva na política educacional da Educação Especial no Brasil. Dois desses programas estavam voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior, são eles: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir. Pelo programa “Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o governo apoia os sistemas de ensino para que eles organizem e estruturam o lócus do AEE. O

programa “Educação Inclusiva: direito e diversidade” tem por finalidade a formação de gestores e educadores para atuar na perspectiva da inclusão escolar. Já o programa “Incluir” tem o intuito de propor ações de acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras não apenas físicas e arquitetônicas, mas atitudinais, pedagógicas e de comunicação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Plano Nacional de Educação 2014/2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 2014, traz como diretrizes a universalização do atendimento escolar, além da superação das desigualdades educacionais, sendo previsto, em seu Artigo 8º, que os Estados, municípios e o Distrito Federal elaborem seus planos de educação visando a garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, de forma a garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Traz, ainda, a importância de formação de profissionais para atuação na Educação Especial, bem como o desenvolvimento de estratégias e recursos que atendam às especificidades desse público-alvo.

Importa assinalar que, do ponto de vista da política educacional de Educação Especial, é possível perceber nos textos legais que, embora as mudanças nos cenários educacionais sejam lentas, elas estão acontecendo no intuito de viabilizar, de fato, uma educação inclusiva, com intuito de cumprir a universalização do ensino. Observamos avanços nas políticas públicas para a educação especial, entretanto ainda percebemos práticas excludentes nas salas de aulas brasileiras. Professores que desconhecem as deficiências e suas respectivas formas e ações de atendimento educacional especializado, muitas vezes, ajudam a traumatizar e desmotivar esses alunos. Isso faz com que professores saiam da zona de conforto e repensem as suas práticas, o que nem sempre é bem visto pelos docentes.

Verificamos que, hoje, o Ministério da Educação, em parceria com as universidades, oferece um leque de oportunidades de formação especializada, cursos de extensão e aperfeiçoamento para preparar os professores, orientando-os quanto à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. São cursos gratuitos e a distância nos quais os docentes podem administrar seu tempo e espaço de estudo.

Queremos ressaltar que as escolas não podem negar o ensino especializado e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular, mas se faz necessário entender que devemos reformular nossas propostas de ensino, currículos, muitas vezes rígidos e inflexíveis, que provocam a exclusão desses alunos dos espaços escolares. Torna-se importante que a escola se equipe com diferentes recursos pedagógicos para que sejam instrumentos e ferramentas utilizados no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a permanência e a educação de qualidade aos alunos da Educação Especial.

Além disso, é importante que as escolas garantam a acessibilidade desses alunos em seus espaços e, como vimos, o decreto nº 7611/2011 prevê que qualquer barreira seja eliminada, sobretudo devem ser exterminados os preconceitos e valores antigos da educação tradicional. As atitudes e posturas dos agentes educativos (professores, diretores, secretários escolares, cantineiras, merendeiras etc.) devem ser repensadas no intuito de proporcionar um atendimento especializado a seus alunos, sem práticas discriminatórias. Com isso, a educação poderá concretizar-se na perspectiva da educação inclusiva de acordo com as finalidades do amparo legal.

Após a análise das políticas que marcaram a organização da Educação Especial no cenário educacional brasileiro, apresentamos, a seguir, como o PPP pode contribuir na implementação dessa modalidade escolar como elemento essencial na gestão democrática escolar.

2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após uma análise e um percurso histórico em relação à Educação Especial enquanto política pública brasileira, passa-se a tratar da relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas, bem como seu conceito, para, então, problematizar-se sobre alguns aspectos que carecem ser superados nas instituições escolares.

Segundo Lima (2015), o PPP passa a existir no cenário educacional brasileiro por volta de 1980, com as discussões em torno da gestão escolar, fazendo parte da luta dos educadores da época em prol da democracia do ensino, além de ser fixado pela LDB 9394/96, em seu artigo 14, como um dos princípios da gestão democrática juntamente com os conselhos escolares.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento primordial para que as escolas trabalhem na melhoria da qualidade do ensino. Ademais, nele estão contidas todas as estratégias para a gestão do trabalho pedagógico da escola. Ele deve se fundamentar na realidade social, histórica, cultural de cada escola, pois é com base em seus alunos e na comunidade escolar como um todo que será possível delinear os caminhos a percorrer nesse documento.

Quanto à etimologia da palavra “projeto”, do latim “*projectu*”, de acordo com Veiga (1999), trata-se do “particípio passado do verbo *projicere*, significa lançar para diante”. Dessa forma, quando pensamos na palavra projeto dentro do PPP, remete-nos à ideia de estruturar as ações e metas da escola para um futuro próximo, com base nas aspirações e necessidades do presente.

Padilha (2001) relembra que os termos “planejamento”, “plano” e “projeto” são conceitos entendidos de formas diferentes. Por exemplo, entre 1964 a 1985, período da ditadura militar no Brasil, tais conceitos tiveram sentido autocrático, sendo que muitos profissionais da educação acabam sendo resistentes no que concerne às atividades de planejamento e planos por ainda vincularem esses conceitos às ideias autoritárias do militarismo.

Veiga (1999), ao conceituar PPP, define projeto como um plano, intento; por político, refere-se à ação e compromisso da escola em formar cidadãos atuantes na sociedade; e, por fim, pedagógico por se tratar de ações educativas, voltadas para a formação de alunos que refletem, expressam-se e constroem ideias. Tanto a dimensão política quanto a pedagógica, para a autora, são indissociáveis.

Conforme Sobrinho (1994, p. 3-4), o plano é imprescindível para se evitarem improvisos; trata-se de um registro daquilo que se pensa fazer, como, quando e com quem fazer, passando a ser um guia, ou um norte para as ações educativas. Baliza os recursos disponíveis, financeiros e humanos, com os objetivos pretendidos, podendo verificar aquelas metas alcançadas ao longo do ano letivo, com as possíveis dificuldades e lacunas que podem surgir nesse percurso.

Para Lima (2015), projeto é um percurso pelo qual as pessoas pretendem enveredar-se com intuito de se atingir certo objetivo; ademais, tal projeto se origina de determinada demanda ou problema que a comunidade escolar vivencia. Por político, o autor citado entende que o PPP encontra-se nos âmbitos das discussões e decisões, das influências e disputas de espaços. E, por fim, é pedagógico por ser específico das instituições escolares. Para Padilha:

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (PADILHA, 2001, p. 45).

Padilha ainda complementa que pensar o planejamento educacional visando ao projeto político pedagógico da escola é exercitar a capacidade do homem em tomar decisões de forma coletiva. O autor faz referência a Paulo Freire, ao afirmar que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, p. 119 apud PADILHA, 2001, p. 73), fazendo menção ao processo de decisão que está presente no ambiente escolar e deve ser pensado coletivamente.

Para que o PPP de fato funcione, é necessário que todos da comunidade escolar participem de sua construção, por isso pais, alunos, merendeiras, professores, secretários e todos os demais que fazem parte da escola devem participar das discussões e da elaboração desse documento. Por haver tal participação democrática na construção do PPP, Lima (2015) comenta que há sempre um relacionamento de poderes, conflitual, mesmo que se tenha a intenção de buscar o consenso entre as partes. Trata-se de uma relação dinâmica com opiniões, muitas vezes, divergentes entre si, e, caso a escola pretenda construir um PPP em harmonia, com certeza não será ouvindo a comunidade escolar, mas, sim, será escrito somente pelo gestor, seguindo um modelo ou esqueleto, termo que o autor utiliza, pronto, sem as discussões geradas pela participação coletiva. Outra característica trazida por Lima (2015) é que o PPP não é neutro, nem ingênuo, pois nele estão contidas as intenções e os ideais da escola e todos que a compõem.

Ainda quanto à participação coletiva no processo de tomada de decisões e elaboração do PPP, é possível afirmar que ele se faz com base na organização e no estabelecimento de regras claras que detalhem as funções e os papéis de cada segmento escolar, prevendo a melhor forma como cada um pode auxiliar e contribuir nesse processo. Por exemplo, os pais e alunos podem estar presentes no âmbito da organização de eventos intra e extracurriculares, participando dos Colegiados e de grêmios, por exemplo, enquanto que o diretor e seu vice precisam garantir que todas as esferas da comunidade escolar participem desse processo, promovendo, de forma criativa e atrativa, reflexões acerca da relevância desse trabalho para a escola. Trata-se algumas sugestões de como delegar funções dentro do processo de elaboração do PPP de forma coletiva (PADILHA, 2001, p. 74-75).

Uma vez “pronto”, o PPP deve estar acessível a todos que desejarem realizar a sua leitura. “Pronto”, mas não fechado para mudanças, pois outra característica importante desse documento é a sua flexibilidade. Nada está pronto e acabado, mas as ações e tudo mais que constar do PPP devem ser revistos periodicamente, modificados e complementados se necessário. Para Vasconcellos (1995, p. 53), esse processo de planejamento é permanente. Dessa forma, o “pronto”, não é rígido, mas passível de mudanças. “Deve ser considerado como um processo sempre inconcluso, suscetível às mudanças necessárias a sua concretização” (PADILHA, 2001, p.76).

Em relação à acessibilidade, ainda há escolas que temem divulgar ou disponibilizar o PPP para pesquisas, estudos, consulta, principalmente quando estudantes de cursos superiores se propõem a conhecê-lo melhor. Isso, dentre outros fatores, deve-se ao fato de alguns PPPs não serem pensados, construídos com base na discussão coletiva da comunidade escolar, havendo sido consolidados apenas para cumprir com exigências das secretarias de educação.

Segundo Veiga (1999), ainda há escolas que elaboram o PPP apenas para cumprirem uma demanda burocrática dos órgãos de controle e fiscalização da escola, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, e sua construção não traz a participação da comunidade, nem fica disponível para consulta e leitura desses membros. Ele se torna, portanto, um documento de gaveta, incapaz de trazer e cumprir com a sua missão de transformação e melhoria da qualidade do ensino. Sobre o controle burocrático Prado e Sousa (apud LIMA, 2015) afirmam que:

De igual contorno, as reformas educacionais no decorrer do século XX, estabeleceram qualidades que denotam uma tendência teórica com vistas a uma participação mais formal e emoldurada por um controle burocrático, que cerceia as instituições educacionais e seus atores diretos, como os

professores, alunos e outros profissionais (PRADO E SOUA, apud LIMA, 2015, p. 37).

Dessa forma, faz-se necessário romper-se com a mera burocracia a fim de que, realmente, o PPP cumpra com seus objetivos e contribua com a melhoria da qualidade do ensino, promovendo a gestão democrática na escola, ouvindo e atendendo as reais necessidades e anseios de cada contexto escolar.

Ainda com base em Veiga (1999), destaca-se a escolha de um referencial para fundamentar a construção do PPP pela escola, ou seja, as instituições escolares precisam nortear seus projetos com base numa teoria pedagógica crítica a fim de tornar o trabalho a ser efetivado viável e acessível. Assim, como muitos gestores escolares pensam o PPP como mera tarefa burocrática, há aqueles que aderem a um modelo pronto e acabado por suas instâncias fiscalizadoras, porém se necessita tornar uma missão perseguir ideais libertadores de tamanha centralização de poder para maior democratização da gestão escolar, em que a autonomia da escola seja valorizada.

Quanto ao marco referencial, Padilha (2001) sugere alguns questionamentos que podem ser tomados como passos a serem seguidos pelas instituições escolares, sendo eles: “a) como entendemos o mundo em que vivemos; b) quais são as utopias que nos movem neste mundo; c) qual a escola dos nossos sonhos; d) qual o retrato da escola que temos; e) o que faremos na nossa escola” (PADILHA, 2001, p. 77). Dessa maneira, a escola terá uma clara noção de seus valores, compromissos, sua identidade e visão de mundo. O autor complementa sobre a importância de se estabelecer o marco referencial para o PPP, coletando informações e respostas a esses questionamentos de forma individual e, depois, coletiva por meio de debates, plenárias, consolidando as ideias:

Por mais trabalhosa que possa parecer a definição do marco referencial, não podemos deixar de realizá-la. Pular essa etapa significa não amadurecer a reflexão do conjunto do coletivo escolar. Significa continuar fazendo o planejamento da escola “pela metade” (PADILHA, 2001, p. 82).

Após a definição do marco referencial, o autor mencionado propõe que a escola efetue uma avaliação dos resultados do ano anterior, definindo um autorretrato da escola, estabelecendo os compromissos que a instituição e seus profissionais assumirão com o objetivo de trazer mudanças, aperfeiçoamentos do que já vem sendo realizado e proposto pela escola (PADILHA, 2001, p. 83).

Nesse sentido, Veiga (1999) elenca alguns princípios norteadores que são essenciais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo os seguintes:

a) A *igualdade* de condições de acesso e permanência na escola e igualdade de oportunidades; não basta aumentar o número de vagas para receber o maior número de alunos, contudo é necessária uma rede ampla de atendimento as necessidades desses estudantes, possibilitando o seu desenvolvimento global.

b) A *qualidade* técnica e política a todos para garantir a permanência na escola. A qualidade técnica, segundo a autora, envolve os instrumentos, métodos e procedimentos, e a segunda compreende os fins, valores e conteúdos.

c) A *gestão democrática* nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, cujo objetivo seja a socialização de poder, princípio garantido pela Constituição Brasileira, assim como a liberdade.

d) A *Liberdade*, outro princípio norteador, cuja ideia nos remete à autonomia, sem imposições externas; ou seja, a escola, juntamente com os demais envolvidos no fazer educativo, cria regras e orientações que lhe são próprias.

e) A *valorização do magistério* como princípio norteador está ligada à formação inicial e continuada dos profissionais da escola, bem como as condições de trabalho e remuneração.

Dentre esses princípios norteadores, percebem-se algumas fragilidades e pontos a serem melhorados pela escola, como a igualdade de acesso e permanência. Muitos ingressam, mas poucos permanecem nela, porque encontram em sua jornada escolar alguns percalços que os fazem desistir, podendo ser uma metodologia de ensino que não abarca as suas necessidades, mas que visa a uma maioria que acompanha certo ritmo de aprendizagem mais rápido, a necessidade de auxiliar na renda familiar, um afastamento/distanciamento de sua residência em relação à escola, dentre outras dificuldades que podem ser as causas de muitos não continuarem seus estudos. São motivos que se enquadram na lista da exclusão e evasão escolar.

Conter o fracasso e a evasão escolar requer muito além de política de universalização de ensino. Nesse sentido, entra-se no segundo princípio norteador, que envolve a qualidade de ensino, perpassando desde a disponibilidade e o acesso a instrumentos, técnicas e materiais tecnológicos para um ensino envolvente e atrativo, até a qualidade política, segundo Veiga (1999), voltada para “fins, valores e conteúdos”.

Outro princípio norteador que, muitas vezes, precisa ser repensado é a gestão democrática das escolas, que desafia os gestores a revisitar as suas práticas como líderes para dar oportunidade para a participação de todos no que tange à socialização de poder, não

devendo a escola se organizar como uma pirâmide em que diretor seja o único capaz de executar e demandar as ações pedagógicas da escola, pelo contrário, as decisões devam ser pensadas coletivamente por aqueles envolvidos no processo escolar. É o caso da liberdade da escola, outrora desafiada pelas instâncias maiores que podem, muitas vezes, sufocar a autonomia de suas instituições para fazer valer o pensar de uma minoria. A escola deve gozar de sua liberdade para exercer e construir suas metas, objetivos de ensino, liberdade para aprender e ensinar. Quanto à gestão da educação, Raimann (2015) afirma:

Pensar o PPP e a gestão da escola é pensar a qualidade da educação básica como direito social e subjetivo (considerando o contexto e a história dos alunos). Ou seja, é direito de cada um, e esse não lhe pode ser negado. Disso decorre a necessidade de um reencaminhamento metodológico, trabalhando pela emancipação dos indivíduos (RAIMANN, 2015, p. 54).

Além disso, o referido autor menciona que, para haver uma gestão da educação, deve existir na comunidade escolar um sentimento de pertença, pois somente assim haverá compromisso entre os diversos agentes educativos para o envolvimento e a participação na elaboração do PPP da escola. No tocante à democracia, Raimann complementa:

Democracia é participação e corresponsabilidade. Participação não é participacionismo, requer engajamento e poder compartilhado, que se pulveriza no coletivo. Os envolvidos em um grupo social (como a escola) só viverão o sentimento de pertença quando estiverem impregnados de participação, assumindo responsabilidades e exercendo poderes de transformação, que, articulados com os demais, conduzem a escola a novos rumos. Mas, para isso, é preciso que os sujeitos da escola sejam ouvidos, que lhe deem espaço, vez e voz (RAIMANN, 2015, p. 59).

Por isso, torna-se tão essencial a escola promover espaços de discussão e debates para que todos os envolvidos no processo educacional tenham condições de, efetivamente, participar de maneira democrática na elaboração do PPP da escola.

Gadotti (1998) também reflete sobre a importância de a gestão democrática ser parte constituinte da própria escola, compondo o ato pedagógico juntamente com a autonomia da instituição escolar. Para o autor, a gestão democrática deve ser uma exigência de todo PPP. Contudo, para haver gestão democrática, é preciso mudança de mentalidade de todos os membros que fazem parte da comunidade escolar (professores, diretores, merendeiras, secretários, famílias, alunos dentre outros). A gestão democrática requer de seus autores uma postura de dirigentes e gestores, e não mais uma postura de meros expectadores ou fiscalizadores.

A gestão democrática perpassa vários momentos importantes que fazem parte do contexto escolar, como: disponibilização e divulgação das informações; a forma como as informações circulam neste espaço; a maneira como são divididas as tarefas, atividades e funções na escola; a escolha e composição do calendário escolar, distribuindo os dias letivos e escolares; a escolha de cursos de formação in lócus, formando grupos de estudos, de trabalho. A atitude democrática demanda tempo, atenção e trabalho por parte de todos os atores do contexto escolar (GADOTTI, 1998, p. 18)

Há, contudo, alguns obstáculos a serem vencidos dentro das escolas para que se instaure, efetivamente, uma gestão democrática. Dentre eles, estão: a pouca experiência democrática dos profissionais da escola e de todos da comunidade escolar; a superação da mentalidade de que a capacidade de planejar e governar é dada apenas a alguns; a estrutura organizacional vertical dos sistemas de ensino; autoritarismo ainda presente nas instituições escolares. Tais obstáculos ainda estão presentes em algumas escolas e são entraves para a concretização de uma gestão democrática (GADOTTI, 1998, p. 18).

O PPP, dentre outras funções, pode proporcionar a melhoria tanto da organização pedagógica, financeira, quanto administrativa, além de oportunizar a melhoria da coordenação dos serviços, motivando novas relações pessoais, interpessoais e institucionais (PADILHA, 2001, p. 76).

O PPP também contribui para combater a exclusão e o fracasso escolar. Além disso, também se faz necessário refletir quanto à valorização do magistério, quinto e último princípio norteador do PPP de acordo com Veiga. Ora, professores que trabalham com salários dignos, que encontram apoio na escola por parte de seus gestores, que tenham acesso a materiais de qualidade e diferentes recursos para ministrarem suas aulas, salas de aula com redução do número de alunos, mais arejadas, amplas e bem equipadas, que tenham tempo para se dedicar a estudos que melhorem suas práticas com certeza serão profissionais do magistério mais felizes e motivados em suas ações docentes, conseguindo alcançar e atingir a todos os alunos e objetivos propostos para um ensino de qualidade.

2.1 Elementos indispensáveis à construção do PPP

Postos os princípios que são necessários para nortear o PPP, passa-se a listar sete elementos, segundo Veiga (1999), indispensáveis para a construção desse documento, sendo eles: finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

O primeiro elemento básico é a finalidade, ou seja, a escola representada por seus gestores, professores, pais, alunos e demais funcionários, coletivamente, precisa pensar e estabelecer quais são as finalidades políticas, sociais, culturais que permeiam o ambiente escolar. Qual é a intencionalidade educativa e que tipo de aluno se quer formar, qual o modelo de educação a ser adotado; tudo isso necessita estar bem claro e em sintonia com todos para um trabalho mais harmônico.

Quanto à estrutura educacional, Veiga (1999) cita dois tipos, sendo elas as administrativas e as pedagógicas. A primeira refere-se aos recursos físicos, humanos e financeiros que compõem a escola como, por exemplo, materiais didáticos, equipamentos eletrônicos, todo o mobiliário, edifício escolar etc. A estrutura educacional pedagógica, por sua vez, está ligada às interações políticas de ensino e aprendizagem, bem como as interações de currículo.

O currículo é o terceiro elemento básico necessário para a elaboração do PPP pela escola. Não é pretensão, neste trabalho, discutir o currículo, no entanto alguns pontos são necessários para reflexão sobre ele, tendo em vista que o currículo engloba toda a construção e organização do conhecimento escolar pela sociedade. O Currículo pode ser definido como sendo o caminho, o percurso a ser seguido, do latim “*currere*”, que significa curso; envolve muito mais que uma seleção de conteúdos programáticos a serem trabalhados nas escolas pelos professores em sala de aula, pois englobam atitudes, formação política, social, cultural e histórica dos alunos.

O currículo pode ser formal, real e oculto, de modo que o formal é o descrito pelo conjunto de saberes e conhecimentos que devem ser trabalhados nas salas de aulas ditadas pelas diretrizes curriculares e fixados pelas secretarias de educação; já o real é resultado das relações sociais que são estabelecidas entre professores e alunos e destes com o currículo formal. Para Libâneo (2004):

É o currículo que de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano é a efetivação do que foi planejado, mesmo que neste caminho de planejar e do executar aconteça mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

Estão ligados ao currículo oculto os comportamentos e atitudes que não estão nítidos, mas ficam nas “entrelinhas” das relações sociais nas escolas, na forma como os professores

organizam suas aulas, as salas de aula, como tratam seus alunos e como os veem (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

No que concerne ao currículo, pensa-se nas definições atuais sobre a sua constituição, formada por duas partes, uma sendo a base nacional comum e a outra a parte diversificada, conforme previsto pela LDB 9394/96 em seu artigo 26. A parte comum refere-se àqueles conteúdos necessários para todas as instituições escolares terem o mesmo domínio de conhecimento, é igual em todas elas, e a diversificada é o que vai variar de acordo com as especificidades e saber local de cada escola.

No entanto, ambas as partes não são neutras, pois fazem parte de uma decisão de um grupo, que escolhe quais conteúdos a serem trabalhados de acordo com a sua opção política. Geralmente, esses saberes estão de acordo com um grupo minoritário dominante, que vai ao encontro dos interesses do capitalismo e dos ideais de mercado. Verifica-se que, tanto a base comum quanto a diversificada, devem ser definidas não somente a partir do modelo de currículo do saber fazer, técnico, do mercado, mas trazer conteúdos significativos para as instituições escolares, que ensinem e promovam espaços nas salas de aulas para discussão e formulação de ideias e opiniões, fugindo do modelo tradicional de currículo, que entende o aluno como um sujeito vazio de conhecimentos, rumo a um currículo crítico e emancipatório. Conforme Parecer nº 06/2001, que se refere à “Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”, tem-se que:

Logo, a autonomia dos projetos pedagógicos, ao materializar na educação escolar e no seu cotidiano os objetivos maiores da educação nacional, deverá fazê-lo à luz desta dialética entre unidade e multiplicidade, entre igualdade e diferença. Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica. Neste sentido, a base comum e a parte diversificada são faces da interdependência que vai do uno ao múltiplo e do múltiplo ao uno (BRASIL, Parecer nº 06/2001, p. 5).

Além disso, ressalta-se que o currículo é uma importante ferramenta para promover a qualidade do ensino nas escolas, porque ele traz não apenas um conjunto de conhecimentos valorizados pelo grupo escolar, mas, também, valores, princípios que auxiliam na formação dos sujeitos. Os currículos escolares carecem de abarcar as transformações sociais que vêm ocorrendo; devem acompanhar as transformações e evoluções sociais, tecnológicas presentes na sociedade. Nesse sentido, as teorias críticas do currículo têm trazido questionamentos e reflexões quanto à reformulação curricular nas escolas a fim de vincular essa formação curricular com as diferentes realidades sociais que permeiam as instituições escolares. O

currículo pode ser questionado, repensado com base nas reais necessidades de cada escola. Ainda, o currículo tem que superar ações meritocráticas e excludentes, precisa ir ao encontro de uma formação integral do aluno, em suas dimensões social, política, cultural e histórica.

Faz-se necessário rever e reestruturar os currículos escolares no sentido de favorecer a promoção de uma educação humanizadora, cujo produto final sejam alunos agentes transformadores de uma vida em sociedade. Como argumenta Lima (2008):

O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização (LIMA, 2008, p. 21).

O currículo pode ser estruturado a fim de pensar na alteridade e emancipação do sujeito, nas diversidades de cada um, muito além de respeitar, mas reconhecer e valorizar as diferenças de cada grupo. Desse modo, as escolas precisariam rever seus modelos de currículo também para romper com a compartimentalização de conteúdos, ministrados de forma isolada sem permitir que o aluno veja relações com suas experiências reais cotidianas. Além disso, a fragmentação curricular precisa ser vencida pela interdisciplinaridade dos conteúdos, que, muitas vezes, são trabalhados sem conexão uns com os outros, como se os conhecimentos disciplinares fossem “gavetas” de um armário, vistos de forma separada, sem a possibilidade de ligação entre eles. Assim, os conhecimentos e planejamentos podem ser estruturados dentro do currículo de forma sistematizada e não aleatória, cumprindo as metas e os objetivos traçados inicialmente e sacramentados nos Projetos Pedagógicos das escolas.

Portanto, dada a importância do currículo nos espaços escolares para formação dos alunos como sujeitos participantes de sua realidade política e social, faz-se necessária a discussão dentro dessas instituições para reformulação desses documentos, de modo que não sejam rígidos nem permaneçam aquém da realidade do grupo escolar em que está situada a escola. Com isso, os PPPs nas escolas podem abarcar também essas discussões em torno do currículo, fomentar espaços para sua construção junto à comunidade escolar, repensar seus moldes, estratégias, metodologias, conteúdos, visando a atender as necessidades de seus alunos conforme o contexto social de cada escola. Além disso, atender os alunos da Educação Especial para que tenham acesso e condições de desenvolvimento escolar.

O quarto elemento para a construção do Projeto Político Pedagógico diz respeito ao tempo escolar, sendo representado pelo calendário escolar junto à organização curricular. Dentro do calendário escolar, a instituição determina o início e fim do ano letivo, delimitando

os recessos e dias escolares, eventos científicos envolvendo a participação familiar e da comunidade escolar, dentre outros dias e datas comemorativas. Há alguns desafios postos quanto ao tempo escolar, como a compartimentação e fragmentação do currículo pela escola, além do controle hierárquico. Quanto mais a escola fragmenta esse tempo escolar, mais difícil torna-se promover ações de interdisciplinaridade e transversalidade curricular; o aluno pouco terá em relação a aulas que o possibilitem a entender o conhecimento de forma global.

O próximo elemento básico a ser conhecido para uma construção coletiva do PPP refere-se ao processo de decisão, que, nas escolas, está ligado às relações de poder, muitas vezes autoritário e centralizado nas mãos dos gestores escolares. Para que de fato o processo de decisão funcione, faz-se necessário socializar o poder, descentralizando as decisões, chamando a participação coletiva da comunidade escolar para tomadas de decisões, como, por exemplo, por meio de associações de pais, alunos, convocando a representação de todos os segmentos para dentro da escola nas escolhas de metas, objetivos e ações educativas.

A respeito das relações de trabalho, elas precisam ser pautadas em atitudes, segundo Veiga (1999), solidárias, de reciprocidade e participação coletiva. Dessa forma, uma escola que trabalhe, junto à comunidade escolar, socialização e descentralizando o poder de gerir as ações do processo educativo promoverá novas relações sociais dentro e fora das salas de aulas.

Por último, a avaliação do PPP é um dos instrumentos essenciais para acompanhar se as metas e propósitos estabelecidos pela escola estão sendo cumpridos, se os resultados estão sendo alcançados com êxito. Em caso negativo, poder listar os possíveis motivos que os impedem de atingi-los para propor, então, mudanças, reavaliando metas, objetivos e estratégias. Nesse sentido, Bussmann (1999) complementa, estabelecendo algumas razões para que a escola invista na construção coletiva e participativa do PPP, sendo elas:

Em primeiro lugar o Projeto Político Pedagógico delineia de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos (BUSSMANN, 1999, p. 38).

Uma vez construído o Projeto Político Pedagógico, são necessários sua revisão, seu acompanhamento e a reelaboração de metas e objetivos com base nos resultados atingidos ou não pela escola. O que não pode ocorrer é a escola engavetá-lo, como um documento para cumprir burocracias, nem mesmo como depósito de ideias e metas. Contudo, precisa-se pensar em como e quando se reunir junto aos demais agentes educativos (professores, profissionais da educação, especialistas, gestores, comunidade escolar) para revisá-lo, seja semestralmente, trimestralmente e/ou de acordo com o tempo estipulado/programado para se atingir determinadas metas.

Conforme Padilha (2001), a estrutura sugerida para organização do PPP da escola pode conter: 1- Identificação do projeto que abrange desde dados gerais da escola, período de duração do projeto, números de alunos, professores e demais funcionários; 2- Histórico e Justificativa que descrevem de forma geral como se deu o processo de elaboração do PPP, o retrato da escola, o alcance do PPP e suas prioridades; 3- Objetivos Gerais e Específicos, que são os propósitos da escola, sendo os específicos os desdobramentos do projeto; 4- Metas, mais concretas que os objetivos, detalhando onde e quando ocorrerá cada ação proposta no PPP; 5- Desenvolvimento Metodológico, em que se trata de estabelecer as estratégias para alcance de metas e objetivos, bem como prever e alocar recursos financeiros, humanos, materiais para a execução de cada um deles; 6- Recursos, o que envolve decidir sobre os gastos e investimentos da escola, bem como a fiscalização e aplicação deles; 7 – Cronograma em forma de um quadro, em que se detalhem as atividades e tempo em que cada uma será desenvolvida; 8- Avaliação, que envolve a verificação e o acompanhamento dos objetivos e metas do PPP; 9- Conclusão, levantando elementos que podem contribuir, inclusive, para formulação do Regimento Escolar, trazendo, também, noções de avaliação, currículo, colegiados, dentre outros assuntos importantes à comunidade escolar (PADILHA, 2001, p. 90- 93).

Salienta-se que tanto Veiga quanto Padilha, além de outros autores, sugerem como o PPP pode ser elaborado, não determinando tais elementos como obrigatórios, como padrões a serem seguidos à risca, pois cada escola precisa pensar o PPP de acordo com seu contexto histórico, social, cultural, econômico, de forma que esse documento trace o retrato de cada instituição escolar.

Resende (1999) destaca o paradigma vivido entre o discurso e o que de fato acontece na prática das escolas, pois se percebe, muitas vezes, que há uma clareza entre aqueles que fazem parte da escola da ideia de que o PPP tenha que ser construído por todos, que leve em conta a realidade de cada escola, porque ela possui a influência de um contexto social, cultural

e histórico diferente, marcada por certos problemas sociais distintos umas das outras. Desse modo, precisa ser pensado em lócus, levando em consideração tais particularidades. Por isso, Resende (1999) afirma:

O descompasso entre o implícito e o explícito é um convite a uma reflexão mais detalhada sobre o que direciona as relações de poder na vida cotidiana da escola. Contudo, não é simples captar a riqueza de aspectos que se colocam em torno das manifestações das pessoas e para tanto é necessário estar atento ao cotidiano como espaço, inclusive, do simbólico e do imaginário (RESENDE, 1999, p. 55).

O simbólico e o imaginário também estão presentes nos âmbitos escolares e influenciam na construção do PPP da escola, bem como as ações do docente em sala de aula. De acordo com Padilha:

[...] É fundamental, além disso, registrar no projeto o sentimento das pessoas, as vivências durante o processo de construção do projeto, a subjetividade do grupo ou dos grupos, de cada segmento, o imaginário deles, enfim, o maior número de informações possível para que a história da escola possa ser escrita, incluindo-se aí não só o que já estava instituído, como também o resultado, sempre processual, do que está sendo instituído. Cada um dos itens da estrutura do projeto poderá, assim, contribuir efetivamente para que as diretrizes, princípios, propostas e deliberações dos participantes da construção de tal projeto estejam consignados e registrados, o que irá favorecer a execução e a permanente avaliação desse processo (PADILHA, 2001, p. 90).

Dessa forma, além dos momentos de concepção do PPP, ele perpassa os momentos de execução e implementação que requerem, de todos os envolvidos, compromisso para reavaliar suas metas, ações, objetivos, sempre em busca de melhorias para a qualidade de ensino, do processo educacional como um todo, sendo a avaliação um importante instrumento para mensurar tais resultados.

2.2 O PPP como instrumento orientador da Educação Especial na escola

Após verificar a relevância do PPP para gerir as ações da escola, como orientador do currículo, passa-se a analisá-lo também como orientador da Educação Especial nas instituições escolares. Conforme o que foi discutido no capítulo anterior, pouco se lê nas legislações quanto ao que precisa constar do PPP referente à educação especial.

Contudo ressalta a Resolução 04/2009, alguns elementos indispensáveis na construção do PPP em consonância com a Educação Especial, como apresenta o seu artigo 10. Dessa forma, sugere e recomenda o que necessita constar da estrutura e do desenvolvimento nas salas de recursos multifuncionais em vista da proposta e da prática pedagógicas das escolas.

Item I - sala de recursos multifuncionais: trata da sala de recursos multifuncionais, que, conforme já mencionado no capítulo anterior, é o local onde acontece o Atendimento Educacional Especializado, cujo espaço físico contenha todos os materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para atender o público-alvo da educação especial. Segundo informações do portal do MEC, entre 2005 a 2009, cerca de 15.551 salas de recursos multifuncionais foram oferecidas, sendo distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendendo-se 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. A previsão é que, com o passar do tempo, esses números aumentem, abrangendo o maior número de municípios do país.

O governo federal disponibiliza os recursos e equipamentos para montagem das salas de recursos multifuncionais, porém cabe às escolas disponibilizar os espaços físicos para que sejam instalados e componham o atendimento educacional especializado, bem como a disponibilização de profissionais com formação específica para manusear os recursos e tecnologias que compõem o espaço.

É a Secretaria de Educação que deve apresentar a demanda dentro do Plano de Ações Articuladas – PAR, listando quais são as instituições escolares a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC, de modo que, no ato da solicitação desse cadastro, alguns passos sejam seguidos: a adesão e o cadastro do gestor do município (prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação); indicação das escolas conforme os critérios do Programa; confirmação de espaço físico para a sala; confirmação de professor para atuar no AEE.

O manual também prevê que as Secretarias de Educação, após seguirem os passos mencionados para o cadastro das escolas para receberem a sala de recursos multifuncionais, devem: informar as escolas sobre sua indicação; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP; acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos; validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC; promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos; apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE; assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

O Ministério da Educação disponibiliza em seu portal o “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, cujo objetivo é orientar as escolas públicas sobre como promover as condições de acesso e participação dos alunos da educação especial para melhor desenvolvimento e promoção de uma educação na perspectiva da inclusão escolar. Nesse Manual, ocorre novamente um resgate aos ideais da inclusão, fazendo menção às conquistas legais para o âmbito da educação especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

O manual também reforça os alunos público-alvo do AEE, sendo os com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; destaca, também, a importância da institucionalização do AEE dentro do PPP de forma a traçar uma carga horária para o atendimento desses alunos, bem como estratégias de atendimento, seja em pequenos grupos, seja de forma individual, sendo necessário um espaço físico com condições adequadas e acessíveis para esse atendimento diferenciado. Também menciona que os profissionais sejam capacitados, com formação específica para exercerem um atendimento de qualidade, que saibam trabalhar as especificidades dos alunos da educação especial, além de trabalharem em parceria com os demais professores de sala regular, professores de apoio, e como apoio e interface com as famílias dos alunos do AEE. O manual também elenca a relevância de as escolas manterem atualizados os cadastros de seus alunos do AEE no Censo Escolar/INEP.

As salas de recursos multifuncionais podem ser de dois tipos, sendo que a sala Tipo I apresenta os seguintes equipamentos: 02 microcomputadores, 01 laptop, 01 estabilizador, 01 scanner, 01 impressora laser, 01 teclado com colmeia, 01 acionador de pressão, 01 mouse com entrada para acionador, 01 lupa eletrônica. Quanto aos mobiliários da Sala Tipo I, tem-se os seguintes itens: 01 mesa redonda, 04 cadeiras, 01 mesa para impressora, 01 armário, 01 quadro branco, 02 mesas para computador, 02 cadeiras. Ainda fazem parte da composição da Sala Tipo I os materiais didático-pedagógicos: 01 Material Dourado, 01 Esquema Corporal, 01 Bandinha Rítmica, 01 Memória de Numerais, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Quebra-Cabeças - sequência lógica, 01 Dominó de Associação de Ideias, 01 Dominó de Frases, 01 Dominó de Animais em Libras, 01 Dominó de Frutas em Libras, 01 Dominó tátil, 01 Alfabeto Braille, 01 Kit de lupas manuais, 01 Plano inclinado – suporte para leitura, 01 Memória Tátil.

A Sala Tipo II é composta dos mesmos recursos da Sala Tipo I, sendo acrescentados alguns materiais específicos para o atendimento educacional especializado dos alunos com

deficiência visual: 01 Impressora Braille – pequeno porte, 01 Máquina de datilografia Braille, 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico, 01 Calculadora Sonora.

O manual ainda trata de questões como normas para entrega, instalação e garantia dos recursos, estabelecendo prazos e critérios para a montagem, bem como do processo de encerramento do contrato e doação desses recursos. Além disso, também dispõe sobre a identificação de segurança dos materiais na parte frontal com as siglas MEC/SEESP/FNDE, e dos dispositivos de segurança destinados à sua fixação em móveis, parede ou equivalente, nesse caso para microcomputadores, teclados, gabinetes e outros eletrônicos.

Item II - Matrícula no AEE: do PPP, há a necessidade de constar o que se refere à matrícula no AEE de alunos do ensino regular da própria escola ou de outra escola. Para isso, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme disposto no seu art. 1º, afirma que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Nenhuma escola pode recusar-se a receber um aluno por sua condição física, mental, psicológica etc. As instituições escolares devem não apenas garantir a sua matrícula, como também as condições de acesso e permanência na escola, valorizando suas potencialidades e trabalhando para sua evolução no processo educativo.

Item III - Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: as salas de recursos multifuncionais recebem no contra turno os alunos público-alvo da educação especial, e os profissionais que atuam nessas salas devem planejar como será atendido cada aluno, seja em pequenos grupos ou de forma individual, analisando cada caso a fim de melhor atender as suas especificidades.

Item IV - Plano do AEE: os PPPs também carecem de dispor sobre o plano de atendimento aos alunos do AEE, cujo objetivo é trazer de forma específica a identificação das necessidades educacionais do público-alvo da educação especial, bem como estruturar quais serão os recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas para atender cada um.

Dessa forma, ao receber o aluno da Educação Especial, a escola precisa encaminhá-lo ao profissional responsável para que ele possa realizar o diagnóstico inicial que lhe permita

ter conhecimento de suas especificidades. Desse modo, poderá estruturar como serão pensados os atendimentos, selecionando as melhores estratégias, recursos e atividades com o intuito de valorizar as potencialidades de seus alunos, trabalhando, também, habilidades ainda não adquiridas.

Cabe também ao profissional do AEE realizar a interface com a família desses alunos, levando a cabo entrevistas, conversas para conhecê-los melhor, entendendo suas necessidades e preferências para pensar num plano de atendimento interessante e estimulante ao aluno.

Item V - Professores para o exercício da docência do AEE: conforme já tratado no capítulo 1 desta pesquisa, por meio da Resolução 02/2001 o professor especializado é aquele que tem competências desenvolvidas que lhe permitam identificar as necessidades especiais dos educandos para, então, “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias e flexibilização, adaptação curricular”, além de saber trabalhar em parceria com o professor de classe comum. Com isso, as escolas necessitam prever nos PPPs que esses profissionais atuem de forma a garantir e assegurar uma educação na perspectiva da inclusão atendendo as necessidades dos alunos da Educação Especial.

Item VI - Outros profissionais da educação: refere-se à presença de outros profissionais de apoio ao AEE, como tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção dos alunos que carecem desse atendimento no AEE.

Item VII - Redes de apoio: estabelece-se que as instituições escolares descrevam no PPP como serão estruturadas as redes de apoio ao AEE no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. Para isso, há um apelo às parcerias tanto com empresas privadas, como com as universidades e outros estabelecimentos que possam contribuir de forma positiva para a ampliação do serviço do AEE.

Ao todo, são sete itens que a Resolução 04/2009 menciona e recomenda como elementos-chave para que as escolas avancem no AEE e promovam uma educação que contemple as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, e que precisam constar dos PPPs das escolas previamente discutidos e planejados por toda a comunidade escolar.

Nesta pesquisa, foi verificada a forma como isso ocorre na prática e na análise dos PPPs das escolas selecionadas, em que se averiguou se esses itens, de I a VII, estão contemplados, quais suas proposições e estratégias para o alcance de todos os objetivos apresentados por eles.

Dessa maneira, o PPP é uma importante ferramenta para a escola na gestão da Educação Especial, instrumento de proposições e estratégias para alcançar esse público-alvo de forma a garantir um ensino inclusivo.

Uma vez elencados e caracterizados os princípios norteadores para a construção do PPP, bem como compreendidos os itens que precisam pautar a Educação Especial dentro desse documento, passa-se a analisar como a Secretaria Municipal de Educação na cidade de Uberlândia – MG formulou o seu trabalho para conscientizar as escolas locais no processo de reconstrução e atualização dos PPPs.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA – MG – 2013/2016

Neste capítulo, é apresentada uma análise dos subsídios e elementos práticos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia – MG que orientaram as escolas da rede na elaboração e atualização dos PPPs durante a gestão 2013-2016 e de acordo com os critérios mencionados pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Além disso, esta análise aborda a implementação da Educação Especial nas escolas que constituíram o universo empírico do estudo.

Dentro dos critérios apresentados anteriormente, temporais e geográficos, sobre as escolas da rede, 5 pertencem à gestão 2013-2016, sendo exatamente as escolas escolhidas para a pesquisa. No sentido de preservar a identidade dessas unidades, foram utilizadas as seguintes siglas: Escola A; Escola B; Escola C; Escola D; e Escola E.

3.1 Caracterização e Subsídios pela SME propostos para uma reconstrução/atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos

Lima (2015) expõe a necessidade das instituições escolares em instrumentalizar seus participantes disponibilizando tanto recursos materiais quanto políticos. Precisa-se discutir, debater e refletir quais são os pressupostos e fundamentos do PPP para escola, traçar e definir qual é a sua função, qual a concepção de educação, aluno, aprendizagem que permeiam a mente dos agentes educativos que formam o contexto escolar para, então, colocar a “mão na massa” para escrever o PPP.

Foi nesse sentido que, durante a gestão da SME de 2013 a 2016, as escolas municipais de Uberlândia vivenciaram um “Movimento Permanente de Reorientação Curricular”. Dentre os objetivos propostos, está inclusa a reconstrução dos PPPs com base nos diálogos entre a comunidade escolar, as redes e parcerias, e os diversos profissionais envolvidos no processo educativo. Entre as estratégias utilizadas para a atualização dos PPPs estão: as rodas de conversa, fóruns dos grêmios estudantis, formação em serviço, o II Encontro Regional de Educação, o Congresso Municipal de Educação, mostra pedagógica, Projeto “Compreendendo os Resultados Educacionais: pesquisa e intervenção”, Família sou Fã, Reunião nos Polos e a Consulta à Comunidade Escolar sobre escolha dos (as) gestores (as) escolares.

Percebe-se que esforços foram empregados para instrumentalizar as escolas e fornecer informações necessárias para a revisão e atualização dos PPPs. A Secretaria Municipal de

Educação (SME) da cidade de Uberlândia disponibilizou no site do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) um ícone intitulado PPP para divulgar os documentos, vídeos e todas as demais orientações referentes a esse importante documento para gestão das escolas.

Dentre os subsídios para condução dos diálogos entre os participantes da elaboração dos PPPs nas escolas estão as “Cartas”: Carta 1- aos (às) profissionais da educação; Carta 2- final comissão de sistematização; Carta aos gestores; Carta de princípios 2003; Carta SME; PPP- dia escolar do dia 12.04; Sugestões metodológicas orientadoras para o dia do PPP na escola 2.

No arquivo “Carta 1 - aos (às) profissionais da educação”, contextualiza-se o Movimento Permanente de Reorientação Curricular, reforçando suas estratégias de divulgação e discussão, ressaltando a importância de se constituir uma Comissão de Sistematização para reescrita/atualização do PPP e do Regimento Escolar. Além disso, trata da Divulgação do PPP e do Regimento Escolar em diferentes meios (blog da escola, e-mail, redes sociais etc.); da organização dos registros dos espaços de discussão (Módulo, Roda de Conversa, Minifóruns, cursos etc.); da Leitura do PPP e do Regimento Escolar; da Criação de espaços permanentes de discussão sobre as dimensões do processo educativo, agendados pela equipe gestora.

No arquivo “Carta 2- final comissão de sistematização”, esclarece-se a escolha dos membros que podem compor a Comissão de Sistematização, sendo ao todo sete representantes oriundos dos vários segmentos da unidade escolar, além de delegar as responsabilidades dessa comissão, como: “sistematizar e categorizar as ações por meio de instrumentais e inserir no documento o consenso das discussões, ressaltando que a reescrita deverá ser coerente com os demais documentos elaborados pela escola” (Registros e Consolidados das Rodas de Conversa, PAPAE, Plano de Formação, Planejamento Participativo Situacional, Relatórios do Projeto de Pesquisa-Ação “Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas”, Orientações aos Conselhos de Classe, Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com Profissionais da Educação, membros dos Grêmios Estudantis Livres e Conselheiros (as) do Conselho Municipal de Educação: Um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016 – OTP/2016, e outros que emergiram da construção coletiva).

Ademais, são estabelecidos os prazos de apreciação/aprovação final do PPP, sendo o dia 01/07/2016; 10/07/2016 como data para formatação final do arquivo conforme orientações

dadas pela SME; e 11/07/16, impreterivelmente, como data de entrega digital do documento final junto à Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental.

Na “Carta aos gestores”, trata-se da democratização da gestão educacional reforçada legalmente por meio da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Plano Nacional de Educação em seu artigo 22, Lei Municipal 11.444/13 (Rede Pelo Direito de Ensinar e de Aprender), Plano Municipal de Educação, em seu eixo temático IV (gestão Democrática). Discute-se, também, a importância dos gestores na criação de espaços de discussões e diálogos entre os diversos segmentos das unidades escolares para reescrita/atualização dos PPPs e suas principais responsabilidades na convocação de reuniões e divulgação dos resultados das discussões e documentos elaborados.

O arquivo “Carta de princípios 2003” trata dos Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, em que são discutidos os princípios para uma boa convivência cujos elementos constitutivos são “as culturas, as relações humanas, a construção do conhecimento e a inclusão social”; trata, ainda, da gestão democrática que, dentre outras funções, deverá dialogar com os diversos representantes da comunidade escolar, transparecendo suas ações e socializando as informações e decisões na escola. Além disso, os gestores devem se comprometer a garantir e viabilizar que as metas do PPP sejam cumpridas; nesse documento, são discutidos ainda os temas como currículo e avaliação, ambos indispensáveis ao processo educacional.

Quanto ao arquivo “Carta SME”, ressalta-se a importância da participação coletiva, ativa da população e comunidade escolar nos processos de decisão e avaliação do PPP, em prol da construção de uma “educação pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente”. Enumera, ainda, 20 indicadores para uma educação pública de qualidade, dentre eles o “uma educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros)”.

Nessa carta também são levantados quatro problemas relativos à infraestrutura e vagas nas unidades escolares encontrados e identificados no início da gestão de 2013/2016. Dentre esses aspectos negativos, encontrava-se a falta de acessibilidade em muitas das instituições escolares, sendo apontados como empecilhos de uma educação que fomente o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Em seguida, a Carta SME passa a discorrer quanto aos objetivos, metas e composição da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, sancionado pela Lei nº 11.444 de 24 de julho de 2013, cujo objetivo é fortalecer as redes de parcerias entre as diferentes esferas da sociedade, empresas e demais instituições que compõem o entorno escolar.

O documento intitulado “PPP-Dia Escolar do dia 12.04”, da Secretaria de Educação, traz recomendações importantes para orientar as escolas na condução do dia escolar destinado a discutir o PPP, dividindo-o em quatro momentos: o primeiro é anterior ao dia da reunião do dia 12/04 de 2014 e trata da preparação teórica que foi sendo realizada ao longo de módulos com pedagogos e professores por meio de leituras de textos e vídeos indicados pela própria secretaria e que foram disponibilizados no site do CEMEPE; no segundo momento, são elencadas instruções específicas para a reunião que ocorreu no dia 12/04 de 2014, dentre elas socializar o PPP por meio da leitura com todos os funcionários da escola, em seguida dividi-los em subgrupos nomeando um coordenador e um relator para condução da dinâmica de avaliação do PPP, sendo necessária a averiguação, dentro do PPP, se ele contempla os interesses e objetivos da carta Princípios da Escola Cidadã, Educação em Direitos Humanos – EDH, Leis Federais 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, Lei 11.444/13 (Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender); Princípios da Cidade Educadora, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e, caso não se contemplem no PPP tais discussões, o grupo deveria incluí-las. No terceiro momento, novamente no grupo maior, com todos os funcionários da escola, deveria acontecer a socialização do que foi discutido e proposto nos subgrupos; por último, no quarto momento, as escolas deveriam encaminhar ao Núcleo de Gestão Democrática do CEMEPE os relatos das discussões fomentadas pelas escolas nesse dia escolar, e o prazo para o envio foi 25 de abril do mesmo ano.

Ainda no primeiro link de subsídio da Secretaria de Educação em prol da reconstrução e atualização do PPP das escolas municipais de Uberlândia, são listadas “Sugestões/orientações metodológicas para o dia do PPP na escola”, que ocorreu em 8 de junho de 2016, sendo dividido em duas partes. A primeira delas contou com quatro momentos assim distribuídos: no primeiro, intitulado “acolhimento”, sugerem-se às escolas estratégias para divulgação do PPP tal como estava antes das discussões por meio de cartazes, frases, perguntas, vídeos e cópias impressas para os alunos; além disso, orientam-se os professores a organizar seus planos de aulas com explicações didáticas, adequando a linguagem para cada ano escolar para que os alunos possam entender e participar das discussões e propostas do PPP; o segundo momento trata da “materialização do dia do PPP na Escola – apresentação didática de práticas pedagógicas aos alunos/as pelos professores/as”, cujo principal objetivo é coletar dos alunos suas sugestões e propostas para o PPP. No terceiro momento, discute-se que “Os/as professores/as devem organizar um fechamento de suas práticas pedagógicas do Dia do PPP na escola”, sendo sugeridas algumas estratégias para essa atividade, como

elaboração de paródias, músicas, cartazes, redações, painéis, desenhos, produções de vídeos, pesquisas entre outros.

Na segunda parte da Carta SME, apontam-se sugestões/orientações para o dia do PPP na escola, com os gestores reunindo todos os profissionais da escola para socializar, por meio da Comissão de Sistematização do PPP, um consolidado das principais discussões elencadas ao longo de todo o processo de atualização e reconstrução do PPP, dividindo o grupo, se necessário, para fechamento dessa atualização/reescrita do PPP.

Percebe-se, nesse primeiro link de subsídios, que a Secretaria de Educação preocupou-se em instrumentalizar e munir as escolas de diversas ferramentas teórico-práticas para que seus profissionais estivessem em plenas condições para opinar, discutir e propor mudanças no PPP a fim de que ele contemplasse as reais necessidades da escola e de seu grupo escolar, com base na realidade histórica, cultural e social da instituição escolar.

O segundo link disponibilizado como subsídios ao PPP denomina-se “Diretrizes-Planos”, cujos arquivos são: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Programa Nacional Direitos Humanos. Neles, divulgam-se os ideais de uma Educação que respeite os Direitos Humanos, dentre eles o de que toda pessoa deve ser respeitada e não deve ser discriminada seja por motivos relacionados a seu sexo, sua origem nacional, étnico-racial, suas condições econômicas, sociais ou culturais; suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento. Além disso, todos têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

O terceiro link intitula-se “Estudo-Reflexão”. Os arquivos disponíveis nele são artigos e publicações que discutem a relevância do PPP para a escola, e alguns desses títulos são: Escola Cidadã e a Cidade que Educa; Escola Cid Cidade Educadora 2003 Moacir Gadotti; Gabriel Palafox PPP; Metodologia reescrita atualização; PPP-editora moderna final; reflexão sobre PPP; Slides Roteiro PPP SRE 18/05/16. No artigo “Escola Cidadã e a Cidade que Educa”, de Gadotti, trata-se da cidade como espaço cultural de aprendizagem, define-se cidade educadora como sendo aquela que, além de suas funções, consegue articular a formação para e pela cidadania, salientando a concepção de cidadania como a que conscientiza a população de seus direitos e deveres para o exercício da democracia, compreendendo a cidade como locus das diferenças.

O segundo arquivo disponibilizado como subsídio teórico para as discussões do PPP também reforça a “Escola Cidadã Cidade Educadora e seus projetos e práticas em processo”,

de Gadotti. Além dos aspectos já abordados no primeiro artigo, neste menciona-se que a escola que educa deve ser aquela que “presta atenção ao diferente e também ao ‘deficiente’, ou melhor, ao portador de direitos especiais”.

No terceiro arquivo desse link, intitulado “Projeto Político Pedagógico –PPP”, elaborado pelo Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox (2001), são sugeridos os elementos a serem contemplados na construção do PPP pela escola, servindo como um modelo já com os “títulos” e suas explicações do que comentar em cada um, para que, dessa forma, as escolas sigam esse padrão e consigam ter uma referência nas discussões e propostas de atualização e reconstrução dos PPPs.

Por meio do arquivo “Metodologia reescrita atualização”, tem-se uma apresentação em Power Point que consolida de forma sucinta, porém explicativa e de fácil entendimento, como conduzir as reuniões de atualização dos PPPs pelas escolas. O arquivo “PPP-editora moderna final” traz o livro intitulado “Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP”; seus textos foram elaborados pela Comunidade Educativa (CEDAC) e abordam, em três capítulos, o PPP real e formal, a estrutura desse documento, e como elaborar e revisar o PPP na escola.

O arquivo “reflexão sobre PPP.doc” traz um breve artigo nomeado “O Projeto Político Pedagógico - PPP e sua construção contemplando a diversidade de sujeitos de direitos envolvidos neste processo”, escrito por Ana Lúcia Martins Kamimura (mestre em educação). Nele, discutem-se a participação de todos na construção do PPP, a flexibilização no atendimento às diferenças, a diversificação no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros pontos.

Por fim, o link estudo/reflexão disponibiliza uma apresentação em Power Point que resume como deve ser a estrutura do PPP, contendo, inclusive, a sua formatação. Por este arquivo, a Secretaria de Educação entende que o PPP deve conter os seguintes elementos constitutivos: capa; sumário; I- identificação (dados da instituição); II- caracterização da entidade; III- marco referencial (situacional, filosófico e operativo); IV- diagnóstico (a escola que temos); V- programação (a escola que queremos); VI- considerações finais; VII- referência bibliográfica.

O quarto link, chamado “Fundamental”, traz apenas dois arquivos, sendo o primeiro o “Instrumental 3 dimensões Ensino Fundamental” e o segundo “Roteiro PPP Ensino Fundamental”. O primeiro é uma carta ao profissional de educação acompanhada de um formulário para descrever as três dimensões discutidas pelo Movimento Permanente de Reorientação Curricular, a Convivência, a Prática Pedagógica e a Gestão Escolar Democrática

e Gestão Democrática da Produção e Comunicação do Conhecimento. O segundo arquivo é um instrumental da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, cujo objetivo é descrever o que deve constar do PPP e como ele deverá ser formatado.

No quinto link, “Infantil”, os arquivos são: Instrumental Dimensões Educação Infantil; Marco filosófico PPP Educação Infantil; Marco filosófico PPP Educação Infantil; Roteiro PPP Educação Infantil. O primeiro arquivo traz o mesmo formulário disponível para o ensino fundamental do link anterior, que trata das três dimensões do Movimento Permanente de Reorientação Curricular (Convivência; Prática Pedagógica; Gestão Escolar Democrática e Gestão Democrática da Produção e Comunicação do Conhecimento). O segundo arquivo, “Marco filosófico PPP Educação Infantil”, refere-se ao Marco Filosófico da Educação Infantil fomentando discussões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, desde a proposta de práticas pedagógicas à organização dos espaços com intuito de estimular o pleno desenvolvimento das crianças. O terceiro arquivo é igual ao segundo e, no quarto arquivo, Roteiro PPP Educação Infantil, repete-se o instrumental da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência Regional de Ensino Uberlândia, cujo objetivo é descrever o que deve constar do PPP e como ele deverá ser formatado, disponível também no link anterior, “Fundamental”.

Por meio do sexto link, “Legislação”, estão disponíveis para leitura: uma Apresentação do NEDH-CEMEPE; a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei nº 13.185/15, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; a Lei nº 10.639/03, também sobre a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira”; e a Lei nº 11.444, que institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia.

O sétimo link, intitulado “Modelos”, contém os arquivos: Modelo Plano de Ação (instrumental usado para distribuir quais tarefas e ações serão realizadas na reconstrução dos PPPs e quem serão os responsáveis por cada uma delas); Modelo Instrumental Pesquisa Alunos (trata-se de um questionário a ser preenchido pelos alunos das escolas com intuito de coletar suas sugestões e ideias quanto ao PPP da escola); Modelo Instrumental Pesquisa Para as Famílias (questionário a ser respondido pela comunidade escolar representada pelas famílias dos alunos, também com intuito de coletar delas o que entendem sobre o PPP e quais

as suas sugestões e propostas para melhoria do PPP da escola); Modelo Instrumental Pesquisa Profissionais da Educação (questionário destinado aos funcionários da escola para perceber se conhecem o PPP da escola e de que maneira podem contribuir para sua reconstrução); Roteiro PPP Educação Infantil (refere-se à mesma carta-modelo da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência Regional de Ensino Uberlândia para construção do PPP e sua formatação); SRE - PPP- 2014 (também traz o modelo para construção do PPP, assim como no item anterior). Ainda estão disponíveis um arquivo contendo os dados da Comissão de Sistematização com os representantes das escolas de ensino fundamental e seus contatos, e outro arquivo, com Slides Roteiro PPP Comissão Sistematização, que reforça o que deve conter o PPP das escolas e sua formatação.

Com isso, percebe-se uma preocupação da gestão 2013/2016 em propiciar espaços de discussão nas escolas para que revejam seus PPPs, construindo-os e atualizando-os de maneira coletiva, envolvendo as diferentes esferas da sociedade e comunidade escolar, tentando instrumentalizar as escolas com subsídios teóricos e práticos para reflexão sobre o tema. Durante essa gestão, foi destinado no calendário escolar um dia, geralmente um sábado escolar, para a discussão e atualização do PPP nas escolas da rede.

Pode-se perceber positivamente a importância da gestão para propor e discutir melhorias quanto aos PPPs das escolas que, se antes estavam engavetados, doravante deveriam ser expostos e reformulados. Contudo, uma preocupação é que tais orientações sejam vistas como elementos padrões que limitam as discussões ou, de certa forma, sejam tomadas como imposições às escolas, sem ouvir de seus agentes educativos o que realmente pensam e querem para o PPP.

Entendidos os suportes fornecidos pela SME na gestão 2013-2016 com o intuito de gerar nas escolas uma conscientização e mobilização em prol de reconstruírem e atualizarem seus PPPs, passa-se, na sequência deste trabalho, a analisar o desenvolvimento desses documentos em cinco escolas municipais da rede de Uberlândia para verificar se, de fato, eles cumpriram os objetivos propostos pela SME e se eles integram a Educação Especial. De que forma ela aparece e está sendo abordada nesses PPPs?

Nesse sentido, todas as escolas municipais selecionadas atendem a alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e possuem alunos público-alvo da Educação Especial, estando localizadas na zona urbana de Uberlândia. Outro critério de seleção engloba a acessibilidade do PPP, optando como canal de divulgação o blog das escolas. Ao todo, cinco escolas entraram nesses critérios.

A seguir, a pesquisa mostra como é a estrutura/formatação dos PPPs de forma geral, atentando-se aos parâmetros fornecidos pela SME [capa; sumário; I – identificação (dados da instituição)]; II – caracterização da entidade; III – marco referencial (situacional, filosófico e operativo); IV – diagnóstico (a escola que temos); V – programação (a escola que queremos); VI – considerações finais; VII – referência bibliográfica). E no tocante aos critérios da Resolução nº 04/2009 acerca da Educação Especial nos PPPs, com seus sete itens (I – sala de recursos multifuncionais; II – matrícula no AEE; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação; e VII – redes de apoio).

3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola A

A Escola A foi criada pela lei Municipal nº 7.236 de 30 de dezembro de 1998 e está situada no bairro Brasil, em Uberlândia. Funciona em dois turnos, manhã e tarde, ofertando turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo informações contidas no PPP da escola, atende alunos não apenas do bairro em que está localizada, mas também dos bairros Umuarama, Custódio Pereira e Marta Helena.

A sua estrutura física é composta por 20 salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de professores com banheiro, sala de especialistas, cantina com depósito, 02 depósitos, 01 biblioteca, laboratório de informática, 01 sala de reforço, parque infantil, quiosque, míni-quadra, estacionamento, 02 praças, banheiros feminino e masculino, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto e área verde, e apresenta estrutura física adequada na perspectiva de inclusão. Quanto a esta última afirmação, “apresenta estrutura física adequada na perspectiva de inclusão” não há menção do que há na escola que atenda a este critério, se são rampas, piso tátil, placas indicativas em Braille, banheiros adaptados ou qualquer outro recurso de acessibilidade.

Em seu PPP, é possível verificar a história da instituição, que surgiu da necessidade da comunidade em seu entorno por salas de aulas que atendessem crianças da pré-escola. No item “Marco Referencial”, subitem “Situacional”, a escola realiza uma reflexão sobre as transformações trazidas à sociedade pelo uso das tecnologias, sendo assim necessária a mudança de mentalidade dos cidadãos que passam a incorporar tais avanços, redefinindo, portanto, as relações sociais e familiares. Com isso, a escola define que está imersa nesse contexto de avanços e que, necessariamente, valoriza as relações sociais, o estabelecimento dos vínculos e o desenvolvimento de habilidades, entendendo que o “conhecimento é um

conceito dinâmico, que reconhece a herança cultural da humanidade em toda a sua diversidade”. Dessa maneira, acredita-se que a escola precisa valorizar a história de vida, classe social, cultura e etnia dos seus alunos. Segundo o PPP, a proposta pedagógica da escola incorpora tais ideais, articulando novos conhecimentos sobre mundo e as indagações de seus alunos.

Entende que a *sala de aula* resulta da relação professor/aluno, sendo local de desafios e exigências. Nesse sentido, *o papel do professor* é de ser um articulador, transformador e organizador do espaço escolar, cabendo ao *aluno* o “esforço intelectual, explicitação de suas dúvidas e de seu raciocínio”. A *aprendizagem* é, então, compreendida como sendo “um processo reflexivo, de construção de sentidos e significados na sua relação do conhecimento”.

No mesmo item, “Marco Situacional”, há ainda um panorama quanto à realidade do bairro em que está localizada, sendo considerado como de fácil acesso, cuja estrutura contempla postos policiais, de saúde, contendo saneamento básico e outras escolas. Com isso, percebe-se que a escola teve a preocupação em situar o leitor no concernente à realidade social em que está inserida, ressaltando suas concepções de sala de aula, o papel do professor e do aluno, e a definição de aprendizagem.

Ao retomar as instruções dadas pela SME de Uberlândia, nas explicações de como poderiam ser abordados cada item no PPP, do “Marco Situacional” constam as concepções da Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender por meio da Lei nº 11.444/13; a Carta de Princípios; a Carta publicada em 2013; Contextualizar o PME E CME; os equipamentos sociais do bairro que realizam atividades junto à escola; inserir a necessidade dos processos educativos junto à comunidade por meio da Escuta Ativa, Rodas de Conversa e Mini fóruns. Desses elementos, percebe-se que o PPP da Escola A, apesar de mencionar o que há no bairro, não traz as parcerias estabelecidas para o desenvolvimento de projetos junto à escola ou de que forma tais instituições e estabelecimentos no seu entorno influenciam no processo educativo.

Ainda em relação ao “Marco Situacional”, não se contextualiza ou se posiciona em relação à Carta de Princípios (2003) ou à Lei nº 11.444/13. Caberia, ainda nesse subitem, a fundamentação legal trazendo as contribuições do Plano Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, porém não aparecem no PPP da Escola A. Sugerem-se, ainda, conforme as Orientações Teóricas e Práticas – OTP (2016), reflexões com relação as três dimensões que perpassam o cotidiano escolar: convivência, práticas pedagógicas e gestão democrática, e da produção do conhecimento em rede.

Em seguida, o PPP apresenta o subitem “Filosófico” no Marco Referencial, exposto em um parágrafo e que estabelece como filosofia da escola o ato de compreender a cidadania

como participação social e política e exercício de direitos e deveres. Além disso, as atitudes dos envolvidos no processo educacional precisam ser pautadas na solidariedade, na cooperação e no repúdio às injustiças.

Em outro subitem, intitulado “Missão”, também em um parágrafo, expressa-se que a escola tem que “levar seus atores a posicionar-se de maneira crítica, responsável e participativa nas diferentes situações sociais”, valendo-se, para tanto, do diálogo na resolução e mediação de conflitos e tomadas de decisões. Também são expostos os “Princípios” da escola, alicerçados em conceitos éticos (justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, respeito a dignidade humana), políticos (reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania), e estéticos (criatividade e manifestações culturais).

Dentro dos “Princípios”, discutem-se os “Objetivos do Ensino Fundamental I”, baseados na gestão democrática que se constrói por meio da autonomia, participação, transparência e pluralidade. A proposta de ensino para o Ensino Fundamental I é conhecer as principais características do Brasil nos aspectos sociais, materiais e culturais. Para tanto, a escola propõe o que chama de “ações” para atingir tais objetivos, sendo algumas: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; conhecer o próprio corpo e dele cuidar; utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de expressar ideias; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos, dentre outras. Ao se ler tais “ações”, percebe-se que são, uma sequência dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental I e não ações propriamente ditas, uma vez que indicam tarefas, atividades propostas para se atingir cada objetivo.

Em seguida, no PPP passa-se a apresentar os “Objetivos da Educação Especial” (p. 16), a saber:

Apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns; garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todos os anos do ensino fundamental I; flexibilizar as ações pedagógicas em todas as áreas do conhecimento; favorecer a interação social por meio de práticas pedagógicas heterogêneas (PPP, ESCOLA A, 2015, p. 16).

Para os objetivos listados acima entende-se que no item I quando diz que em “alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, não se trata de uma finalidade da

Educação Especial de acordo com a legislação vigente para área, retomando a Resolução nº 4/2009 que determina em seu artigo 2º que o AEE tem a função suplementar e complementar a formação do aluno público-alvo da educação especial, informação também contida no Decreto nº 7611, ou seja, o AEE não substitui em nenhuma hipótese o ensino regular.

Nas Orientações Teóricas e Práticas – OTP (2016), a esse subitem do Marco referencial denominado “Filosófico” compete explicitar as finalidades (missão da escola), os princípios e objetivos propostos. Dessa forma, observa-se que a Escola A foi ao encontro das orientações sugeridas pela SME.

Após listar os objetivos da Educação Especial, discute-se o subitem “Operativo”, dentro do Marco Referencial. Em “Gestão de Resultados Educacionais”, aborda-se como serão realizadas as avaliações dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da atividade escolar, e que tais avaliações poderão ser realizadas internamente pela equipe, e comunidades escolar e externa definidas pelos órgãos superiores. Essas avaliações, segundo o PPP, serão realizadas por meio de observações e registros contínuos para o acompanhamento sistemático de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para o subitem “Gestão Pedagógica”, em “Matrícula”, a escola detalha a Instrução Normativa nº004/2013 que estabelece os critérios para inscrição escolar via internet. Com isso, destaca-se o Artigo 7º, que enumera os critérios para selecionar os candidatos a matrícula na escola, sendo o primeiro critério os candidatos com deficiência, o segundo os candidatos filhos de pessoas com deficiência que residem próximos à escola, e o terceiro os candidatos que residem próximo à escola pretendida. Ainda sobre a matrícula, o inciso 2º traz uma observação que, em cada turma, serão aceitos “no máximo 10% de alunos com deficiência, podendo o número de vagas ser alterado mediante o grau de deficiência do candidato, observada a capacidade de atendimento da Unidade Escolar”. Prevê ainda, em seu Artigo 18, que os alunos contemplados para a matrícula que tenham alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados no Ensino Regular e frequentar o AEE no contra turno.

O próximo ponto discutido na “Gestão Pedagógica” refere-se ao “Currículo”. Menciona-se que está baseado nas Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal de Educação elaboradas por diversas instituições escolares e parceiras do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), Secretaria Municipal de Educação (SME) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dentre outros. Nesse espaço do PPP, tem-se que o currículo da escola consolida a cultura, crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que contribuíram para a elaboração do projeto. Ainda, prevê a carga

horária para os diversos componentes curriculares, sendo previsto para o AEE no mínimo 133 horas e 20 minutos de carga horária anual, podendo ser alterada pela Equipe Pedagógica da escola sendo especificada no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno público da educação especial.

Reforça, também, que o AEE deve ser uma complementação e suplementação do ensino, oferecido na sala de recursos multifuncionais, ministrado por professores capacitados ou especializados de acordo com os conteúdos a serem trabalhados com o aluno, como Psicomotricidade, Pensamento, Percepção, Memória, Linguagem e Braille. Diferentemente dos “Objetivos da Educação Especial”, que mencionavam a substituição do ensino comum, neste o AEE cumpre a legislação, sendo suplementar e complementar ao ensino regular.

O PPP traz ainda outros pontos de discussão da Gestão Pedagógica que não serão detalhados aqui, por não se tratar do objeto deste estudo, como: “Dos alunos transferidos”; “Da frequência”; “Da enturmação” (segundo o PPP, para este subitem faz-se a observação de que a escola precisa respeitar a heterogeneidade dentro da sala de aula, sendo necessário estabelecer o vínculo afetivo de modo a promover a reciprocidade); “Classificação e Reclassificação”.

Outros Itens tratados no PPP, mas que não fazem menção à Educação Especial e a seu público-alvo, também não serão discutidos aqui, como “Calendário Escolar”; “Formação continuada e Módulo II”; “Avaliação da Aprendizagem”, entendida em caráter processual, formativo e participativo; e “Estudos de Recuperação”.

Em seguida, ainda na “Gestão Pedagógica” do Marco Referencial – Operativo, tem-se “Da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, em que a escola define a Educação Especial dentro do que já propõe a LDB 9394/96, uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A esse respeito, apresenta a definição de AEE como:

Um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, disponibilizado em salas de recursos multifuncionais e no assessoramento à classe comum, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular (PPP, ESCOLA A, 2015, p. 36).

Ainda no trecho “Da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, menciona-se que a equipe pedagógica do AEE é formada pelo especialista da educação e por

seus professores, entendendo aquele como sendo o supervisor com formação específica na área para coordenar e administrar os trabalhos desenvolvidos pelos professores na sala de recursos multifuncionais denominada no PPP desta escola como sendo a “Sala de Atendimento Educacional /especializado” (SAEE).

No PPP, a escola assegura aos alunos com deficiência:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II. Professores das classes comuns e do Atendimento Educacional Especializado, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; III. Educação Especial para o trabalho mediante articulação com órgãos oficiais afins, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (PPP ESCOLA A, 2015, p. 36).

Estrutura-se a distribuição da carga horária semanal de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial sendo de no máximo quatro módulos semanais de 50 minutos cada, atendendo aos componentes de Psicomotricidade, Arteterapia, Pensamento/Percepção/memória, Linguagem e Braille. O professor poderá atender mais de um aluno em cada horário desde que obedeça aos critérios de agrupamento, como faixa etária, nível de aprendizagem, interesse/habilidade do aluno e necessidades especiais semelhantes.

Estipula-se, ainda, que as avaliações para os alunos da Educação Especial deverão ser aplicadas pelos professores do ensino regular, podendo recorrer-se ao apoio dos profissionais do AEE, e o tempo de aplicação pode ser ampliado de acordo com a necessidade do aluno. Além disso, caso necessário, a avaliação poderá ser adaptada conforme a especificidade de cada aluno.

Assegura-se, também, o direito ao AEE àqueles que se encontrarem em situação de internação hospitalar e domiciliar para tratamento de saúde, conforme atestado médico, respeitando o planejamento da escola.

Aos alunos com altas habilidades/superdotação, o PPP menciona que serão disponibilizadas atividades de enriquecimento curricular, bem como a busca por parcerias com os núcleos de atividades e outras instituições de ensino superior para o desenvolvimento de pesquisas das artes e dos esportes.

Em seguida, são tratados vários assuntos no PPP, mas que não especificam a educação especial; por isso, não serão detalhados aqui neste trabalho: Classe Hospitalar; Gestão de Pessoas (Quadro de funcionário da escola; Avaliação de Desempenho; Gestão de Recursos e

Administração da Escola; São objetivos da Caixa Escolar; Patrimônio Escolar; Merenda Escolar); Gestão Democrática (Conselho de Classe: espaço coletivo de participação; Conselho Escolar; Representantes do Conselho escolar); Diagnóstico/Avaliação Realizado Com a Comunidade em Setembro de 2014.

Pelas Orientações Teóricas e Práticas – OTP (2016), o “Marco Referencial – Operativo” abrange as discussões quanto às diretrizes educacionais propostas na Lei nº 11.444/13, bem como trata da Gestão de Resultados Educacionais, Gestão pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Recursos e Administração da Escola, Gestão Democrática. Em todos eles, as orientações sugeriam espaço para articular com as discussões em torno da Educação Especial, relatando como se dá o AEE na escola. Observa-se que a Escola A trouxe dados importantes para a compreensão da Educação Especial no PPP, desde composição, distribuição de carga horária, matrícula, formação de turmas de para o AEE com critérios para agrupamento de alunos e processo de avaliação desses alunos.

Findada a primeira parte do PPP, inicia-se o Plano de Ação – Gestão 2014/2017 para cumprir o que determina o decreto 14.407 de 21 de outubro de 2013, pois, por ele, os candidatos à gestão da escola na função de diretor e vice-diretor devem traçar um plano de ação contendo como pretendem trabalhar durante a sua gestão, com metas, ações e cronograma. O Plano de ação contém vários assuntos relacionados em subtítulos: Apresentação; Introdução; Identificação do estabelecimento; Histórico da Escola; Espaço físico; Justificativa; Objetivo geral; Objetivo Específico; Metodologia e Avaliação.

Na sequência, outros planos e projetos que a escola desenvolve em parceria com professores e pedagogos são listados, incluindo fotos de algumas atividades executadas seguindo esses projetos. São esses os projetos e planos tratados no PPP: Plano de Curso/Ensino Fundamental; Acompanhamento, Controle e Avaliação da Proposta Educacional; Plano de Ação Pedagógica; Organização das Aulas Reforço e PIP; Avaliação; Intervenção Pedagógica; A Influência do Plano de Intervenção Pedagógica na Escola A; E a Leitura Como Vai?; Consolidado das Propostas de Trabalho da Escola A; As Relações na Sala de Aula – Área de Conflito e Aprendizagem; Projeto de Intervenção Pedagógica; Projeto Hora da Leitura; A Avaliação no Cotidiano da Escola A.

Todos esses projetos e planos não mencionam a Educação Especial e seu público, que serão considerados num projeto à parte intitulado “Atendimento Educacional Especializado – AEE”. Nele, são apresentadas algumas reflexões sobre os desafios de uma educação na abordagem inclusiva e, em seguida, menciona-se que o AEE nesta escola iniciou-se em agosto de 2011, ao perceberem que os alunos com alguma deficiência matriculados na escola

careciam de mais assistência educacional nesse sentido. Anteriormente à criação do AEE na escola, então, os alunos da educação especial eram atendidos em outra escola da região. A escola propõe como objetivos:

Afirmar que todos são capazes de aprender independente das características especiais; Favorecer o aprendizado a todos independente das peculiaridades; Acessibilizar o atendimento aos alunos com deficiência matriculados na escola; Alcançar uma educação de qualidade para todos (p. 95).

Especifica-se que a escola possui uma sala de recursos multifuncionais; uma sala para psicomotricidade; dois profissionais regentes; um professor de psicomotricidade e um pedagogo. Além disso, traz uma lista contendo os nomes de 16 alunos atendidos pela escola no AEE, suas deficiências e ano escolar, sendo que, desse total, 9 são diagnosticados com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla, 3 com deficiência auditiva, 1 com transtorno desintegrativo da infância e 1 com deficiência física. Dos 16 alunos matriculados no AEE, 2 estão cursando o 1º ano do Ensino Fundamental; 9 estão no 2º ano; 1 no 3º ano; 2 estão no 4º ano; e 2 estão no 5º ano. O projeto do AEE traz, ainda, os horários em que cada aluno é atendido.

Na conclusão do projeto, a escola menciona que está vivendo o processo de transição de uma educação integrativa para uma abordagem inclusiva, e que pretende que seus alunos saiam de uma postura passiva e automatizada para o acesso e apropriação do conhecimento, do saber.

Em seguida, novos projetos são relatados, mas que não fazem alusão à Educação Especial e a seu público-alvo, como: Plano de Ação Curricular – Arte; Historia e Cultura Afro-Brasileira; História e Cultura Dos Povos Indígenas Diversidade Cultural Indígena; Plano De Curso: Ensino Religioso; Cuidando e Aprendendo Tema: ECA (Estatuto da Criança e Do Adolescente); Ações: Leis 10.639/03 e 11.645/08; Plano de Curso - Educação Física – 2014; A Tecnologia Aplicada a Educação. A escola também lista os Projetos Permanentes: Dia da Família na Escola; Projeto “Carnaval”; Festa Junina; Mostra Pedagógica / Feira Cultural; Projeto Literatura; Mostra Pedagógica / Feira Cultural; Manhã Diferente. Como Projetos Temporários, tem-se: Big Brother do Leitor; Projeto Viajando Pela Literatura; Projeto: “Leitura Em Casa” e o projeto “Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências”.

Do projeto “Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências”, constam as fases da educação especial, como as pessoas com alguma deficiência eram tratadas pela sociedade, e os principais marcos históricos na área. Em

seguida, define-se o que é a Educação Especial, mencionando que ela “ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas”, não fazendo alusão às pessoas com altas habilidades/superdotação. Depois, conceitua educação inclusiva como sendo “um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular”. E elabora, ainda, um quadro comparativo entre “educação especial” e “educação inclusiva”, que se intitula “aproximações e convergências”:

Figura 01 – Aproximações e convergências entre Educação Especial e Educação Inclusiva

APROXIMAÇÕES E CONVERGÊNCIAS	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais;
<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos;
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos;
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino; 	<ul style="list-style-type: none"> • Provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola;
<ul style="list-style-type: none"> • Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • O rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais;
<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida;
<ul style="list-style-type: none"> • Implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação;
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida;

<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a escola para atender a todos os alunos;
	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de apoios e serviços especializados para atendimento aos alunos que deles necessitem;
	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento e cooperação de toda a comunidade escolar para a efetivação e melhoria do processo ensino – aprendizagem;
	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização da sociedade em geral para a aceitação e acolhida a todos sem distinção.

Fonte: adaptado do PPP da Escola A, 2015, p. 187 e 188.

A inclusão escolar foi regulamentada pela Constituição Brasileira (1988) quando trata do direito de todos à educação (Art. 205). Desde então, a educação precisa ser pautada nessa perspectiva. Quando a escola traz um quadro intitulado “aproximações e convergências”, infere-se que são elementos que podem divergir entre si, quando, elas não são contrárias; a Educação Especial precisa ser pautada na inclusão.

Em seguida, apresenta uma análise quanto à “Inclusão e o seu cenário”, relatando as dificuldades de valorizar e reconhecer as especificidades de cada aluno, além das necessidades de a escola se modificar para atendê-las.

Ao término dessa leitura, percebe-se, que não se trata de um projeto para a Educação Especial, mas de um artigo que comenta as modificações da inclusão no cenário nacional e escolar. Não propõe, assim, nenhuma ação a ser executada pela escola junto aos alunos da educação especial.

O PPP da Escola A, com um total de 233 páginas, finaliza mencionando três últimos projetos: “Projeto Só Leitura”, “Diário” e “Projeto Soletrando”, além de algumas fotos de eventos e espaços da escola, como Conselho de Classe, Mostra Pedagógica, Biblioteca, a Sala do AEE, dentre outras.

Um balanço possível de se realizar em relação ao documento produzido pela Escola A é que, das 233 páginas, as primeiras 56 dizem respeito à estrutura e referenciais do PPP, sendo as demais páginas destinadas a relatar projetos que já foram executados pela escola; outros pontos são artigos, legislações e fotos para demonstrar um pouco do que acontece na instituição.

Além disso, a maioria dos projetos elaborados trata da leitura na escola, não havendo alusão à Educação Especial em nenhum deles; quando ela aparece, trata-se de um artigo ou projeto à parte, meramente informativo, ou seja, esclarecem conceitos como Educação especial, AEE, inclusão, porém não especifica ações que devem ser planejadas para, de fato, tratar as especificidades dos alunos.

Retomando os critérios a serem analisados nesta pesquisa, conforme as orientações da SME, este PPP cumpre com o quesito formatação, pois apresentou capa; sumário; I- identificação (dados da instituição); II- caracterização da entidade; III- marco referencial (situacional, filosófico e operativo); IV- diagnóstico (a escola que temos); VI- considerações finais; VII- referência bibliográfica. Somente o item “V- programação (a escola que queremos)” não é descrito no documento, sendo substituído pelos projetos desenvolvidos na escola. Segundo as Orientações Teóricas e Práticas – OTP (2016), essa programação ocorreria em forma de uma tabela com modos de mediação, dividida em colunas denominadas: ações, períodos, responsáveis, metas ou resultados esperados.

Quanto aos critérios da Educação Especial selecionados com base na Resolução nº 04/2009, tem-se o seguinte:

I- Sala de Recursos: não é mencionada no PPP da escola propriamente, mas no seu projeto anexo ao PPP, que trata do AEE. Contudo, não há menção aos materiais que a compõem, recursos tecnológicos e assistivos, bem como a sua tipificação (Tipo I e/ou II), e se possui espaço adequado para o atendimento de todos os alunos da Educação Especial.

II- Matrícula no AEE: aparece dentro do PPP da referida escola, informando, inclusive, a prioridade dos alunos com alguma deficiência para serem matriculados na escola, sendo encaminhados ao AEE para receberem atendimento às suas especificidades.

III- Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: da mesma forma que a sala de recursos, o cronograma aparece no arquivo anexo ao PPP, que trata do projeto “Atendimento Educacional Especializado”, com a relação de alunos atendidos (totalizando 16), divididos nos turnos da manhã e tarde. No PPP, dentro Referencial Operativo em Gestão Pedagógica, são tratados os critérios para enturmação e agrupamento dos alunos na divisão dos horários, sendo observados a faixa etária, o nível de aprendizagem, o interesse/habilidade do aluno e a necessidade do aluno se é semelhante à de outro a ser atendido em mesmo horário.

IV- Plano do AEE: nem no PPP ou no projeto anexo há o detalhamento dos planos de atendimento, conhecidos nas escolas do município de Uberlândia como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A escola afirma que os alunos da Educação Especial

recebem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas especificidades. Porém, não há detalhamento sobre como os currículos são pensados para esses alunos, ou quais são as técnicas e recursos de que a escola dispõe para atendê-los.

V- Professores para o exercício da docência do AEE: no PPP, afirma-se que a equipe é composta por professores e especialista (supervisor do AEE), porém, é no projeto anexo que se detalha que são dois professores regentes, um professor de psicomotricidade e um especialista (supervisor) que fazem parte dos profissionais do AEE. Não há informações sobre a formação e a titulação acadêmica desses profissionais.

VI- Outros profissionais da educação: em nenhum momento cita-se se a escola possui tradutores e intérpretes de Libras, no entanto, pelo quadro de alunos atendidos, 3 são surdos, e a escola os classifica “com deficiência auditiva”. Dessa forma, do PPP precisa constar o envolvimento desses profissionais e a divisão dos horários para seu atendimento. Tendo em vista a garantia desse direito dos alunos surdos no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo VI que trata da “Garantia Do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva”:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, Art. 23).

VI- Redes de apoio: o PPP menciona que, para os alunos com altas habilidades/superdotação, a escola buscará o apoio e a parceria tanto dos núcleos de atividades, quanto de IES para o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades na área do esporte e das artes. Os alunos com altas habilidades/superdotação precisam de um currículo diferenciado, no qual os seus interesses sejam contemplados, com base na sua habilidade, potencialidade e estilo de aprendizagem. Tais alunos necessitam de atividades mais atrativas, estimulantes e desafiadoras. Para tanto, as escolas precisam rever seus currículos, bem como o plano pedagógico com o intuito de assegurar tal proposta de enriquecimento curricular.

Apesar da própria perspectiva de trabalho da SME na gestão 2013-2016 estar centrada na Lei nº 11.444/13, que desenvolve a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender, com a visão de que o processo educativo ocorre nas interações sociais e nas parcerias estabelecidas entre a escola e seu entorno, com diferentes aliados como igrejas, comércio, centros comunitários

dentre outros, a escola em questão pouco explora essa legislação local e suas parcerias no PPP.

Em contato com a escola, há a informação de que essa seria a versão atualizada do PPP divulgada no blog da instituição. Segundo a SME, os PPPs ainda estão passando por aprovação final na nova gestão de 2017 para, então, serem divulgados pelas escolas. Observa-se que não houve um cumprimento dos prazos em que as escolas deveriam encaminhar os PPPs para análise e aprovação da SME e sua divulgação de findar a gestão 2013-2016, passando para a gestão seguinte a tarefa de dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente. Espera-se que tais ações não se percam, mas que as escolas, junto à SME, empenhem-se em tornar públicos os documentos atualizados e se comprometam em atualizá-los, avaliá-los; que não os retornem às gavetas, mas que a comunidade escolar faça valer as suas propostas e ações em prol da educação.

3.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola B

A Escola B está situada no Bairro Dona Zulmira, na cidade de Uberlândia, e atende nos turnos manhã e tarde, oferecendo turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa instituição de ensino inicia a elaboração e implementação do PPP realizando, na “Introdução”, uma reflexão sobre a **educação**, mencionando ser “uma atividade necessária ao funcionamento da sociedade”, além de um “instrumento emancipador capaz de tornar o homem um ser intelectualmente autônomo, protagonista, sujeito e não objeto de suas ações”. Ademais, trata da importância da escola como um espaço para que o aluno consiga se expressar, e a família como parceira no processo de construção do conhecimento e de elaboração e construção do PPP junto à escola.

Em seguida, na “Justificativa”, a escola reflete a importância do processo de planejamento para se atingir os objetivos do trajeto educacional. Além disso, planejar possibilita “intervir na realidade e transformar as relações sociais”, sendo a síntese desse planejamento o PPP da escola. Ressalta a importância do PPP para gerir ações, construir e assegurar a gestão democrática e manifestar os anseios da comunidade. Com isso, finaliza a justificativa afirmando que o espaço, enquanto estrutura física, da escola não atende à comunidade de forma digna, por se tratar de uma construção antiga criada para atender crianças da pré-escola.

Do próximo item consta a “Identificação da Escola”, bem como a sua “Área de Abrangência”, os bairros Taíaman, Dona Zulmira e Jardim Patrícia. Depois, traz o “Histórico

da Instituição”, iniciando pelos “Aspectos Legais”, em que se menciona todas as portarias e pareceres que permitiram o funcionamento da escola. Cita, ainda, alguns marcos, como a implementação do Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA) pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), em 2007, e, em 2012, a instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas no turno da manhã. Hoje, a escola atende a 427 alunos com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em “História da Escola”, explica-se que surgiu em 1979, no bairro Dona Zulmira, em espaço cedido pela igreja católica. Em 1988, foi transferida para sede própria, que passou por reformas em 1990, ampliando e oferecendo mais salas de aulas, cantina, biblioteca, dentre outros espaços. Inicialmente, atendia a crianças da pré-escola, e já foi chamada de Pré-escolar Caiapó, Pré-Escolar do Bairro Dona Zulmira e EMAGARN.

A escola também atendeu a alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA) e, em 1998, iniciou o Ensino Fundamental, especificamente com a 1ª série; depois estendeu o atendimento até a 4ª série. O PPP também elenca os “Administradores da Escola” ao longo dos anos desde 1989.

O item seguinte, “Metodologia”, menciona novamente a importância da família no processo dialético de construção do conhecimento, ações conjuntas e formação do cidadão, além da busca de parcerias de outras secretarias, UFU, ONGs, igrejas, CEMEPE, Associações, dentre outros para o desenvolvimento da educação. Afirma, ainda, que, visando à inserção do aluno em seu contexto social e escolar, a escola mantém alguns projetos, como: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); Projeto Carnaval - a folia de conhecimentos que encanta em versos, danças e cores; Projeto Família; Projeto Recreio Dirigido; Projeto Festa Junina; Projeto Semana da Criança; Projeto Consciência Negra.

Depois, em “Estrutura Física atual da Escola” e “Dados sobre a Edificação”, relata como é composto o espaço escolar. A sala de recursos multifuncional é utilizada também pela Sala de Reforço Escolar, para o projeto PIP. Além disso, a escola é composta por 8 salas de aula, 1 banheiro infantil feminino, 1 banheiro infantil masculino, 1 banheiro individual adulto, 1 banheiro individual adaptado para alunos com deficiência física, 1 banheiro individual para adulto próximo à cantina destinado aos Agentes de Serviços Gerais (ASGs), corredores de circulação cobertos, pátio coberto com refeitório, sala de secretaria, sala para pedagogos, depósito de materiais pedagógicos e administrativos, sala de direção, sala de professores, biblioteca, cozinha, depósito para gêneros alimentícios, área de serviço (cantina), quiosque para recreação, laboratório de informática, quadra para Educação Física, almoxarifado

(também utilizado para aulas do PIP), Sala de reforço pequena (utilizada no turno da manhã para as aulas do PIP e à tarde para aulas de pintura).

Outros itens do PPP que não mencionam a Educação Especial e, por isso, não serão detalhados nesta pesquisa são “Estrutura Orgânica”, “Sistemática de Obtenção de Recursos Financeiros”, e “Estrutura e organização do tempo e do espaço escolar”. Neste último, menciona-se que o AEE é oferecido nos turnos manhã e tarde, duas vezes por semana. Enquanto em outras escolas o AEE funciona todos os dias, exceto no dia de módulo II dos profissionais da sala de recursos multifuncionais, destinados à sua formação continuada, na Escola B esse serviço da Educação Especial ocorre apenas duas vezes por semana.

A seguir, no item “Organização Pedagógica” e subitem “Procedimentos didáticos e forma de avaliação”, informa-se como serão distribuídos os 100 pontos ao longo do ano escolar, podendo ser aplicados em forma de provas, avaliações, trabalhos, projetos, devendo o aluno ter no mínimo 60% desse total para sua aprovação ao próximo ano letivo. Ainda em “Procedimentos didáticos e forma de avaliação”, menciona-se que a Educação Especial, por meio do AEE, perpassa todos os níveis da Educação Básica, tendo em vista “assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, em igualdade de condições”.

Outros itens seguem apenas conceituando do que se tratam, mas nada descrevem da educação especial e seu público, como: Organização de turmas, Currículo e programa, Biblioteca, Calendário Escolar, Conselho de Classe, Reuniões pedagógicas e administrativas, Articulação com a comunidade - Processos e estratégias de comunicação.

No item “Avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, afirma-se apenas que esse documento estará em constante debate e aperfeiçoamento, mas não detalha como serão realizadas as avaliações nem a sua periodicidade. O PPP finaliza com as referências, totalizando 30 páginas; as demais páginas, até que se completem 94 do total desse documento, são arquivos anexos ao PPP, a saber:

- Anexo I: Decreto nº 9.753 de 28/12/2004 (Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia);
- Anexo II: Projeto de Intervenção Pedagógica, Projeto Carnaval, Projeto Recreio Dirigido, Projeto Consciência Negra;
- Anexo III: Distribuição de Pontos por Bimestre;
- Anexo IV: Plano Curricular;
- Anexo V: Calendário Escolar do Ano de 2014;

- Anexo VI: Instrumental de Ata para o Conselho de Classe.

Embora as informações contidas na ficha de identificação tragam os nomes da gestão 2013-2016, este PPP não segue as sugestões da SME quanto à formatação, pois, além dos elementos apresentados, precisaria abranger o marco referencial (situacional, filosófico e operativo); o diagnóstico (a escola que temos); a programação (a escola que queremos). Também não acata às sugestões da SME no tocante aos seus desdobramentos propostos para discussão. Por exemplo, não há informação que o PPP foi baseado na Lei nº 11.444/13 Do Direito de Ensinar e Aprender, se houve a implementação do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, que propõe rodas de conversa, fóruns, formação em serviço dentre outras ações que são importantes no debate junto à comunidade escolar quanto à conscientização do PPP para a gestão da escola.

Tendo como base a Resolução nº 04/2009 a respeito dos critérios da Educação Especial que poderiam ser discutidos no PPP, tem-se a seguinte situação:

I- Sala de Recursos: menciona-se a sua existência e que o AEE é oferecido na escola desde 2012, porém a sala é também utilizada pelo projeto PIP de reforço escolar. Tanto o Decreto nº 7611/11, quanto a Resolução nº04/2009 reforçam que a sala de recursos multifuncionais precisa de espaço físico dotado de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos da Educação Especial. O ideal é não ser compartilhada com outros projetos simultâneos na escola, pois se trata de objetivos específicos, o AEE tem um público-alvo e propostas de trabalho diferentes, por exemplo, daqueles do reforço escolar.

II- Matrícula no AEE: não traz informações quanto ao processo de matrícula, nem dos alunos da classe comum, nem dos alunos da Educação Especial.

III- Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: não há, no PPP, dados que permitam contextualizar a realidade do AEE em relação ao quantitativo de alunos do AEE, como ocorre a divisão deles e sua enturmação. Relata-se somente que o AEE funciona duas vezes por semana, nas terças e quartas-feiras.

IV- Plano do AEE: neste PPP, não se menciona quem são esses alunos que compõem o AEE da escola, e não há o Plano de Desenvolvimento Individual, que permite planejar cuidadosamente os objetivos e atividades a serem executados com estes alunos.

V- Professores para o exercício da docência do AEE: não há dados nem do organograma geral da escola, nem dos profissionais que compõem o AEE; não se sabe quantos estão envolvidos nesse atendimento e se são suficientes para atender os alunos da Educação Especial.

VI- Outros profissionais da educação: o PPP não relaciona se há alunos surdos que precisam de apoio de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais.

VII- Redes de apoio: não são realizadas as propostas para o trabalho em rede, e não se mencionam as possíveis instituições e outros parceiros do AEE.

Nenhum projeto ou arquivo anexo citado faz menção à Educação Especial e seu público. Dessa forma, a Educação Especial, neste PPP, não faz parte da gestão da escola; menciona-se que ela existe na escola, no entanto não são projetadas as ações, as concepções que a permeiam. Não se faz alusão, ainda, a concepções e ideais de aluno, professor, conhecimento; embora se trate de gestão democrática, pouco se relata sobre como ela acontece na escola. Há, também, lacunas em relação aos objetivos, a missão, visão da escola. A Educação Especial pode ser abordada nos projetos da escola, ocorrendo de forma transversal e interdisciplinar, porém ela não está contemplada no PPP e, portanto, no planejamento escolar como poderia.

Em relação à atualização dessa versão do PPP, a Escola B o disponibilizou em seu blog, com a data de 19 de abril de 2016, contudo o calendário escolar inserido nele data de 2014. Em contato com a escola, mencionou-se que não pode compartilhar a versão final do PPP enquanto ela não for devolvida com as considerações finais e aprovação da SME, o que não ocorreu no término de 2016, passando para gestão seguinte a tarefa de dar continuidade a esses trabalhos. Desse modo, o PPP analisado compreende o documento dentro do recorte proposto de 2013-2016, porém não há a confirmação das mudanças da versão final, se há alguma intervenção da SME junto à escola solicitando alterações, correções e complementações do documento no sentido de atender aos critérios da Resolução nº 04/2009 para a Educação Especial.

3.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola C

A Escola C inicia seu PPP pela “Identificação” da escola, com informações de sua localização e atendimento. Situa-se no bairro Luizote, na cidade de Uberlândia, funcionando em dois turnos, manhã e tarde, com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo 451 alunos.

O item 2, “Introdução”, menciona que o PPP foi elaborado de forma coletiva no período de 2002 a 2015, sendo esta a última versão, contendo as mudanças que aconteceram na escola nos últimos anos, levando em conta o seu processo histórico e social. Nessa “Introdução”, a escola comenta que o PPP começou a ser pensado e elaborado com base em

reuniões nos anos de 2002 a 2007, e que contava com a representação de pais, professores, pedagogos, diretores, merendeiros e secretários. Porém, os objetivos propostos neste documento não foram alcançados, segundo a escola, devido à pouca participação e ao baixo envolvimento dos pais.

Esse movimento de construção do PPP baseou-se no movimento proposto pela Carta de Princípios Projeto-Políticos-Pedagógicos, fundamentada na Escola Cidadã. Posteriormente, essa Carta foi aprovada pelo Decreto 9.753 de 28 de dezembro de 2004. Segundo a escola, essas discussões voltaram novamente em 2013, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a oportunizar vários momentos reflexivos que favoreciam o diálogo sobre a “Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender – Lei 11.444/13”. Em 2014, iniciaram-se as propostas de revisitar os PPPs para reconstruí-los seguindo as várias orientações dadas pela SME.

Em seguida, no item 3, “História da instituição”, a escola descreve a sua trajetória desde sua criação como escola creche, em 1993, até 1997, quando passa a atender as séries iniciais do Ensino Fundamental, deixando de atender a Educação Infantil. Traz um marco referencial em 2011 para a mudança de postura da escola, passando a valorizar a diversidade humana; trata-se, inclusive, do ano que marcou a entrada de maior número efetivo de profissionais da educação, pois, antes, representavam apenas 41,3%.

Desde 2011, a escola passou a realizar mudanças em seu cenário no sentido de atender as necessidades de seus alunos, tornando o espaço escolar mais inclusivo, embora, desde 1991, já houvesse na rede municipal de educação de Uberlândia a implementação do Programa de Ensino Alternativo para atender as pessoas com alguma deficiência. Cita-se, ainda, que, para acompanhar esse trabalho junto às pessoas com deficiência nos espaços escolares da rede, foi criado o Núcleo de Assessoria e Pesquisa, que, em 2004, passa a ser denominado Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), setor responsável por administrar a Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia.

A escola relata que em 2007 foi criada a proposta “Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA)”, pois a escola não era dotada de espaço físico para o AEE. O ADA foi retirado da escola e, em 2011, foi inserido o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, projeto destinado ao reforço escolar. Contudo, não há menção sobre quando o AEE foi criado na escola.

O Item 4 traz um breve relato sobre “A história do patrono”, um professor aposentado da UFU. Já o item 5 refere-se aos “Fins e objetivos da educação”, que são retirados da LDB 9394/96 em seus artigos 1º, 22 e 32. O item 6 estabelece a “Missão” da escola, que se

compromete a atender de forma democrática a todos da comunidade escolar, “formando crianças capazes de transformar as diferentes realidades sociais”.

O item 7 trata da “Concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem”, entendendo por **criança** “um sujeito histórico e social que se constitui por meio da apropriação da cultura desenvolvida pelos seus antepassados”, e a **aprendizagem** como “um processo em que o indivíduo aprende no coletivo, nas relações direta e pessoal entre o objeto de estudo e do meio em que está inserido”. Quanto ao desenvolvimento infantil, faz-se referência ao ECA, que considera a criança a pessoa com até 12 anos incompletos.

O item 8 comenta a “Caracterização da comunidade atendida”, e contém informações coletadas por meio de um questionário aplicado à comunidade escolar no final de 2012 e início de 2013. Perguntava-se, na ocasião, a formação dos pais, o rendimento familiar, a opinião dos pais quanto à escola e a composição familiar. De acordo com os dados obtidos, 48% dos pais entrevistados recebem mais que dois salários mínimos, e 29,5% possuem apenas ensino médio completo. Cabe mencionar que o bairro Luizote, onde está localizada a escola, é o maior da zona Oeste de Uberlândia, com aproximadamente 19 mil habitantes.

No item 9, “Regime de Funcionamento”, afirma-se que a escola atende a alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e que as crianças com alguma deficiência são atendidas na sala de recursos multifuncionais; elas têm aulas no ensino regular no seu turno e, no contra turno, o AEE. Além dessas informações, a escola comenta sobre os investimentos que recebe tanto do caixa escolar, quanto do governo e da prefeitura para atender as necessidades do funcionamento escolar. Comenta-se, ainda, sobre o processo de matrícula de alunos ingressantes realizado via internet pela SME; quantidade de dias letivos de aula; e frequência escolar administrada via diário eletrônico.

Em seguida, tem-se, no item 10, “Da competência dos Profissionais da Escola”, em que se descrevem as funções do diretor; do Especialista da educação/Orientador Educacional; do Especialista da educação/Supervisor Escolar; do Técnico em Serviço Público/Oficial Administrativo; dos Docentes; e dos Auxiliares em Serviços Administrativos Públicos/Auxiliares em Serviços Administrativos. Todas as funções foram retiradas da Lei nº 11.967 de 29 de setembro de 2014, que trata do plano de cargo e carreiras dos servidores municipais de Uberlândia.

O item 11, “Quadro de profissionais: cargo/vínculo”, relaciona o nome dos profissionais da escola, seus respectivos cargos, matrículas, turno de trabalho, se são efetivos ou contratados e onde atuam.

No item 12, “Espaço Físico: Instalações e equipamentos”, a escola comenta que considera as salas de aulas inadequadas para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que são pequenas para a quantidade de alunos que recebe, além de serem abafadas, com má ventilação, e recebem luz solar no quadro, dificultando a visibilidade por parte dos alunos. Além disso, não há quadra de esportes, sendo que as aulas de educação física são ministradas em um quiosque que fica em frente às salas de aula, gerando barulho, outro fator agravante que interfere no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Comenta-se também da biblioteca, que é pequena e divide espaço com a sala dos professores; ademais, a sala do diretor divide espaço com a secretaria, carecendo a escola de ampliação de salas e construção de outras para atender as necessidades da comunidade escolar. A escola informa que a sala do AEE foi recebida em 2015, ano em que o refeitório também recebeu o piso tátil adaptado.

Já no item 13, “Formação Continuada dos Profissionais”, comenta-se que a escola oferece formação in loco, e que o CEMEPE disponibiliza um leque de cursos para os profissionais da escola, bem como parcerias com a Universidade Federal de Uberlândia. Em 2015, a escola ofereceu um curso aos seus profissionais intitulado “Aprendizagem Mediada Dentro e Fora de Sala de Aula de Reuven Feuerstein”, cujo objetivo era divulgar a Teoria de Aprendizagem Mediada deste teórico.

No item 14, “Organização do Cotidiano Escolar”, relacionam-se as salas de aulas e turnos, sendo, ao todo, 8 salas por turno de 1º ao 5º ano. O item 15, “Articulação da instituição com a família e a comunidade”, destina-se a tratar dos momentos que a escola oferece aos pais e a toda a comunidade escolar para estarem presentes na escola, em reuniões para entrega de notas; reuniões e assessoramentos individuais quando necessário; Conselho Escolar; Caixa Escolar; eventos e mostras pedagógicas.

Sobre o “Planejamento Geral”, item 16, menciona-se que foi elaborado com base na Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Este planejamento está como anexo ao PPP.

No item 17, “Do Currículo”, a escola reflete, dentre outras coisas, sobre a importância de organizar o currículo visando a alavancar valores éticos, de justiça, respeito mútuo, de favorecimento ao diálogo e à cidadania, dentre outros, de modo que o currículo possa estimular o crescimento pessoal e a integração social, valorizando as diferenças e a inclusão social, combatendo o preconceito e o racismo.

No item 18, “Metodologia”, reforça-se a necessidade de trabalhar os conteúdos de forma integrada, global e não fragmentada, a realização de adequações metodológicas e didáticas para atender as necessidades dos alunos, e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, eliminando atividades que não beneficiam os alunos, transpondo conteúdos para que todos tenham acesso a ele de forma significativa.

Em seguida, no item 19, “Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem”, a escola afirma que se dará de forma processual, qualitativa e formativa, sendo a avaliação dividida em dois momentos: avaliação do processo e avaliação do produto. A primeira é uma forma de avaliação mais flexível, voltada não para atribuição de notas, mas à aquisição de valores e conscientização dos envolvidos da necessidade de mudanças, podendo ocorrer na forma de registro diário do professor, portfólios, planos de intervenção individuais, entrevista, dentre outros. Já a avaliação do produto trata da prova escrita com a finalidade de auxiliar os docentes a planejar e dar continuidade ao seu plano de trabalho. A escola aproveita, neste item, para esclarecer a divisão de notas ao longo do ano letivo e critérios para aprovação. Traz também a avaliação de desempenho dos profissionais da escola, que é realizada por meio de instrumental próprio da SME e visa ao aprimoramento dos funcionários e à elaboração de programas de formação continuada. Avalia-se, também, o “Contexto familiar: dimensões e aspectos” quanto às características do ambiente familiar, englobando as condições físicas da moradia, cultura, valores e atitudes e expectativas de futuro.

O item 20, “Atendimento das Crianças Público-alvo da Educação Especial”, inicia-se afirmando que o AEE está pautado na Resolução nº 04 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

Em seguida, o subitem 20.1 trata do “Currículo”, refletindo quanto ao desafio da escola em garantir o acesso aos conteúdos a todos os alunos, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência, e também ao currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida. Reforça-se que, aos alunos com surdez, cegos, surdo-cegos ou que tenham algum distúrbio da linguagem, são disponibilizados diferentes recursos didáticos e humanos com a utilização de códigos aplicáveis para o estabelecimento da linguagem para comunicação com eles. Para os alunos com altas habilidades/superdotação, a escola sugere o enriquecimento dos conteúdos, desafios suplementares em classe comum e o AEE.

No subitem 20.2, “Ambiente educativo, utilização dos recursos e materiais didáticos”, são descritos todos os recursos didáticos disponíveis para a utilização na sala de recursos multifuncionais, como jogos pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica, pranchas de comunicação temática,

livros virtuais, livros com velcro e separador de páginas, dicionário trilingue Libras, Português/Inglês, recursos específicos, como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livros, tesoura adaptada, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional; mobiliários adaptados, como mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo, cadeiras com ajuste para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulação da inclinação do assento com rodas, quando necessário.

Além dos materiais listados, a escola menciona que há materiais desportivos, como bola com guizo. Menciona-se, também, que os professores são orientados quanto ao posicionamento dos alunos em sala de aula de forma a favorecer o aprendizado do estudante e sua comunicação com o professor; colocação de extintores em posição mais alta; pistas olfativas para orientar na localização de ambientes e espaços entre as carteiras para facilitar o deslocamento; corrimão nas escadas etc.

Para os alunos com surdez, a escola possui prótese auditiva, treinadores de fala, tablado e demais materiais que valorizam o visual e a comunicação em Libras. Para os alunos com deficiência intelectual, a escola dispõe de ateliê, cantinhos, oficinas para o desenvolvimento de aspectos sociais, de comunicação, cuidados pessoais e autonomia. Aos alunos com deficiência física, há sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptados às possibilidades do aluno impedido de falar: sistema de símbolos, auxílios físicos ou técnicos (tabuleiro de comunicação ou sinalizadores mecânicos); adaptação dos elementos materiais, como edifício escolar; mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras); materiais de apoio (andador, coletes, adutor de pernas, faixas restringidoras etc.); materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteiras); utilização de pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilhas de braço, cobertura de teclado; textos escritos complementares com elementos de outras linguagens.

Aos alunos com altas habilidades/superdotação, a escola recomenda que se evite superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.; que se estimule a pesquisa de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas; disponibilize materiais, equipamentos e mobiliários que facilitam os trabalhos educativos; proporcionem ambientes favoráveis de aprendizagem, como ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.; uso de materiais escritos, de modo que se estimule a criatividade, como lâminas, pôsteres, murais; e elementos que despertem novas possibilidades.

Faz-se, ainda, menção aos alunos com deficiências múltiplas, comentando que, para eles, a escola levará em conta a associação das deficiências e, conforme o diagnóstico, elaborar-se-ão as intervenções necessárias já tratadas anteriormente. Citam-se, também, alunos com condutas típicas de síndromes e quadros clínicos, destacando que não possuem comportamentos iguais, mas que devem receber encorajamento para se estabelecerem relações com o ambiente e com o outro (professores, alunos, equipe escolar); desenvolver suas competências; trabalhar a atenção deles; fornecer instruções claras e simples para compreensão e favorecer o bem-estar social desses alunos.

O subitem 20.3 reflete sobre “A escolarização de alunos da Educação Especial no espaço escolar”, reforçando a importância do diagnóstico dos alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil para se estabelecerem as devidas intervenções pedagógicas, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças e atenuam as possíveis dificuldades de aprendizagem que podem vir a ocorrer em decorrência do quadro em que se encontram quando não são atendidas as suas necessidades e especificidades. Em seguida, a escola afirma que, a partir do Ensino Fundamental, haverá a continuidade desses trabalhos de forma a contribuir no processo educacional dessas crianças.

No subitem 20.4, “Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever”, o PPP apresenta que a escola oferecerá nas classes comuns serviços de apoio e parceria entre os professores do AEE e regentes de sala, prevendo, ainda, avaliação pedagógica para diagnóstico de cada necessidade/especificidade dos alunos para encaminhamento e providência das intervenções e apoio necessários. Menciona-se que a escola tem a preocupação em distribuir de igual forma os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes em que estão classificados a estudar, e propõe-se que o professor do AEE que trabalhe junto aos alunos surdos tenha formação em curso de Letras e Linguística, estudos complementares e pós-graduação sobre o ensino de línguas (Língua Portuguesa e LIBRAS). Relata-se, também, ser necessário prever aos alunos com altas habilidades/superdotação avaliação pedagógica e psicológica, matrícula em classe/ano escolar compatível com seu desempenho escolar, levando em consideração a sua maturidade emocional, de forma a suplementar e enriquecer seu currículo quando necessário.

Em seguida, o subitem 20.5, “Os serviços complementação e ou suplementação pedagógica especializado”, afirma que tais serviços ocorrem em local adequado chamado Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), a sala de recursos multifuncionais, sendo equipada com materiais/recursos e equipamentos que auxiliam no processo de

complementação e suplementação dos estudos dos alunos da Educação Especial, conduzida por profissionais capacitados. Neste subitem, a escola esclarece que, para aqueles alunos com deficiência intelectual grave ou deficiências múltiplas que, após os recursos e intervenções cabíveis, não obtenham resultados de escolarização previstos pela LDB 9394/96, será fornecida a terminalidade específica, uma certificação de conclusão de escolaridade que, com base em avaliação pedagógica pela equipe multidisciplinar, descreve as habilidades e competências que esses alunos alcançaram ao longo de sua trajetória escolar.

O subitem “20.6 Perfil dos profissionais” diferencia, conforme já disposto na LDB 9394/96, artigo 59, os dois tipos de profissionais para atuação na escola no AEE, sendo eles o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Complementa-se, no subitem “20.7. Perfil do professor da sala de atendimento educacional especializado”, que este profissional deve ter formação acadêmica específica para atuação na sala de recursos multifuncionais, bem como deter outros conhecimentos complementares indispensáveis para atender as especificidades desse público, como conhecimentos acerca de comunicação aumentativa e alternativa, sistema Braille, orientação e mobilidade, soroban, ensino da Língua Brasileira de Sinais, atividades de vida diária, atividades cognitivas, aprofundamento e enriquecimento curricular, estimulação precoce, entre outros. Além da formação e dos conhecimentos que a escola busca no profissional do AEE, conforme previsto na legislação que rege a Educação Especial, busca-se que ele atue de forma colaborativa com os demais professores da classe comum, promovendo as condições de acesso e inclusão escolar desses alunos.

Passa-se, então, ao item 21, “Plano de ação da gestão escolar”, que reflete quanto ao “Princípio Ético-Político de ação coletiva para transformação social da unidade escolar”, partindo do princípio da formação dos cidadãos conscientes, críticos. Para isso, quatro eixos são desenvolvidos na vida escolar: o Currículo (norteador do trabalho docente), a Convivência (respeito a diversidade), a Avaliação (para redirecionar a prática pedagógica) e a Gestão Escolar (democrática, descentralizada e transformadora). O objetivo principal do Plano de ação da escola é a aprendizagem dos alunos, sendo necessárias, para que isso aconteça, ações pautadas no respeito à diversidade, práticas pedagógicas interdisciplinares, organização de projetos e melhoria do processo pedagógico.

O item 22, “Projetos da Unidade Escolar”, trata da importância de os profissionais da educação reverem suas práticas pedagógicas, acompanhando a evolução das tecnologias. Para isso, a escola desenvolve alguns projetos, listados e trazidos como Anexos ao PPP: Momento Cívico; Acolhida e adaptação das crianças no início do ano letivo; Mostra Pedagógica: Café

Literário; Mostra Pedagógica: Consciência Negra; Desfile cívico; Participação da família: Dia da Família na escola: Maio e Setembro; Reuniões do Conselho; Reuniões do PPP; Festa Junina; Semana da criança: outubro; Tabuada Divertida; Reforço Laboratório Informática; Olimpíada Matemática; Soletrando; Reforço Escolar; Projeto Sementinha – música na Escola; Programa Mídias na Escola (Instituto Algar); Projeto Mais Educação; Datas comemorativas; Soletrando; Biblioteca; Momento da leitura; PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica); PIBID – Música na Escola; Coleta seletiva; Rodas de conversa; Formação “In Locus”.

O item 23 traz as “Considerações Finais”, em que a escola propõe que o PPP seja atualizado e revisado no ano de 2016, já que foi reescrito em 2015 atendendo a proposta da SME. Estabelece, ainda, metas para o ano de 2016, como visitar o PPP quanto à concepção de criança, aprendizagem e ensino; reformular o planejamento geral a partir do PAPAE; reorganizar o currículo e os objetivos da aprendizagem; identificar e mapear as metodologias de ensino da escola; identificar e pontuar as práticas avaliativas. Além disso, a escola propôs reaplicar o questionário à comunidade com o intuito de atualizar o seu perfil, e outra meta foi atualizar, no PPP, a história da escola com novos depoimentos, de modo a ampliar a história do patrono, tudo de forma colaborativa com a comunidade escolar.

Concluído o PPP da escola, inicia-se uma sessão de anexos de onde constam todos os projetos desenvolvidos pela escola. No Anexo 1, a escola apresenta o “Projeto de intervenção pedagógica – PIP”, destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem tanto no Português quanto na Matemática; o Anexo 2 está vazio, a página menciona o anexo, mas não traz nada, e o mesmo acontece com o anexo 3.

No Anexo 4, situa-se o projeto “Aprendizagem Mediada Dentro e Fora de Sala de Aula de Reuven Feuerstein”. Essa seção apresenta certa peculiaridade; teve duração entre maio e dezembro de 2015, aconteceu no espaço da própria escola, sendo utilizado como metodologia das aulas a apresentação de slides, aplicação de atividades, socialização em grupo e dinâmicas. O trabalho de encerramento do curso ocorreu em forma de uma exposição.

Segundo esse projeto, todas as três pedagogas estiveram envolvidas na sua elaboração e execução (pedagogas de turno e a do AEE), e a justificativa do projeto está baseada no atual contexto da sociedade, que traz para dentro da escola um aluno imediatista, que muitas vezes se desconcentra nas aulas, trazendo à escola uma necessidade de se repensar seus modelos de aula para atender a esse aluno. Sendo assim, o objetivo do projeto é compartilhar a Teoria da Aprendizagem Mediada de Feuerstein, passando desde os critérios de mediação até a socialização e aplicação de tarefas que coloquem em prática as discussões realizadas no curso. As pedagogas elaboraram esse projeto com base na Roda de Conversa que tiveram com os

profissionais da escola, que expuseram a necessidade de se trabalhar a indisciplina dos alunos na escola. Desse modo, esse tema emerge com o intuito de socorrê-los nas relações sociais dentro e fora de sala com seus alunos.

O Anexo 5 traz o projeto “Olimpíadas das operações matemáticas”, e é direcionado aos alunos dos 5º anos visando ao estudo da tabuada por meio do software “Tabuada Divertida”. O Anexo 6 divulga o projeto “Desarmamento Infante Juvenil”, que abrange todos os alunos da escola e crianças da comunidade no entorno da escola para conscientizar o brincar sem violência.

No Anexo 7, tem-se o projeto “Mostra Pedagógica/Café Literário”, destinado a todos os alunos da escola para despertar o interesse pela leitura. Em seguida, o Anexo 8 mostra o projeto “Festa Junina”, que ocorre todos os anos e faz parte do calendário escolar. No Anexo 9, menciona-se o “Reforço Laboratório de Informática”, projeto destinado a toda a escola e que disponibiliza o uso dos computadores para que os professores possam planejar aulas mais dinâmicas com jogos, softwares, sites etc.

O Anexo 10 apresenta o projeto “Família na escola”, que propõe momentos, mostras e reuniões em que a família esteja na escola pelo menos uma vez por semestre para conhecer o ambiente escolar e os trabalhos desenvolvidos por ela. O Anexo 11, por sua vez, expõe o projeto “Datas comemorativas”, com o objetivo de trabalhar datas cívicas com os alunos da escola. No Anexo 12, divulga-se o projeto “Programa Mídias na Escola”, que tem por objetivo desenvolver o hábito da leitura de jornais, voltado para os alunos do 4º ano; e, por fim, no Anexo 13 a escola compartilha o PAPAE, que descreve, por ano escolar, os conteúdos, metas, diagnósticos, metodologias, cronogramas, responsáveis e avaliações a serem trabalhados pela escola.

Em relação à formatação do PPP sugerida pela SME, alguns itens aparecem com nomenclatura diferentes, outros são novos, porém, no âmbito geral, a escola soube retratar seu contexto, história, o processo de funcionamento dela, o público ao qual atende, e respalda-se no trabalho em rede direcionado pela Lei nº 11.444/13.

Quanto aos critérios da Resolução nº 04/2009, seguem as considerações:

I- Sala de Recursos: o PPP da escola Escola C informa que recebeu a sala de recursos multifuncionais em 2015; além disso, descreve os materiais e recursos de que a sala dispõe para auxiliar na mediação do processo de atendimento dos alunos da Educação Especial. Pela descrição trazida no PPP, trata-se de uma sala rica em materiais que atende a demanda de alunos com surdez, cegos, dentre outros.

II- Matrícula no AEE: não há informação que detalha o processo de matrícula do aluno no AEE. No PPP, comenta-se que, para o aluno com altas habilidades/superdotação, será garantida a matrícula em série/ano escolar compatível com o seu desempenho. De todo PPP precisa constar como se dá esse processo de matrícula, observando o público-alvo da Educação Especial para que ele seja cadastrado no AEE e receba as devidas mediações e intervenções para o seu processo educativo.

III- Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: o PPP não informa a quantidade de alunos da escola que são atendidos no AEE, portanto não traz como são divididos para receberem esse atendimento, e não informa os critérios de enturmação deles. Relata, apenas, que o atendimento pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, desde que tenham necessidades semelhantes.

IV- Plano do AEE: a escola não especifica o PDI dos alunos do AEE, porém menciona como os professores da sala de aula regular e os profissionais do AEE podem planejar suas aulas de forma a atender as necessidades dos alunos da Educação Especial.

V- Professores para o exercício da docência do AEE: no PPP, há o quadro com os nomes, matrículas, cargos, situação (efetivo ou contratado), turno de trabalho e sala em que atua, tornando possível verificar quantos profissionais estão envolvidos no AEE. Ao todo, são 8 profissionais, sendo dois professores regentes, um de arteterapia, outro de psicomotricidade, um especialista (supervisor do AEE), dois professores de apoio e um cuidador. Além do quadro de profissionais que atuam na escola, o PPP explica e diferencia professores capacitados do ensino regular e professores com especialização adequada para o atendimento dos alunos da Educação Especial, conforme a LDB 9394/96, Art. 59. O PPP traz o que se espera e as funções do professor do AEE, contudo não há informação, por exemplo, se os profissionais que atuam no AEE cumprem com esse anseio quanto à titulação e cursos na área.

VI- Outros profissionais da educação: o PPP informa que os serviços de apoio ao AEE realizados em sala de aula comum contam com professor da Educação Especial e intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis (Libras e Braille). No entanto, no quadro de profissionais da escola não há intérpretes cadastrados. Como não há a relação de alunos atendidos e suas especificidades, não é possível afirmar a presença desse profissional na escola.

VII- Redes de apoio: embora a perspectiva do PPP respalde-se na Lei 11.444/13, que propõe o trabalho em rede e que estimula a busca por parcerias, não há menção sobre quais os

possíveis parceiros que podem vir a contribuir com pesquisas e ampliação dos serviços do AEE.

Em contato com a escola para verificação da última versão do PPP, ela não soube informar e pediu para contatar a direção, porém, por estar em período férias, não respondeu a solicitação. A versão do PPP do blog da escola é de 2015, e, nas “Considerações Finais”, menciona os objetivos e metas para revisão do PPP em 2016. Em contato com a SME, esse órgão afirmou que só poderá dar um posicionamento quanto à aprovação final dos PPPs após o retorno das aulas, em fevereiro de 2017. Contudo, como o recorte da pesquisa é a gestão 2013-2016, este PPP analisado foi o utilizado durante a gestão a que se propõe a pesquisa. A versão final traria a informação se o que não está no PPP analisado foi complementado a pedido da SME.

De acordo com a formatação dos PPPs apresentada por esta unidade, é possível perceber certas especificidades da Educação Especial, entretanto isso não aparece como prioridade na proposta da escola, como, por exemplo, na execução dos projetos.

3.5 O Projeto Político Pedagógica da Escola D

Para a Escola D, foram analisados dois PPPs. Primeiramente, o disponível no blog da escola, em que consta do rodapé da capa do projeto o termo “em construção”, sinalizando que o documento não estava finalizado. Portanto, em contato com a escola, a direção nos encaminhou, via e-mail, o documento atualizado. Deste último, consta a data de 2016. Portanto, serão elencados, aqui, esses dois documentos, evidenciando as modificações realizadas.

Assim como os outros PPPs, para ambos os documentos analisados, procede-se inicialmente com a “Identificação da Escola”, especificando localização, turnos de atendimento e gestão escolar. A Escola D está localizada no bairro Segismundo Pereira, possui um anexo também no mesmo bairro, e ambos, escola sede e anexo, funcionam em dois turnos, manhã e tarde, com turmas de 1º ao 5º ano.

No primeiro arquivo disponível no blog da escola, o item II, “Introdução”, a escola confirma que a proposta de reconstrução do PPP adveio da SME, mais intensamente em 2014, e envolveu toda comunidade escolar, levando-se em consideração a realidade e contexto social em que a escola está inserida. Nesse item, a equipe escolar destaca que o PPP é um documento essencial para instituir metas e ações de curto, médio e longo prazos, de ordem administrativa e pedagógica, mas que tais propostas não estão fechadas, podendo sofrer

alterações ao longo do tempo, pois se trata de um documento que deve passar por revisões e atualizações constantes.

No arquivo atualizado, poucas mudanças ocorreram; apenas se frisou que o movimento de reconstrução e atualização do PPP ocorreu por meio das orientações do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, com rodas de conversa, fóruns, formação em serviço, dentre outras ações. Traz ainda o conceito das palavras projeto, político e pedagógico, semelhantes àqueles de Veiga (1999). Complementa-se, também, com a lista de diretrizes, legislações e outros documentos que a SME forneceu como subsídios para atualização do PPP, como ECA; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Plano Curricular Nacional. Em especial, Leis, Decretos, Normativas e Orientações de âmbito Municipal, Instrução Normativa SME 001/2011, que “Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Uberlândia e Revoga a Instrução Normativa SME nº 002/2008”; Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, "Que Institui a Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia”, dentre outros.

No item III, ‘Caracterização da Entidade’ (item II do PPP atualizado), resgata-se o “Histórico da origem da Instituição”, que teve início em 1999 com uma solicitação da comunidade, que demandava a necessidade de ter na região vagas para atender alunos de 1ª a 4ª séries. Além disso, a Escola Estadual Frei Egídio tinha construído novas instalações, ficando a antiga desocupada. Como o prédio pertencia à prefeitura, ela resolveu atender a clientela e abrir a escola Escola D, remanejando servidores excedentes para atuar nela. A direção da escola percebeu que havia uma grande quantidade de alunos na lista de espera que moravam próximo ao Parque do Sabiá, então a comunidade reivindicou e a escola, junto à prefeitura, conseguiu um anexo nessas proximidades, comprando uma antiga escola infantil. Como consequência, oportunizou de mais 200 matrículas.

Relata-se que, no ano de 2008, a sala de recursos multifuncionais foi criada para atender a demanda da comunidade local, pois vários pais procuravam atendimento para seus filhos que possuíam alguma deficiência. Essa sala é equipada com materiais e jogos variados, computadores e outros recursos eletrônicos para atender as necessidades de seus alunos. No arquivo atualizado do PPP, esse parágrafo é complementado detalhando os tipos de deficiências que são atendidos na sala de recursos multifuncionais, havendo alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual (cegueira e baixa visão), Pessoa com Surdez (surdez com uso da Libras e surdez com perda auditiva), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Menciona-se, também, que o AEE conta com professores de apoio para alunos com autismo e cuidadores para aqueles alunos que carecem de auxílio na higiene pessoal e alimentação.

Dessa forma, a escola sede possui um espaço composto de 07 salas de aula, 01 Biblioteca, 01 Laboratório de Informática, 01 Sala do PIP (Programa de Intervenção Pedagógica), 01 Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), 01 Sala de Professores, 01 Sala de Direção e Vice-Direção, Sala de Especialistas, 01 Secretaria, 01 Sala de Arquivo, 01 Cantina, 01 Refeitório, 01 Sala Depósito Para Gêneros Alimentícios, 01 Almoxarifado de Material de Limpeza, 01 Sala Para Acomodação de Jogos Pedagógicos, 01 Sala Depósito de Material Pedagógico, 02 Banheiros para alunos (feminino e masculino), 02 Banheiros para funcionários, 01 Quadra Para a Prática de Esportes (encontra-se em reforma e ampliação), Área Externas Para Recreação Coberta com Tenda.

No PPP atualizado, acrescentam-se as dificuldades de alguns espaços, como o fato de a sala de professores ser pequena e não acomodar o número de docentes da escola, o mesmo ocorrendo com a sala dos projetos, como “Mais Educação”, e a Quadra Para a Prática de Esportes, que, antes, precisava de reforma e ampliação. Nesse sentido, menciona-se que foi inaugurada em 24/08/2015 já com as modificações necessárias.

O anexo da escola possui 04 salas de aulas, Sala de Especialistas, 01 Sala de Professores, 01 Secretaria, 01 Cantina, 01 Refeitório, 01 Sala Depósito Para Gêneros Alimentícios, 01 Lavanderia, 01 Almoxarifado de Material de Limpeza, 01 Biblioteca, 02 Banheiros para alunos (feminino e masculino), 02 Banheiros para funcionários (um deles adaptado para organização de Material Didático e Administrativo), 01 Laboratório de Informática, e 01 Pequena Área externa Para Recreação. O PPP traz a informação sobre “01 Terreno ao lado aguardando benfeitorias para uma melhor organização dos espaços da Unidade Escolar (já solicitado e informado ao setor responsável da PMU)”, porém, no arquivo atualizado, afirma-se que a PMU atendeu a necessidade da escola e construiu uma quadra esportiva que não existia no anexo.

No arquivo do blog da escola, mencionava-se um segundo anexo onde funcionavam três salas de aula, porém se tratava de uma parceria com a Igreja São João Batista, que cedia parte de suas instalações para funcionamento dessas salas. Em 2015, no entanto, a Diocese não renovou a parceria e os profissionais foram removidos para outras escolas. Dessa forma, a informação quanto à infraestrutura desse anexo 2 não consta do PPP atualizado.

Para ambas as versões do PPP, a escola utiliza este item para expor alguns pontos a serem melhorados para atender com qualidade a comunidade escolar, como a ampliação da biblioteca na escola sede e também da sala de professores, a criação de uma sala para atender

os alunos do reforço escolar e projeto Xadrez, além de outros reparos na edificação do prédio. O anexo também possui necessidades de reparos e ampliações de salas de aula, biblioteca, criação de sala de supervisores, depósito para materiais pedagógicos, melhoria na acessibilidade para alunos com alguma deficiência, dentre outros pontos. Ademais, na versão atualizada, a escola expõe o desejo dos funcionários, conforme discussões e reflexões em rodas de conversa, de desmembrar o anexo existente por entender que vivenciam realidades e experiências diferentes, sendo mais benéfico a sua separação.

Ainda no item III, o PPP do blog traz o “Contexto Cultural”, porém com poucas informações. Faz menção apenas à localização da escola, próxima aos bairros Santa Mônica, Santa Luzia, Alvorada e Morumbi, e que está distante do centro da cidade, situando-se na região leste de Uberlândia. Na versão atualizada, muda-se a numeração desse item, passando para “II.II”, pertencendo à “Caracterização da entidade”.

Ainda, acrescenta-se um parágrafo para mencionar que foi aplicado um Diagnóstico/Instrumental aos pais/familiares dos alunos para coletar informações quanto ao perfil da comunidade escolar. A esse respeito, observou-se que as famílias possuem grau de estudo elevado, embora não se cite qual é esse nível nem seu percentual, e que a renda familiar melhorou para um grau mais elevado, dispondo de acesso a lazer, cultura e informações. O PPP de outras escolas, diferentemente, detalha mais os resultados colhidos por este instrumental para definir bem qual o contexto social, histórico e econômico das famílias atendidas pela escola.

O item IV, “Marco Referencial”, do PPP do blog da escola está dividido entre Marco Situacional e Marco Filosófico. O “Marco Situacional” reflete sobre as modificações ocorridas no mundo, a rapidez da comunicação por meio da evolução das tecnologias, de modo que a **escola**, nesse cenário, propõe-se ser um local para discussões, descobertas e transformação social, possibilitando a construção de “uma sociedade socialista, integrada, livre, crítica, reflexiva, igualitária e democrática”. Na versão atualizada, o “Marco Referencial” aparece como item III, trazendo a sua importância para expressar os ideais da escola, dando maior sentido à ação educativa, ao fazer pedagógico. Também está dividido em três momentos: Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo.

Em ambas as versões, a escola retoma a história do bairro Segismundo Pereira, suas modificações ao longo dos anos, limitações e abrangências, sendo hoje um bairro que possui boa infraestrutura, contando com linhas de transporte coletivo, água, luz e esgoto, escolas infantis, de ensino fundamental e médio, dentre outros serviços. Além disso, são trazidas as concepções de **educação** e escola, sendo a primeira entendida como responsável pela

transmissão de conhecimentos, além de desenvolver a capacidade humana e raciocínio lógico dos alunos. A **escola** é compreendida como o espaço onde se dá a educação, convivência e respeito à diversidade, e parte-se do pressuposto da escola cidadã, cujo princípio é ofertar “o acesso ao saber de forma igualitária”.

A escola estabelece como objetivos desenvolver alunos capazes de exercer autonomia, potencialidades e habilidades, compreendendo suas diferenças e trabalhando suas dificuldades por meio de aulas mais dinâmicas, diferenciadas e estimulantes. Para tanto, dispõe da formação continuada para que seus profissionais troquem experiência e ampliem seus conhecimentos.

O “Marco Filosófico” diferencia-se nas versões apresentadas no blog e na atualizada enviada pela escola. Na primeira versão, reflete-se sobre o que é uma educação de qualidade, afirmando que esse termo é dinâmico e cada escola tem autonomia para definir o que ela considera ser a “qualidade”, mas que a comunidade escolar é quem melhor pode precisar essa definição. Discutem-se os princípios da educação, tomados da LDB 9394/96, como “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Alguns objetivos são tratados no “Marco Filosófico” da primeira versão, e, dentre eles, estão os da Educação Especial, porém, na versão atualizada, esse item é retirado. Portanto, na primeira versão, alguns objetivos tratados para essa modalidade de ensino são: desenvolver as potencialidades dos alunos dessa modalidade de ensino, levando em consideração que cada aluno possui um perfil, características biopsicossociais e faixa etárias diferentes. Por isso, a escola pauta-se em princípios éticos, políticos e estéticos para atendê-los.

A escola compromete-se a respeitar direitos como: dignidade humana, apoio aos projetos de estudo e trabalho desses alunos, busca pela identidade e exercício da cidadania. Descreve, também, os alunos que fazem parte da Educação Especial na concepção da escola, dentre eles estão os que apresentam: Condutas típicas, Deficiência física, Deficiência mental, Deficiência múltipla, Deficiência auditiva e Deficiência visual. Por condutas típicas, a escola define aqueles alunos que possuem alguma síndrome, caracterizam-se com um quadro psicológico complexo, neurológico ou psiquiátrico persistentes.

Quanto à deficiência física, estão os alunos que, devido a alguma lesão de ordem neurológica ou neuromuscular e ortopédica, ou mesmo em decorrência de má formação congênita ou adquirida, tenham afetadas a sua mobilidade, a coordenação motora ou a fala. A deficiência mental é definida como desempenho intelectual abaixo da média associada a

outras limitações de conduta adaptativa e, por deficiência múltipla, compreendem-se aqueles alunos que apresentam a conjugação de duas ou mais deficiências.

No tocante à deficiência auditiva, caracteriza-se pela perda parcial ou total da audição, diferenciando-se em surdez leve/moderada (quando a perda auditiva não impede o aluno de adquirir a língua oral, apenas dificultando a percepção de todos os fonemas) e surdez severa/profunda (quando a perda auditiva impede a compreensão dos fonemas e a consequente aquisição da língua oral).

A deficiência visual, por sua vez, é definida como a “perda total da visão ou redução da capacidade de ver”, podendo ser manifestada como cegueira e baixa visão. A primeira é a perda total ou resíduo mínimo de visão, de modo que o aluno necessite do Braille para ler e escrever, e, na segunda, há um resíduo visual em que, com ajuda de equipamentos e recursos específicos, é possível enxergar. Dessa forma, a escola se compromete a disponibilizar recursos materiais e humanos capacitados e especializados para atender cada uma dessas especificidades de seus alunos.

Outro subitem dentro do “Marco Referencial” trata dos “Objetivos da escola”. Ele aparece em ambas as versões do PPP com algumas complementações na segunda versão, e, dentre os objetivos propostos, estão o compromisso da escola em atender as diferenças individuais de seus alunos, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades; promoção de novos estudos e métodos de ensino, possibilitando o desenvolvimento de atividades que permitam a interação entre a escola e a comunidade escolar; formação do aluno em seus aspectos físico, intelectual, moral e social; garantia de que os alunos tenham domínio da leitura, escrita e operações básicas da matemática; formação de alunos críticos e criativos capazes de intervirem na sociedade.

Em relação à versão atualizada, o “Marco Filosófico” é baseado na Carta de Princípios (2003), no Guia de Orientações Teóricas/Práticas e também na Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, conforme consta da lei 11.444/2013, publicada no Diário Oficial do Município – DOM, de 26 julho de 2013; a LDB 9394/96; e a Educação em Direitos Humanos – EDH, documentos que foram disponibilizados pela SME para reconstrução do PPP. Nele, a escola apresenta a concepção de **educação** como aquela capaz de “modificar as ações dos sujeitos”, além de expor alguns teóricos que, por meio de suas contribuições, fornecem subsídios para compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, como Vygotsky (1991) e Wallon (1950, 1980), pois, por seus ideais, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem num processo sócio-histórico, valorizando-se as relações sociais.

Ainda no “Marco Filosófico” atualizado, a escola informa que a Educação Especial é pensada na Perspectiva da Educação Inclusiva, valorizando a diversidade, de forma que o AEE tem por meta a efetivação dessa educação para todos, com o apoio do o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH, garantindo a permanência dos alunos público-alvo da educação especial na escola. Considerando que a primeira versão tinha um subitem específico no Marco Filosófico para tratar da Educação Especial, na versão atualizada ela aparece incorporada ao texto de forma breve.

Outros objetivos são tratados nesse item da nova versão, como aqueles traçados para o Ensino Fundamental baseados no Plano Curricular Nacional – PCN (BRASIL, p. 69), E discute-se, ainda, sobre a Educação Infantil e EJA, embora a escola não trabalhe com essas modalidades da educação. Por esse motivo, não serão detalhadas aqui tais discussões e reflexões. Nesse item, faz-se menção à Pedagogia de Projetos e/ou Estratégia de Projetos na qual se pauta o trabalho do professor, por acontecer de forma interdisciplinar, contextualizada, com a participação popular, construindo o conhecimento para além dos conteúdos curriculares.

No novo “Marco Filosófico”, a escola traz a sua missão, a de “trabalhar em benefício do aluno” de forma a favorecer o desenvolvimento de sua capacidade crítica de atuar como cidadão consciente na sociedade, buscando a sua formação global. O subitem “Princípios” também adquire nova versão, que valoriza a participação da comunidade escolar na gestão financeira da escola, cuidando dos recursos e verbas para que sejam empregados de forma consciente, além de se construírem currículos que levem em consideração a realidade da escola, valorizando o trabalho coletivo.

Em seguida, no item V, “Marco Operativo” (subitem III.III da nova versão), o PPP apresenta, em ambas as versões, o anseio da escola em trabalhar por um espaço educativo e democrático, sendo que, para isso, ela se propõe a desenvolver suas ações baseadas em cinco dimensões: I – Gestão de Resultados Educacionais; II – Gestão Pedagógica; III – Gestão de Pessoas; IV – Gestão de Recursos e Administração da Escola; V – Gestão Democrática.

A primeira dimensão, “Gestão de Resultados”, consiste, segundo a escola, em administrar e atualizar o PPP, zelar pela frequência dos alunos, trabalhar com transparência, principalmente na gestão dos resultados das avaliações tanto internas quanto externas, realizando as devidas mediações para que seus alunos alcancem bom desempenho escolar. A segunda refere-se à “Gestão Pedagógica” e trata do currículo a ser adotado pela escola, sendo que este documento basear-se-á nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Municipais. Na terceira dimensão, “Gestão de Pessoas”, menciona-se a forma

como a escola trabalha com seus funcionários, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor e harmonioso para que todos trabalhem com responsabilidade e ética, zelando pela transparência nas avaliações de desempenho de seus funcionários. A quarta dimensão, “Gestão de Recursos e Administração da Escola”, diz respeito aos documentos que fazem parte da gestão da escola, bem como do patrimônio que a compõe, fazendo bom uso das verbas recebidas para custear os materiais e recursos da escola, acompanhando as entregas de gêneros alimentícios, fiscalizando-os e armazenando-os para que não haja desperdício, e cuidando da limpeza de todos os espaços que fazem parte da estrutura da escola. Por fim, a quinta dimensão, “Gestão democrática”, prevê a participação de toda a comunidade escolar para auxiliar na administração da escola, por meio de reuniões do Conselho Escolar e outras parcerias da sociedade que possam beneficiar as atividades escolares e o desenvolvimento global de seus alunos.

Na nova versão do PPP, o item IV intitula-se “Diagnóstico: a escola que temos”, e retrata alguns problemas enfrentados pela escola, como a necessidade de ampliação das salas de aula e criação de outras. Esse ponto está subdividido em **“Gestão de Resultados Educacionais”**, que comenta as diretrizes curriculares da escola, o processo de avaliação que se dá de forma contínua, processual e também qualitativa, contemplando as avaliações externas; **“Gestão Pedagógica”**, em que, dentre outros aspectos, explicam-se a “Educação Especial – atuação do AEE”, o “Programa Mais educação”, “Programa de Intervenção Pedagógica – PIP”, o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, o Projeto Sustentabilidade – Greenpeace Brasil; Revitalização dos Espaços: Biblioteca e Laboratório de Informática – Algar Telecom, os Planos de Formação Contínua; **“Gestão de Pessoas”**, onde se destaca o papel do gestor/diretor da escola para aprimorar e desenvolver as relações sociais no âmbito escolar; **“Organograma”**, representando as relações hierárquicas da escola que são geradas de forma cíclica por todos os funcionários da escola e comunidade escolar, sendo o aluno o centro destas relações; **“Quadro de Pessoal”**, com os nomes, cargos, turnos e situação dos funcionários que trabalham na escola; **“Gestão de Recursos e administração da escola”**, mencionando-se os fundos de recebimento de verbas para gerenciamento da escola; e, por fim, **“Gestão Democrática”**, destacando-se a valorização do Conselho Escolar para gerir a participação coletiva nas decisões da escola.

Retomando o subitem “Gestão Pedagógica”, ao apresentar a “Educação Especial – atuação do AEE”, a escola define o que entende por Educação Especial, sendo ela uma modalidade de ensino transversal, além de descrever a quem ela se destina: “aos alunos com

alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A escola reforça a importância de mudanças nas práticas docentes para garantir a inclusão dos alunos em sala de aula. Dessa forma, caracteriza o AEE como um dos serviços da Educação Especial para contribuir no processo de inclusão desses alunos, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras e contemplando as especificidades desses alunos, de modo que as atividades propostas no AEE devem ser diferenciadas daquelas da sala de aula regular, pois não se trata de reforço escolar e não substitui o ensino comum. O AEE acontece, segundo a escola, de preferência na sala de recursos multifuncionais, passando a descrever todos os equipamentos e materiais contidos nela. A esse respeito, menciona-se que, no ano de 2011, a escola recebeu a sala Tipo I e, no final do ano de 2013 e início de 2014, recebeu a sala Tipo II.

O trabalho do AEE envolve 46 alunos, segundo informações do PPP da nova versão, cujas deficiências são física, intelectual, baixa visão, múltipla, autismo e altas habilidades/superdotação. Esses alunos são atendidos pelos menos em 3 horários por semana, em pequenos grupos ou de forma individual, dependendo da necessidade de cada um. A escola ainda oferece o Assessoramento à Classe Comum (ACC), em que o professor do AEE auxilia, em um horário por semana (50 minutos), o aluno dentro da sala de aula com as atividades propostas pelo professor regente.

O professor do AEE elabora, para cada aluno, um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), do qual constam todas as propostas de atividades a serem desenvolvidas com esses alunos e os devidos materiais e recursos empregados nesses atendimentos. Os profissionais do AEE são quatro professoras de 1º ao 5º ano com especialização na área, sendo duas por turno, uma professora formada em Educação Física com especialização em Psicomotricidade, que atende ambos os turnos, e uma especialista (pedagoga) que supervisiona os trabalhos desenvolvidos por todos que compõem o AEE. Além disso, há professores de apoio que auxiliam os alunos com autismo em sala de aula, e cuidadores para trabalhar com a higienização e alimentação daqueles alunos que carecem desse auxílio.

Todo o trabalho com o AEE recebe o apoio do NADH, bem como das formações continuadas fornecidas pelo CEMEPE e outras que acontecem na própria escola. Em 2015, a escola ofereceu o curso intitulado “Estudo Aprendizagem Mediada Num Contexto da Sala de aula e do AEE”, cujo objetivo foi oportunizar aos professores a aquisição de saberes que os auxiliassem junto aos alunos da Educação Especial, contribuindo para melhorar o desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores com a utilização dos critérios de mediação em sala de aula.

Na versão antiga do PPP, a Educação Especial aparecia dentro do “Marco Filosófico” com poucas especificações e desatualizada quanto à legislação vigente para a área, porém, na versão atual, baseia-se em documentos e legislações recentes, abrangendo conceitos e definições importantes, como Educação Especial, AEE, público-alvo, além de retratar melhor como acontece o AEE, quais profissionais estão envolvidos, o que compõe a sala de recursos multifuncionais. Portanto, a atualização do PPP foi importante na reestruturação da Educação Especial para a escola e a sua comunidade.

Em seguida, na primeira versão do PPP, passa-se a tratar do item VI, “Programação”, que também consta da versão atual com numeração V. Em ambas as versões, trata-se de um espaço em que a escola reforça a importância de se planejarem com cuidado as ações a serem executadas, utilizando da melhor forma recursos, metodologias e objetivos propostos.

Na primeira versão do PPP, a programação das ações está dividida em curto, médio e longo prazos para desenvolver as seguintes dimensões/ações:

1º - Articular a escola com seu entorno e território (Comunidade local, Associações, ONGs, Igrejas, Conselho Tutelar e outros);

2º - Reestruturar o Projeto Político Pedagógico da Escola, traçar metas e dinamizar ações para a sua efetivação;

3º- Possibilitar o fortalecimento da atuação do Conselho Escolar;

4º- Estreitar laços de relacionamento entre escola e famílias, propondo parcerias com o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública, CRAS, CAPS e demais aparelhos sociais;

5º - Implementar ações que promovam discussões e práticas didático-pedagógicas referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que ressaltem a necessidade do respeito aos direitos humanos e às diversidades étnicas, sexuais, de gênero, culturais, dentre outros, bem como da Lei 8.069/90 - ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), para possibilitar à comunidade escolar – profissionais, pais, alunos – uma maior compreensão dos direitos e deveres atribuídos aos discentes da escola;

6º- Adotar medidas e parcerias buscando apoio e cooperação com a Polícia Militar, Conselho Tutelar, Promotoria Pública, para o enfrentamento da violência no contexto escolar (bullying, gangues, brigas etc.);

7º - Organizar Planos de Intervenção Pedagógica com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem na escola;

8ª- Implementar na escola a Lei nº 11.444/13, que “Institui a Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia e dá outras Providências”.

Já na versão atual do PPP, o quadro de ações é estruturado melhor, ganhando espaço para trazer os períodos em que cada ação deve acontecer, quem serão os responsáveis por cada uma e as metas e/ou resultados que se espera atingir com elas. Porém, nos quadros de ações, em ambas as versões do PPP, não há ação específica para atender o público da Educação Especial.

No Item VII, “Considerações Finais”, da primeira versão, sendo o item VI da nova, a escola reafirma o compromisso de zelar por uma gestão democrática, envolvendo a comunidade inclusive para atualização e reformulações futuras que possam vir a ocorrer no PPP, pois esse documento, que tem por característica a flexibilidade, não está pronto e acabado, podendo ser repensado ao longo dos tempos.

Em se tratando dos critérios de formatação sugeridos pela SME, a Escola D trouxe as informações solicitadas, de forma mais completa na versão atualizada, demonstrando que as intervenções e conferências da SME auxiliaram a escola a desenvolver e reconstruir esse documento. O PPP contemplou todos os itens solicitados quanto à formatação: capa; sumário; I- identificação (dados da instituição); II- caracterização da entidade; III- marco referencial (situacional, filosófico e operativo); IV- diagnóstico (a escola que temos); V- programação (a escola que queremos); VI- considerações finais; e VII- referência bibliográfica.

Sobre os critérios da Resolução nº 04/2009 que tratam da Educação Especial no PPP:

I- Sala de Recursos: o PPP informa que, em 2008, a sala de recursos multifuncionais foi instituída na escola, e menciona que é composta por equipamentos de informática, jogos pedagógicos e diversos materiais adaptados às necessidades dos alunos da Educação Especial. Em 2011, recebeu a Sala Tipo I e, no final de 2013 e início de 2014, a Sala Tipo II, além de detalhar os materiais e recursos que constituem ambas as salas.

II- Matrícula no AEE: o PPP não especifica o processo de matrícula dos alunos, nem como eles são encaminhados ao AEE. Contudo, relata-se que são 46 alunos atendidos no AEE regularmente matriculados na classe comum.

III- Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: a escola informa, no PPP, que os 46 alunos da Educação Especial são atendidos em contra turno na sala de recursos multifuncionais, cujo cronograma de atendimento é dividido em, no mínimo, 3 horários por semana, envolvendo Psicomotricidade e Pensamento/Percepção/Memória. Não há, na escola, Arteterapia. Esses atendimentos podem ocorrer de forma individual ou em grupo, de acordo com as necessidades de cada aluno. Não há a informação da divisão desses 46 alunos por turno, e são atendidas crianças com deficiência física, intelectual, baixa visão, com deficiência múltipla, com autismo e com altas habilidades/superdotação.

IV- Plano do AEE: o PPP afirma que os profissionais do AEE elaboram o PDI para cada aluno a partir da identificação de suas necessidades educacionais e especificidades, definindo quais as atividades e os recursos a serem desenvolvidos durante o ano letivo no AEE. No entanto, não há arquivo anexo com o PDI de cada aluno.

V- Professores para o exercício da docência do AEE: a escola informa que são seis profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais, sendo quatro com formação de 1º ao 5º e especialização em Educação Especial, divididos em dois por turno, uma professora de Psicomotricidade, cuja formação acadêmica é em Educação Física e especialização na área, e uma especialista (supervisora do AEE) com formação em Educação Especial e Psicopedagogia. Além desses profissionais que atuam mais diretamente na sala de recursos multifuncionais, a escola conta com duas professoras de apoio, uma em cada turno, para auxiliar os alunos autistas, uma cuidadora de apoio pedagógico e três cuidadoras que ajudam com a higienização e a alimentação dos alunos que carecem desse auxílio.

VI- Outros profissionais da Educação: a escola não atende alunos surdos, por isso não há, no quadro de profissionais, tradutores e intérpretes de Língua de Sinais.

VII- Redes e apoio: no PPP, cita-se que a escola conta com o apoio do Núcleo de Atendimento à Diversidade Humana (NADH), porém não relata outras instituições e empresas que podem auxiliar no processo de ampliação dos serviços do AEE. Além disso, é tarefa do NADH fiscalizar e apoiar os serviços da Educação Especial nas escolas da rede.

Quanto à versão do PPP, esta foi a única escola a atender a solicitação encaminhando o PPP atualizado, que traz as modificações sugeridas pela SME dentro da gestão 2013-2016. A escola ainda não atualizou no blog, mas disponibilizou via e-mail, sem dificuldades, cumprindo com a característica de acessibilidade desse documento, sem impor resistência em compartilhá-lo. Assim, foi possível perceber as atualizações no quesito Educação Especial; na última versão, ela aparece mais bem estruturada, detalhada e de acordo com a legislação vigente.

3.6 O Projeto Político Pedagógico da Escola E

O PPP da escola comenta que o processo de reconstrução desse importante documento iniciou-se em meados de 2001, com os princípios da Escola Cidadã contidos na Carta de Princípios do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

O item 1, “Identificação”, contém os dados relativos ao endereço da escola e as portarias e pareceres que autorizam o seu funcionamento. Essa escola localiza-se no bairro

Granada, funcionando nos turnos manhã e tarde, ofertando turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No item 2, “Caracterização da Entidade”, subitem 2.1, “Histórico da Escola”, informa-se que a escola foi inaugurada em 1992 no mês de junho, atendendo crianças da “pré-escola”, com nove salas no turno da manhã e nove salas no turno da tarde. Contudo, em 1995 deixou de atender a Educação Infantil para receber alunos do Ensino Fundamental, tendo em vista que a demanda do bairro era maior para esta etapa escolar.

Apresenta, também, um breve relato da relação dos diretores que passaram pela escola, bem como os diferentes serviços prestados à comunidade, como o Ensino Noturno para Jovens e Adultos e o Supletivo. Em 2007, a escola passou a atender alunos, segundo o PPP, “com dificuldade de aprendizagem (extra turno), e para tal conta com profissionais capacitados e selecionados pelo NADH”, provavelmente fazendo referência aos alunos da Educação Especial, tendo em vista que menciona o NADH, responsável por administrar essa modalidade de ensino nas escolas municipais de Uberlândia, embora não especifique este público.

No subitem 2.2, “Projetos e Programas”, a escola descreve a lista de projetos desenvolvidos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o Reforço Escolar, o Movimento Cívico Semanal, a Mostra Pedagógica, a Confraternização de Conclusão das Turmas de 5º ano, o Recreio Orientado, a Recepção e Despedida Diária de Forma Acolhedora, e as Datas Comemorativas. Os projetos propõem-se a resgatar o interesse da comunidade em participar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, atendendo as necessidades deles.

O subitem 2.3, “Caracterização da área”, reforça que a escola atende não apenas crianças do bairro no qual está localizada, mas também dos bairros Santa Luzia, Residencial Camaru, Jardim Botânico, Buritis e Jardim dos Gravatás. Nesse ponto, são trazidas informações históricas de constituição do bairro Granada, sendo atualmente um bairro bem estruturado, com comércio, muitas casas, igrejas, escolas particulares, quadras de esporte e Centros Comunitários.

Em seguida, trata-se do “Perfil sócio-econômico-cultural e familiar da clientela escolar” (subitem 2.4), composto de seis linhas que justificam que “não é possível apontar todos os elementos que constituem a vida prática para traçar o perfil da clientela, pois cada um apresenta suas peculiaridades no seu espaço e tempo”. Dessa forma, não traz informações que possam dizer como é o perfil da comunidade, diferentemente de outras escolas, que

aplicaram o instrumental/diagnóstico para tabular dados importantes que permitem dizer quem são as pessoas que compõem a comunidade escolar.

No subitem 2.5, “Quem são os nossos alunos?”, também não há informações que permitam responder a este questionamento, mas se menciona que os alunos são cidadãos e que a escola deve levar em consideração o que eles já conhecem e o meio em que estão inseridos.

Passa-se, então, para o 2.6, que diz da “Estrutura Física – Área do terreno e caracterização”, descrevendo as salas e cômodos da escola e a composição externa como pátios, jardins, quadra e quiosque. O próximo subitem, 2.7, “Caracterização do prédio”, é bem semelhante ao anterior, pois torna a trazer todos os espaços que compõem a escola, incluindo a metragem de cada sala. Em ambos não se menciona se há sala do AEE.

O subitem 2.8, “Estado de conservação”, relata algumas necessidades de reparos de que a escola necessita para a melhoria do espaço físico, como a ampliação da sala do AEE, a qual é muito pequena e não atende as necessidades dos alunos, além da construção de um banheiro com chuveiro para atendimento aos alunos com necessidades especiais. Nesse mesmo sentido, o subitem 2.9, “Dificuldades”, também continua a tratar de elementos a serem melhorados pela escola. Em todos, sem exceção, pede ampliação de espaços, salas de aula, banheiros, cantina, biblioteca, considerados muito pequenos. Dessa forma, o subitem 2.10, “Prioridades”, reforça a lista desses elementos que precisam ser atendidos.

No subitem 2.11, “História da sua construção”, relata como era a escola quando foi inaugurada. Já no subitem 2.12, “Sistemática de obtenção de recursos financeiros da Caixa Escola E”, informa as fontes de verbas da escola, sendo o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a Prefeitura Municipal de Uberlândia (Verba Municipal) e Recurso Próprio (barzinho, eventos), de modo que o Conselho Escolar é o responsável por tomar as decisões para destinação desses recursos. No subitem seguinte, 2.13 “Estrutura Orgânica e Estrutura de Organização do tempo e do espaço escolar”, mencionam-se os horários de funcionamento da escola, manhã e tarde, e seus respectivos recreios.

O subitem 2.14 trata dos “Projetos e programas da unidade escolar”. A esse respeito, a escola reforça que os projetos são elaborados por professores, pedagogos e pela direção, podendo ser interdisciplinar ou não, dependendo do objetivo para que foram criados, e que, de acordo com a necessidade, podem ser reestruturados. Explica-se, de forma sucinta, numa frase, o objetivo de cada projeto, dentre eles o “Atendimento Educacional Especializado (AEE): Atender aos alunos portadores de necessidades especiais, de maneira individualizada no contra turno”.

Em seguida, o item 2.15 apresenta as “Necessidades humanas e materiais para implementação de projetos”, justificando a importância dos projetos para promover mudanças e transformar a realidade existente, mas que, para isso, são necessários profissionais que se disponham a auxiliar no desenvolvimento dos projetos e recursos materiais para que eles aconteçam.

Já no item 3 do PPP, “Marco Referencial”, subitem “3.1 – Marco Situacional: Análises e reflexões sobre a escola que temos”, são apresentadas algumas informações como: composição do quadro profissional, que tem maior número de efetivos, mas que os contratados muitas vezes chegam despreparados para assumir a regência da sala de aula; reforça-se a importância da integração da comunidade com a escola e dessa relação para o desenvolvimento escolar dos alunos; informam-se, novamente, as fontes de verbas e como elas podem ser utilizadas na escola; a forma de ingresso dos alunos na escola; o baixo rendimento escolar e procedimentos a serem tomados para melhor desempenho escolar; e os projetos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

No subitem 3.2, “Marco Filosófico: Como compreendemos, vemos e sentimos o mundo atual?”, reflete-se sobre o processo de globalização, bem como a influência do capitalismo na formação da sociedade, divisão desigual de recursos, a desigualdade de condições, dentre outros problemas enfrentados pela população. No entanto, o PPP não faz referência ou ligação à educação, ou de que forma o processo educativo contribui ou intervém nessa realidade.

Passa-se para o subitem 3.3, “Nesta perspectiva foram enumerados os principais problemas e as maiores necessidades”, sendo abordados, no 3.3.1, os “Problemas socioeconômicos”, como: deformação das estruturas econômicas, desemprego, pobreza, analfabetismo, descaso com a saúde, crime e violência, drogas, exploração de crianças e explosão demográfica. Já no 3.3.2 são descritos os “Problemas ambientais”, como: poluição, dióxido de carbono, engenharia genética, desmatamento, destruição da fauna. Em seguida, no 3.3.3, são descritas as “Maiores necessidades”, informando que o capitalismo foi o responsável por ocasionar a maioria dos problemas citados, de forma que a educação precisa enfrentar essa realidade na busca por formar cidadãos conscientes e qualificados para o trabalho.

Nesse mesmo espaço, a escola lista “Pontos discutidos em reuniões com os profissionais”, que são reclamações ouvidas nas reuniões, como professores que não respeitam o colega, são individualistas, não cooperam uns com os outros, dentre outros. Neste item, faltou tratar mais do papel da educação, como a escola pode contribuir para o

desenvolvimento da sociedade, trazer mais subsídios e fundamentação teórica para embasar a filosofia da escola, já que o item se propõe a refletir sobre o marco filosófico da escola.

Em seguida, o PPP traz a “Parte III – Possibilidades de Transformação do Contexto Escolar”, embora anteriormente não tenham sido mencionadas as partes I e II. Nesse momento do PPP, iniciam-se algumas reflexões: “1 – Reflexões e propostas sobre a escola que queremos”, sendo esta uma escola “democrática, autônoma, responsável, comprometida, que valoriza as relações do cotidiano escolar”. Também se dispõe a formar cidadãos críticos e reflexivos. Para tanto, a escola julga ser necessária a valorização docente, desde salários equiparados com outros profissionais do mesmo nível de formação acadêmica, a planos de saúde e odontológicos. Cita-se, ainda, que a escola que os profissionais desejam é aquela capaz de receber, com toda a estrutura física acessível, os alunos com alguma deficiência, com adequações arquitetônicas como rampas, banheiros adaptados, materiais e recursos humanos especializados para atendê-los, porém não deixa claro se a escola cumpre com tais acessibilidades.

O PPP também informa discorre sobre “Homem e a sociedade”, considerando-o como um ser inacabado, que constrói sua história por meio das relações sociais, baseadas no “diálogo, respeito, solidariedade, disciplina, amor, superando o individualismo”. Em “Relação professor/aluno”, afirma que se esperam companheirismo, solidariedade, respeito, sobretudo visando à formação integral do aluno, mas não traz a concepção de ambos. Depois, “Qual é o papel do Estado em relação à escola em termos ideais?”, pedem-se mais investimentos, melhores salários para condição de vida mais humana para os profissionais da educação, informatização do espaço escolar, e mais materiais e recursos didáticos e pedagógicos para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No subitem “Para colocar em prática todas as propostas contidas neste Projeto Político-Pedagógico”, os profissionais necessitam de várias ações, entre elas, propõem-se a atualização do Regimento Escolar, a valorização salarial e o aumento de verbas para investimentos na escola, ou seja, não detalha de que forma os profissionais envolvidos no processo educativo podem contribuir com as propostas do PPP.

Há certa confusão na exposição dos itens e subitens quanto à sua numeração, pois volta-se ao item 3.3, dessa vez intitulado “Marco Operativo”, que traz, na íntegra, a “Carta De Princípios Político-Pedagógico Da Rede Pública Municipal De Ensino De Uberlândia, MG – Convivência” e não apresenta nenhuma reflexão construída pela escola.

Já no item 4.0, “Diagnóstico: A escola que temos”, subitem “4.1 – Gestão de Resultados Educacionais”, afirma-se o compromisso de uma gestão que valorize a

participação coletiva da comunidade escolar no apontamento de problemas e propostas de soluções, sendo que um dos problemas apontados é o atendimento às necessidades dos alunos com alguma deficiência. Enquanto isso, o subitem “4.2 – Gestão Pedagógica” trata do currículo e do planejamento das aulas, sendo o primeiro pré-definido pela SME e o segundo, pela equipe administrativa da escola. Além disso, informa que os alunos da Educação Especial são atendidos de acordo com as possibilidades da escola.

No subitem “4.3 – Gestão de Pessoas”, afirma que o quadro de profissionais da escola ainda é reduzido, mas que se esforçam em cumprir as metas da escola. Em “4.4 – Gestão de recursos e administração da escola”, informa-se que as verbas recebidas são insuficientes e são complementadas com a venda de lanches na escola no “barzinho” e são utilizadas para atender as necessidades da escola. Em “4.5 – Gestão Democrática”, trata da integração da escola junto a comunidade por meio dos Conselhos de Classe e parcerias com o sistema público e privado, igrejas e ONGs.

O próximo item, “5.0 – Programação: a escola que queremos”, apresenta o quadro com as ações a serem realizadas pela escola, com suas estratégias, tempo e execução/responsáveis por elas. As ações relacionadas na programação da escola são: Melhorias das relações interpessoais; Conclusão do espaço denominado “Cantinho dos jogos”; Melhoria da disciplina no âmbito escolar; Recreio Orientado; Articulação da escola com as famílias; Projetos que visem ao respeito aos direitos humanos e à diversidade étnica, racial, sexual, de gênero etc.; Melhoria do ensino e da aprendizagem; e a Organização do orçamento e aplicação dos recursos financeiros da escola.

O PPP finaliza com o item “6.0 – Considerações Finais”, reconhecendo a suma importância desse documento na gestão da escola. Ressalva, também, que não deve ser visto como a resolução de todos os problemas contidos nela, mas que faz parte de uma caminhada da escola rumo à busca de inovações e ao desenvolvimento da educação.

A respeito dos critérios de formatação sugeridos pela SME, eles aparecem de forma confusa, com erros de numeração, outros que possuem um título, mas seu conteúdo não corresponde à informação que se espera. Um PPP que traz apontamentos importantes em relação às necessidades da escola, as dificuldades, mas pouco reflete sobre soluções, alternativas, construções de metas, aspirações que podem melhorar a escola como um todo e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De todos os documentos analisados, este é um PPP sucinto, com 55 páginas, promovendo muito pouco do trabalho que a escola realiza.

Quanto aos critérios da Educação Especial no PPP pela Resolução nº 04/2009:

I- Sala de Recursos: o PPP relata que a sala de recursos multifuncionais é muito pequena e não atende as necessidades dos alunos. Não menciona qual a tipificação dela, nem detalha os materiais e equipamentos que a escola possui para o AEE.

II- Matrícula no AEE: a escola menciona o processo de cadastramento escolar e a forma de ingresso dos alunos via site da Prefeitura Municipal de Uberlândia, contudo não esclarece como ocorre a inscrição dos alunos no AEE ou o encaminhamento e demais providências que ela toma para a matrícula dos alunos da Educação Especial.

III- Cronograma de atendimento aos alunos do AEE: a Educação Especial, neste PPP, pouco aparece. A palavra *AEE* é citada duas vezes; quando se busca *deficiência*, aparece apenas uma vez, e, mesmo assim, no contexto da Carta de Princípios (2003), ou seja, não foi uma construção da escola. Já a palavra *necessidades* no contexto da inclusão é mencionada quando a escola cita as dificuldades na estrutura física e arquitetônica, pedindo banheiros e duchas adaptadas para alunos com deficiência física. Não há informação de quantos alunos são atendidos na sala de recursos multifuncionais, quais as suas deficiências e especificidades, muito menos um cronograma para atendimento deles. Cita-se, apenas, que o AEE ocorre no contra turno para atender de forma individualizada os alunos “portadores de necessidades especiais”.

IV- Plano do AEE: em relação à Educação Especial, menciona-se que há o AEE para atender de forma individualizada, no contra turno, as necessidades dos alunos. Não menciona algo quanto às estratégias, metodologias, organização e planejamento voltados para os alunos da Educação Especial.

V- Professores para o exercício da docência do AEE: o PPP não traz o organograma da escola com a distribuição dos profissionais, afirmando, apenas, que esse número não atende as exigências de ensino. Com isso, não é possível saber quantos profissionais estão alocados na Educação Especial ou a sua formação pedagógica.

VI- Outros profissionais da educação: não há informação se a escola possui intérpretes ou tradutores de língua de sinais.

VII- Redes apoio: para a Educação Especial, o PPP não traz nenhuma parceria para ampliação do AEE.

Dessa forma, a Educação Especial, quando é mencionada, aparece em uma frase do PPP para explicar que o AEE é destinado àqueles que têm alguma “necessidade especial”. Não há atualização sobre as definições de Educação Especial, AEE, nem público-alvo conforme a legislação vigente (LDB 9394/96, Decreto 7611/2011, Resolução nº 04/2009). Não há propostas para o desenvolvimento da Educação Especial, ou relatos de como ela

acontece na escola. Trata-se de um PPP que precisa de atualizações, complementações para atingir objetivos e metas para um melhor desempenho e desenvolvimento escolar de seus alunos.

Quanto à versão atualizada, em contato com a escola, informou-se que não seria possível compartilhar esse documento porque está sendo analisado pela SME. Com isso, não é possível afirmar se a última versão contempla alterações significativas que repensem os pontos de oportunidade destacados. Porém, o PPP analisado foi o utilizado durante a gestão 2013-2016, recorte selecionado para esta pesquisa.

3.7 Repensando e reconstruindo ideias para os Projetos Políticos Pedagógicos objetos do Estudo

Nesta parte do estudo, torna-se importante realizar uma análise no sentido de tecer algumas considerações que possibilitem uma síntese sobre os Projetos Políticos Pedagógicos objetos desta pesquisa.

Nessa investigação, evidenciaram-se algumas perspectivas importantes que vêm orientando a implementação dos PPPs na rede municipal de ensino, cabendo repensar alguns pontos. Recorda-se que, para Veiga (1999), são necessários sete elementos para a construção do PPP, como as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, conforme mencionados no Capítulo II desta dissertação.

Veiga (1999) trata das finalidades da escola, ou seja, há clareza nos documentos quanto aos ideais políticos, sociais e culturais? As concepções de aluno, professor, educação e escola estão sendo apresentadas nos PPPs?

Poucos PPPs apresentaram tais concepções e finalidades, e, em outros, observa-se que precisam ser revisitados. Por exemplo, o PPP da Escola A afirma que, ao aluno, cabe “o esforço intelectual, explicitação de suas dúvidas e de seu raciocínio” (p. 13), enquanto o professor articula, transforma e organiza o espaço escolar. São essas concepções ideais de aluno e professor? Ao aluno cabe o papel de apenas expor suas dúvidas ou ele é um agente importante na construção do conhecimento junto ao professor? Por sua vez, a Escola C “reconhece e considera os conhecimentos e experiências prévias dos alunos”, permitindo inferir que esse aluno é detentor também de conhecimentos, dando condições para o professor ouvi-lo, construindo, juntos, o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que a construção do conhecimento ocorre na relação professor e aluno, de forma dialógica; o professor ensina e aprende com o aluno e vice-versa. O aluno não é um ser vazio, sem conhecimentos, uma “tábula rasa” que precisa ser escrita, sendo o professor o único capaz de preenchê-la. Para tanto, a abordagem sociointeracionista de Vygotsky melhor conjuga esta interação, como afirma Rego (2009):

Vygotsky inspirado nos princípios do materialismo dialético considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista (REGO, 2009, p. 93).

Dessa forma, o aluno tem um papel muito além de produtor de indagações, pode ter respostas, possibilidades e alternativas para a formulação de conhecimento. Suas experiências, história de vida, seu contexto social e cultural fazem parte desse processo de construção e aquisição de conceitos. Essas concepções são válidas inclusive para os alunos da Educação Especial; às vezes, aquele aluno que não tem o mesmo ritmo de aprendizagem que os demais, não adquiriu ainda o sistema de leitura e escrita, pode, por exemplo, contribuir de forma fantástica nas aulas expondo sua opinião, suas experiências. Nesse sentido:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo do que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2009, p. 108).

Sendo assim, o papel de provocador, indagador pode ser dado ao professor, que, nesta perspectiva, não é visto como único detentor de conhecimentos, mas como mediador com o aluno. O docente pode gerar situações de aprendizado em sala que levem seus alunos a buscar respostas, a pesquisa, os desafios, aulas dinâmicas que saiam da mera exposição oral dos livros didáticos. Isso envolve dedicação, paciência, sobretudo planejamento. A escola, por meio de seus gestores e especialistas, necessita apoiar estes profissionais, fornecendo

formações, recursos e materiais didáticos, estímulo à realização de trabalhos que valorizem essa interação dialética entre professor e aluno.

Dada a relevância da reflexão e formulação de conceitos e concepções como aluno, professor, escola, conhecimento, não é possível admitir que um PPP se omita em relação a essas proposições. O PPP deve nortear estes caminhos, essa visão para deixar clara qual a sua missão. Em quase todos os PPPs lidos, é possível verificar frases como “formar alunos críticos, reflexivos, que exerçam sua cidadania”, mas como isso pode se concretizar diante de um ideal de aluno que não agrega conhecimentos, mas que precisa se esforçar intelectualmente para aprender fazendo perguntas?

Do elemento estrutura organizacional, por exemplo, a Escola A, a Escola C e a Escola D trazem a informação do quadro de profissionais, porém a Escola A não detalha a alocação deles pela escola. Já a Escola B e a Escola E não relacionam os profissionais da educação. Trazer os nomes dos profissionais da escola é uma forma de relatar os recursos humanos de que a escola dispõe para fazer acontecer todas as metas e propostas contidas no PPP, além de reconhecê-los como agentes construtores deste documento. O professor, ou auxiliar de limpeza que visualiza seu nome no PPP, identifica-se com o processo de construção de identidade da escola, vê-se como parte dela, sente-se valorizado. Quanto ao sentimento de pertença, Raimann sustenta que:

A gestão da educação, que pretenda qualidade, ocupa-se do planejamento de como envolver a comunidade efetivamente, despertando nela o sentimento de pertença, condição fundamental para o envolvimento e a participação, sem ameaças, no caminho do exercício da cidadania. Só o sentimento de pertença gera compromisso (RAINMAN, 2015, p. 55).

Quanto ao elemento currículo, todas as escolas fazem menção a ele, sendo que somente a Escola C traz seu Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), enquanto a Escola B destina um item para o currículo, porém apresenta apenas a distribuição da carga horária anual por disciplinas, não detalhando o que compõe cada uma enquanto conteúdos e temas a serem estudados. Algo semelhante acontece com o PPP da Escola A, porém ela faz uma breve explanação do que entende por currículo, que está centrado nas “crenças, valores, significados, modos de agir e pensar das pessoas que o elaboraram”. A Escola E, por sua vez, toma o currículo dentro da Carta de Princípios (2003), ou seja, não houve elaboração própria deste item no PPP. E a Escola D informa somente que os Currículos serão elaborados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes

Curriculares Municipais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e de Aulas Especializadas. Pinheiro argumenta que:

A elaboração do currículo define aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos com o processo educativo: o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola (PINHEIRO, 1998, p. 81).

Assim, vai-se muito além do que alguns PPPs trouxeram, em sua maioria, como distribuição de carga horária por disciplina; ele precisa estar articulado com os ideais de professor, aluno, conhecimento, e este último, por sua vez, precisa superar uma visão fragmentada, que acredita ser cada disciplina como uma gaveta de uma cômoda a ser aberta, quando, esses conhecimentos entrelaçam-se, encontram-se, complementam-se.

O currículo escolar também precisa abarcar as flexibilizações e metodologias voltadas para atender o público-alvo da Educação Especial, como os professores podem trabalhar seus conteúdos disciplinares de forma a atender as especificidades desses alunos. Para tanto, nada melhor do que a troca de experiências entre o professor regente e o professor especialista do AEE, que, juntos, podem pensar e elaborar propostas de ensino inclusivas.

Dentro do PPP da Escola C, por meio do PAPAE, pode-se notar um melhor posicionamento do currículo, pois nele é possível verificar o diagnóstico das turmas por ano escolar, o que os alunos precisam saber durante aquele ano letivo, o que eles já trazem consigo para contribuir nesse processo, o que se espera que aprendam, estabelecendo metas para isso, descrevendo conteúdos que a escola chama de atitudinais, quais as metodologias que estarão presentes nas aulas para construir as aprendizagens, bem como o cronograma, os responsáveis e os instrumentos de avaliação.

Cabe observar que o tempo escolar é outro elemento indispensável no PPP. Segundo Veiga (1999), ele deve ser retratado no calendário escolar. Os PPPs da Escola A e da Escola B possuem o calendário escolar, a primeira, de 2015, e a segunda, de 2014. A Escola C e a Escola E fazem menção ao calendário, que é formulado por uma comissão eleita pela SME, mas não apresentam o calendário propriamente dito. A Escola D, por fim, não traz essa informação nem o calendário escolar.

O calendário escolar é um elemento indispensável no PPP, pois dele constam as distribuições dos dias letivos, como a escola organizar-se-á ao longo do ano letivo para

cumprir suas metas, objetivos traçados para aquele ano e como organiza o tempo escolar. Ele precisa não apenas constar do PPP, como ser atualizado no início do ano letivo. Sobre a organização desse tempo escolar, Veiga (1999) afirma que:

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula (VEIGA, 1999, p. 30).

O calendário escolar também influencia na distribuição e segmentação do planejamento curricular; professores e alunos organizam-se de acordo com a gestão do tempo realizada por ele. Assim, o calendário escolar também influencia nos trabalhos com os alunos da Educação Especial, e o cronograma de atendimento desses alunos precisa estar dentro do tempo previsto nele.

Outro elemento, para Veiga (1999), na construção do PPP refere-se ao processo de decisão, de modo que a estrutura organizacional da escola precisa pautar-se numa gestão descentralizada e coletiva. Todos os PPPs lidos trazem a informação da importância da participação da comunidade escolar na gestão democrática da escola e, sobre isso, Lima (2015) sustenta que:

A escola tem a possibilidade de superar suas barreiras hierárquicas, e o poder nela contido desmistifica-se para que todos os segmentos analisem, compreendam, indiquem qual a opção, a função, o rumo do fazer educativo (LIMA, 2015, p. 19).

Conforme Veiga (1999) e Lima (2015), o PPP é um importante instrumento na gestão escolar e precisa ser pensado e construído coletivamente. Nesse sentido, a “Carta aos gestores”, publicada pela SME, trata da democratização da gestão educacional reforçada legalmente por meio da Constituição Federal de 1988. Além disso, ela segue as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 22, a Lei Municipal 11.444/13 (Rede Pelo Direito de Ensinar e de Aprender), e o Plano Municipal de Educação, em seu eixo temático IV (gestão Democrática).

O PPP da Escola A menciona que foi reconstruído com a participação coletiva, acatando sugestões e ideias para as ações da escola, sendo as reuniões do Conselho Escolar um dos momentos que proporcionaram esse encontro, pois, além do diagnóstico aplicado, em que a comunidade escolar pode opinar e expor seus anseios, as reuniões escolares para entrega de notas, módulos com os pais, e mostra pedagógica foram alguns encontros proporcionados

pela escola à família para estimular esse trabalho em parceria na reconstrução e atualização do PPP.

Em relação ao PPP da Escola B, verifica-se que ele reforça que a participação da família é indispensável para o êxito da formação educacional. A Escola B destina um item do PPP intitulado “Articulação com a comunidade – Processos e estratégias de comunicação”, em que se explica que a integração da escola com os demais participantes desse processo educativo pode acontecer nos horários de módulos, nas reuniões bimestrais, em assembleias do Conselho Escolar e nos projetos desenvolvidos durante o ano letivo.

A Escola C também separa um item de seu PPP para abordar a “Articulação da instituição com a família e a comunidade”, onde explica que são realizadas cinco reuniões ao longo do ano letivo (fevereiro, abril, julho, outubro e dezembro) para envolver a família dos alunos nos trabalhos da escola. Citam-se, também, as reuniões individuais com pais de alunos quando necessário, as reuniões do Conselho Escolar e do Caixa Escolar, e as atividades culturais (Festa Junina, Dia da Família na Escola, Desfile Cívico e Mostra Pedagógica).

No PPP da Escola D, a comunidade escolar aparece com o papel de contribuir com ideias práticas e criativas, críticas e coerentes, com o intuito de diminuir ações autoritárias, visando à descentralização de poder. Nesse sentido, a escola promoveu as rodas de conversas, projetos escolares e reuniões do Conselho Escolar para ouvir as necessidades e sugestões da comunidade escolar.

A Escola E explica, em seu PPP, que o pensamento da comunidade escolar está expresso em três etapas (Diagnóstico do Contexto Escolar, Análise do Contexto Escolar, a Escola que queremos). A escola propôs resgatar o interesse da comunidade de forma reflexiva, crítica e todas as decisões são tomadas coletivamente para melhorar o desempenho do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, todos os cinco PPPs analisados fazem alusão à importância da participação coletiva na gestão da escola para a proposição de ações e metas a serem atingidas com a finalidade de conquistar o êxito educacional dos alunos de forma mais contextualizada, de acordo com os aspectos culturais, sociais e históricos de cada escola. Isso inclui ouvir e pedir a participação dos pais e familiares dos alunos da Educação Especial para coletar suas sugestões para melhoria do processo de desenvolvimento global desses alunos, saber o que eles esperam e desejam da escola em relação aos seus filhos e se a escola tem atendido as suas necessidades. Quanto aos benefícios de se pensar o PPP coletivamente, Lima (2015) argumenta que:

O PPP, ao ser construído coletivamente, constitui-se uma expressão do anseio coletivo como atividade-meio, na criação e na reflexão, no estabelecimento de metas e na organização do trabalho pedagógico, na busca da superação de conflitos, no rompimento com o sistema autoritário e hierárquico, orientando-se pelo espaço democrático de ação (LIMA, 2015, p. 97).

Reconhece-se que cada instituição escolar é marcada por uma realidade diferente, com seus problemas e necessidades próprias. Às vezes, aproximações podem ser constituídas, mas é importante que as escolas pensem seus PPPs levando em conta as características da sociedade em que está imersa. Os PPPs lidos refletem diferenças, enquanto que, para a Escola E, a comunidade reclama da falta de espaço nas salas de aula, e os aspectos da estrutura física da escola são apontados para melhoria. Já a Escola A indica para a necessidade de aulas de Inglês, campeonatos de Educação Física, lanches mais barato etc. As aspirações e necessidades, portanto, são diferentes em cada realidade escolar.

O sexto elemento norteador na construção do PPP refere-se às relações de trabalho, que devem ser pautadas em atitudes solidárias, de reciprocidade e participação coletiva. O PPP da Escola E traz como ponto discutido em reuniões pedagógicas com o corpo docente que o individualismo está presente na escola, quando alguns professores preferem não auxiliar seus colegas, não compartilham materiais, não cooperam uns com os outros, mencionando que, no quesito relacionamento, há colegas de trabalho que não se respeitam e sentem que o outro invade seu espaço. Tais opiniões refletem um ambiente de trabalho que precisa rever as relações interpessoais, a importância de criar empatia, administrar os relacionamentos para que todos se sintam como ocupantes/passageiros no mesmo “barco”. A troca de experiências, compreender como o outro se sente, como cada um pode agir para melhorar o clima no ambiente de trabalho fazem com que a escola se torne um local mais agradável, aconchegante para se trabalhar.

Daí resulta uma das importantes funções do gestor escolar em administrar as relações na escola, a de proporcionar um ambiente agradável e receptivo a todos, reconhecendo o trabalho de todos os seus funcionários, fazendo-os se sentirem valorizados, respeitados. Além disso, o gestor é responsável por garantir que a escola tenha recursos e materiais para condições adequadas de trabalho dos professores.

Por último, no concernente ao elemento da avaliação dos PPPs analisados, somente a Escola E traz a Carta de Princípio (2003) sobre a avaliação, não se tratando de uma construção da escola, porque ela empregou na íntegra a Carta sem refletir sobre o tema. As demais escolas mencionam o processo de avaliação de forma contínua e processual,

apresentando a distribuição de pontos por bimestre e disciplinas, critérios para aprovação e rendimento escolar. Quanto à avaliação do PPP, as mesmas escolas, exceto a Escola E, afirmam que é necessário avaliar o PPP com base na opinião da comunidade escolar, e a Escola C é a que indica, inclusive, o que será revisto no próximo ano letivo, refletindo como podem melhorar este documento, que precisa estar em constante atualização. Para Gadotti, “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (GADOTTI, 1991, p. 16).

Luckesi (1999) ressalta a diferença entre verificação e avaliação, sendo que a verificação está ligada ao processo que envolve o observar, o obter, analisar e sintetizar dados; no latim, significa “ver se algo é isso mesmo”. A avaliação, por outro lado, é “atribuir valor a alguma coisa”, em um processo é contínuo, para interpretação das habilidades e conhecimentos dos alunos visando à mudança de comportamento.

Ao contrário disso, vê-se, em muitas escolas, a prática da verificação, ou seja, o professor apenas constata o que o aluno não sabe, mas nada faz para mudar tal realidade. Semelhante ao médico, faz o diagnóstico do estado do paciente, detectando sua doença, mas não faz intervenção alguma para solucionar o problema. Hoffman (2006) afirma que uma avaliação mediadora seria aquela na qual o professor e os alunos devem buscar um diálogo e acompanhamento para constatar e agir nos pontos que levam a tais resultados.

A Escola A e a Escola C mencionam o processo de avaliação dos alunos da Educação Especial, podendo-se ampliar o tempo de aplicação das avaliações quando necessário, de acordo com a especificidade de cada aluno. O professor regente é o responsável pela aplicação das provas, mas pode contar com o apoio do professor especialista do AEE, podendo ser adaptadas as provas caso a equipe pedagógica constate essa necessidade, ou seja, não mudar o teor/tema das questões avaliativas, mas elaborar de forma que seja compreensível para o aluno da Educação Especial.

Em relação à abordagem da Educação Especial, nos PPPs lidos, observa-se que se voltam ao Anexo I do “Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais” (2010), apresentando algumas sugestões para orientar as escolas na construção do PPP. Tomam por base as características e necessidades da Educação Especial, e, no caso, os itens a serem abordados nesse documento são semelhantes à forma sugerida pela SME de Uberlândia. Entretanto, na primeira proposta (do Manual), a Educação Especial é abordada ao longo da construção do PPP.

No item 2 desse Manual denominado “Diagnóstico Local”, afirma-se que a escola, além de trazer um panorama quanto à comunidade local onde está inserida, pode relacionar os

alunos matriculados no AEE, detalhar com dados esse grupo na composição da comunidade. Para o item seguinte, “3- Fundamentação legal, político e pedagógica”, o Manual explica que a escola pode tratar da política educacional, da legislação do ensino, refletir quanto às concepções pedagógicas da escola, envolvendo na discussão o AEE, apresentando as legislações que referenciam e legitimam a Educação Especial.

No item 4, “Gestão”, o Manual propõe que o PPP detalhe os recursos humanos que compõem o quadro de profissionais da escola, sendo que, para a Educação Especial, podem ser elencados os profissionais que trabalham no AEE, com seu respectivo número de professores, carga horária, formação específica, suas competências e interfaces com o ensino regular, incluindo tradutores e intérpretes.

Pelo item 5, “Matrículas na Escola”, o PPP pode informar sobre o processo de matrícula em geral, listando o público-alvo da Educação Especial que precisa frequentar a sala de recursos multifuncionais. Prevê, ainda, para aquelas escolas que não possuírem a sala de recursos multifuncionais, que o PPP precisa explicitar essa situação e mencionar onde será realizado o AEE, podendo ser em parceria com outra escola ou centro de AEE.

O item 6, “Organização da Prática Pedagógica da Escola”, sugere que se trate da organização curricular, programas e projetos desenvolvidos pelas escolas; da avaliação do processo de ensino e aprendizagem; da formação continuada; descrevendo toda a organização da prática pedagógica do AEE na sala de recursos multifuncionais como:

a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar a formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular; c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas, avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno; d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL, SEESP/MEC, 2010, p. 20).

No item 7, “Infraestrutura da escola”, cabe descrever todo o espaço físico, incluindo a sala de recursos multifuncionais, os banheiros adaptados, mobiliários, equipamentos e demais recursos que compõem o ambiente escolar.

Pelo item 8, “Condições de acessibilidade na escola”, sugere-se que seja minuciosa a descrição de todos os itens, estruturas e materiais que envolvam a acessibilidade para o público-alvo da Educação especial, sendo estes:

[...] arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e. no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros) (BRASIL, SEESP/MEC, 2010, p. 20).

Observa-se que, no modelo sugerido pelo “Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais” (2010) para construção do PPP, a Educação Especial e seu público-alvo não aparecem de forma isolada, num capítulo à parte. Ela vai sendo destacada, construída ao longo desse documento, pois faz parte do contexto escolar, compõe o processo e perfil educacional.

Entretanto, no modelo proposto pela SME, a Educação Especial é mencionada no **Marco Referencial - Marco Operativo**, dentro da **Gestão de Resultados Educacionais** e na **Gestão Pedagógica**. Mesmo com subsídios e estudos sugeridos pela SME de Uberlândia, ainda há PPPs que pouco propõem em relação à Educação Especial no tocante a metas, objetivos, ações, funcionamento e organização pedagógica da escola. Desse modo, pergunta-se: qual o espaço da Educação Especial nessas escolas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o questionamento que deu origem a esta pesquisa, “a Educação Especial está presente nos PPPs das escolas municipais? Qual espaço ocupa?”, é possível concluir que ela está presente nos cinco PPPs analisados, porém com distintas formas e níveis de importância. A Educação Especial deveria acontecer de maneira transversal no processo de ensino e na gestão escolar.

Verificamos que a Escola A, a Escola C e a Escola D procuraram, em seus PPPs, ressaltar a importância da Educação Especial, especialmente no que se refere ao serviço do Atendimento Educacional Especial para o desenvolvimento e auxílio do processo educativo dos alunos desta modalidade de ensino.

Por outro lado, a Escola B e a Escola E pouco aprofundaram a discussão em torno desta temática. No PPP da Escola B, cita-se que o AEE acontece desde 2012, em uma sala que também é compartilhada por outro projeto da escola, envolvendo reforço escolar, e na Escola E as palavras “Educação Especial” não aparecem; cita-se o AEE apenas duas vezes para afirmar que ele se destina aos alunos com necessidades especiais. Para essas duas escolas, a Educação Especial parece ocupar um lugar de pouco destaque, pois se observa que pouco pensam sobre a sua gestão, seu funcionamento e organização, deixando de traçar metas e objetivos a serem atingidos por meio do PPP.

O pressuposto/hipótese desta pesquisa era de que as escolas não priorizavam os PPPs no que diz respeito à Educação Especial. Em parte, o pressuposto foi confirmado, tendo em vista que as escolas B e E não apresentam como prioridade a Educação Especial nas propostas e na implementação dos seus PPPs.

Por fim, podemos considerar que esta pesquisa revelou alguns avanços e conquistas do ponto de vista legal ao longo dos tempos para a Educação Especial. Entretanto, quanto a realidade das escolas não se observa grandes avanços, pois prevalece ainda práticas tradicionais, que vem de longo tempo. Diante disso, torna-se importante a necessidade de as escolas revisitarem seus PPPs para analisarem qual o espaço que a Educação Especial ocupa na gestão escolar, pois se trata de parte integrante de todo o processo escolar, perpassando todos os níveis da educação.

Embora os dispositivos regulamentários forneçam referenciais e diretrizes para a Educação Especial, na prática ainda há certos entraves para assegurar-se, de fato, a permanência dos alunos público-alvo nessa modalidade de ensino nas escolas. Somente a

criação das salas de recursos multifuncionais não garante ou assegura um atendimento educacional especializado aos seus alunos.

Portanto, a Educação Especial, como modalidade de ensino, não mais de natureza substitutiva ao ensino regular, não pode acontecer de forma isolada na escola, mas como complementar e suplementar, precisa perpassar todos os níveis da educação, desde o ensino infantil à educação superior, dentro do contexto do sistema regular de ensino.

Diante disso, o PPP precisa caracterizar a escola, refletindo e elencando o compromisso social, político e pedagógico dessa instituição. Uma escola que tenha consciência do compromisso com a formação do aluno cidadão precisa incluir a Educação Especial na estrutura, finalidade e implementação desse documento de gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial no Brasil**: síntese estatística. Brasília, 1984.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Organizado por Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, SEED, 1998

BRASIL. CNE/CEB. **Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**. Parecer nº 06/2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica.** Decreto 02 - Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/2009.** Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL: **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Brasília:2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

CANCIAN, Renato. **Ditadura militar (1964-1985):** Breve história do regime militar. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação, 15 fev. 2008. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/ditadura-militar-1964-1985-breve-historia-do-regime-militar.htm>> Acesso em: 03 fev. 2017.

DECHICHI, Cláudia; FERREIRA, Juliene Madureira; SILVA, Lázara Cristina da. **Curso Básico:** Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa,** Campinas, n.82, 2009.

DUARTE, Lidiane. Governo de José Sarney. **Infoescola.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/governo-de-jose-sarney/>> Acesso em: 03 fev. 2017.

ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico.** Uberlândia, 2014 – 2015.

ESCOLA B. **Projeto Político Pedagógico.** Uberlândia, 2014.

ESCOLA C. **Projeto Político Pedagógico.** Uberlândia, 2015.

ESCOLA D. **Projeto Político Pedagógico.** Uberlândia, 2016.

ESCOLA E. **Projeto Político Pedagógico.** Uberlândia, 2014.

FELDHUSEN, J. F. **Toward excellence in gifted education**. Denver: Love Publishing, 1985.

_____. **Talented Identification and Development in Education (TIDE)**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.

FELDHUSEN, J. F.; JARWAN, F. A. Identification of gifted and talented youth for educational programs. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent** (2. ed., p. 271-282). Oxford: Elsevier Science, 2000.

FELDMAN, D. H. **Nature's gambit**: Child prodigies and the development of human potential. New York: Teachers College Press, 1991.

FERRARI, E. A. de M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L.; CERUTTI, S. M. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [online]. 2001, v. 17, n. 2, p. 187-194.

FEUERSTEIN, R. **Es Modificable La inteligência?** Madrid, Bruño, 1997.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.25). p. 7-11.

_____. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 28/08/1994 a 02/09/1994.

_____. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) **Autonomia da escola**: Princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997, pp.117- 124.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. (Org.). **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GARCIA, R. M.; MICHELS, C. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da Produção do GT15 da Educação Especial da ANPD. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Mai/jun, v. 17. Edição Especial. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2016.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação da pessoa com deficiência mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Mai/jun, v. 17. Edição Especial. 2011, p. 41-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de (org). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASSON, Gisele. **As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais**. IX ANPED SUL, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/CNE/CEB. **Parecer 4/2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2002.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo, Cortez, 2001.

PINHEIRO, M. E. Educação para a Cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. VEIGA, I. P. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: 8ª edição Papirus, 1999.

PINTO, Tales dos Santos. Resumo da história da República Brasileira; **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/brasil-republica2.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 33, p. 228-252, mar. 2009- ISSN: 1676-2584.

RAINMAN, A. PPP: A gestão e a qualidade da educação. In: LIMA, Antonio Bosco de (org). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 20.ed. (Educação e conhecimento)

ROLDÃO, M. do Céu. **Gestão curricular - Fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação-DEB. 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: XVA, 1997.

SILVA, Débora. **Governo João Goulart**. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/governo-joao-goulart/>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SILVA, Maria Isabel da. **Por que a terminologia “pessoas com deficiência”?** Disponível em: <<http://www.selursocial.org.br/porque.html>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação.** São Paulo: Editora Vozes, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo - elementos para elaboração e realização. **Cadernos Pedagógicos**, v. 1, São Paulo, Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: 8ª edição Papirus, 1999.

_____. (org.) **Escola:** espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação.** Curitiba, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ZABALZA, M. Do Currículo ao Projecto de Escola. In: CANÁRIO, R. (org.). **Inovação e Projecto Educativo de Escola.** Lisboa: Educa. 1992, p. 87-107.