

**Avaliação das políticas de inclusão da Prefeitura Municipal de Campinas – um estudo da trajetória dos alunos da educação especial no ensino fundamental do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Noroeste.**

Aluna: Carolina Xavier Lima Castro  
Programa: PIBIC/CNPq  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirley Silva

**Resumo:** O presente relatório descreve e analisa os dados referentes à trajetória escolar dos alunos da educação especial matriculados no ensino fundamental regular da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP. Constituiu-se particularmente como campo de trabalho as escolas do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Noroeste (NAED), tendo como foco as matrículas na 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental no ano de 1998.

**Palavras chaves:** educação especial, ensino fundamental, trajetória escolar.

## Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa<sup>1</sup> de iniciação científica objetivou levantar e descrever os dados relativos ao fluxo escolar de alunos da educação especial matriculados no ensino fundamental regular na Rede Municipal de Ensino de Campinas, particularmente das escolas do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Noroeste (NAED)<sup>2</sup>, tendo como ponto de partida as matrículas de ingressantes na 1ª série do ano de 1998. Sem qualquer tipo de afastamento ou retenção, esses alunos teriam concluído o ensino fundamental em 2005.

A escolha do ano de 1998, considerado como referência para a matrícula dos alunos com “necessidades educacionais especiais”<sup>3</sup>, não foi casual, pois se baseou, também, na hipótese de que, como o Sistema Municipal de Ensino de Campinas não adotou a promoção automática ou medida assemelhada que aprovassem de forma massiva todos os alunos, é razoável considerar que houve, possivelmente, retenções interséries, levando, portanto, à permanência das matrículas desses alunos no ensino fundamental municipal.

As documentações verificadas abrangem as estipuladas pelo Sistema Municipal de Ensino de Campinas e aquelas próprias de cada unidade escolar. Do Sistema Municipal de Ensino, foram selecionados: a) fichas de matrícula; b) históricos escolares e c) fichas individuais de acompanhamento periódico. Dos

---

<sup>1</sup> A presente Pesquisa de Iniciação Científica está vinculada à Pesquisa, em desenvolvimento, intitulada “Avaliação das políticas de inclusão da Prefeitura Municipal de Campinas – um estudo da trajetória dos alunos da educação especial no ensino fundamental”, sob coordenação da Profª Drª Shirley Silva do Departamento de Economia da Educação e Administração Escolar.

<sup>2</sup> Conforme consta no site da Prefeitura Municipal de Campinas: “A Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds). Eles estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os Naeds são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada Naed, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino”. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/educação>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2010.

<sup>3</sup> Será adotada nesse relatório a terminologia “necessidades educacionais especiais” como referência ao grupo de pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

documentos específicos e diversos de alunos e alunas: a) cartas de especialistas como médicos ou psicólogos; b) cartas trocadas entre a unidade escolar e a família; c) laudos/diagnósticos emitidos pelos médicos ou psicólogos; d) relatórios das professoras itinerantes.<sup>4</sup>

Além da análise da documentação individual desses alunos, foi realizada a análise dos documentos das unidades escolares referentes a: a) decisões dos Conselhos de Classe, presentes nas atas das Reuniões de Classe e Série; b) opiniões dos docentes e respectivos encaminhamentos sugeridos, presentes nas atas dos Conselhos Finais; c) adaptações e/ou flexibilizações curriculares; d) procedimentos de avaliação das pessoas atendidas pela educação especial e respectivos critérios para aprovações, repetências e evasão; e) projeto político pedagógico da escola.

Faz-se necessário citar aqui que a região educacional do NAED Noroeste é composta por cinco unidades educacionais de Ensino Fundamental (EMEF) que serão identificadas nesse relatório como 1.EMEF Verde; 2.EMEF Laranja; 3.EMEF Vermelha; 4.EMEF Amarela; 5. EMEF Azul.

Acredita-se que este tipo de estudo obteve elementos para analisar com novos subsídios a política de inclusão na educação especial, pois a coleta de dados forneceu informações para além dos dados de matrícula, que poderão colaborar para uma reflexão acerca da efetivação do direito à educação.

A descrição e análise pertinentes ao desenvolvimento deste projeto de Iniciação Científica serão expostas a partir do estudo realizado sobre os dados quantitativos e qualitativos do acesso e permanência dos alunos considerados

---

<sup>4</sup> Conforme consta no site da Prefeitura Municipal de Campinas, o Professor de Educação Especial na Escola realiza “Atuação direta com a equipe escolar, com os educandos e a família no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão, tendo como referência o projeto pedagógico das escolas e suas articulações com os serviços de atendimento especializado. O atendimento educacional especializado nas escolas regulares está organizado por blocos. Esta organização segue alguns critérios como demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, complexidade dos casos e localização geográfica. Assim podemos ter blocos com duas, três ou quatro escolas, como também unidades escolares que necessitam de um ou mais professores distribuídos nos seus diferentes períodos”.

da educação especial nas unidades de ensino fundamental, tendo-se priorizado os documentos das próprias unidades educacionais do NAED Noroeste<sup>5</sup>.

Este relatório apresenta uma breve análise sobre o direito à educação, a partir de leituras realizadas e recortes de documentos legais em vigor no cenário nacional e autores que subsidiaram a presente discussão, como Skliar, Cury, Duarte, Rawls e Bobbio.

A seguir, serão expostas a metodologia de pesquisa e as considerações quantitativas da mesma, levando em conta dados como evasão, conclusão, transferência e anos de reprovação dos alunos, as considerações qualitativas que se configuram em uma análise e reflexão do material coletado e a conclusão.

O estudo não tem pretensões universalistas, mas representa uma contribuição aos que se dedicam a uma educação para todos e propõe uma reflexão acerca desse direito e as ações que levam à concretização do mesmo.

## **Direito à educação**

Os caminhos percorridos para que as escolas brasileiras acolham a todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com a diversidade geopolítica do país e a forma como o conceito de direito educacional vem se construindo nas inúmeras instituições educacionais.

Sendo a educação um direito fundamental subjetivo<sup>6</sup>, a inclusão escolar<sup>7</sup> assume um novo posicionamento nas políticas educacionais, gerando em

---

<sup>5</sup> Os dados aqui apresentados serão correlacionados a indicadores educacionais estaduais e nacionais produzidos pelo INEP/MEC, IBGE, IPEA e Fundação SEADE como parte da pesquisa à qual essa Iniciação Científica esteve vinculada.

<sup>6</sup> O direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo). A dicotomia pretende realçar que o direito é um fenômeno *objetivo*, que não *pertence* a ninguém socialmente, que é um *dado* cultural, composto de normas, instituições, mas que, de outro lado, é também um fenômeno *subjetivo* no sentido de que faz dos sujeitos *titulares* de poderes, obrigações, faculdades, estabelecendo entre eles relações (DUARTE, 2004 p. 113 – grifos da autora).

<sup>7</sup> Considero que o que os documentos de políticas educacionais denominam “inclusão” é, na verdade, o direito à educação para todos, que não está restrito ao aluno com deficiência, por exemplo. Como afirma Kruppa (2001), a escola inclusiva adequa-se às diferenças e não o contrário, a escola inclusiva é aquela que pode realizar a “cidadania do nós”, se romper com a desigualdade e com o preconceito.

algumas instâncias dos sistemas de ensino uma grande preocupação relativa à implementação de uma escola para todos, pois há várias interpretações sobre este processo, a inclusão escolar, a exclusão escolar, a inserção dos alunos com deficiência e com altas habilidades nas escolas comuns e sobre o papel da educação especial, como uma das garantias da permanência desses alunos e alunas nas escolas.

O ensino fundamental, nível de escolaridade obrigatório e, portanto compulsório, é, conseqüentemente, o mais atingido pela inclusão escolar no Brasil. Um olhar atento para essa etapa da educação básica é relevante para que se compreenda a raiz da dificuldade perante a ideia de uma escola para todos.

O perfil organizacional de grande parte das redes educacionais causa impacto na efetivação do direito à educação, especialmente quando se entende que o direito à educação não se dá exclusivamente no ingresso, mas na permanência com qualidade, o que não deve ser traduzido como “ensinar tudo a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional”. Uma mudança de paradigma educacional deveria gerar uma reorganização nas práticas escolares, nos planejamentos e nos processos de formação de professores.

Sabe-se que o direito à educação é importante, pois a escola para alguns alunos é um dos únicos espaços de acesso ao conhecimento. É o local que lhes proporciona condições de desenvolvimento nas mais diversas áreas: social, cognitiva, cultural, dentre outras.

Em termos legais, a nossa atual Constituição Federal de 1988 representou um marco na defesa da inclusão escolar. Ela institui como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art. 206, inciso I), bem como a concebeu como um direito público subjetivo. Tal princípio não se mostrava presente nas constituições passadas e, por conseqüência, no ordenamento jurídico vigente à época. Apesar de boas intenções, não era presente uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados a sua efetivação (CURY, 2009). A função da definição, de forma expressa, na Constituição de que um determinado direito é público e

subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. (DUARTE, 2004)

Essa legislação, em síntese, regulamentou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Buscou a universalização do ensino público, garantindo escola para todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria, ou seja, uma educação para todos, criando mecanismos para a sua garantia. (CURY, 2009, p. 34)

A “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência”<sup>8</sup>, celebrada na Guatemala em maio de 1999 – da qual o Brasil é signatário –, veio reafirmar a necessidade de se rever o caráter discriminatório de algumas práticas escolares, levando à exclusão internalizada que acaba por responsabilizar o aluno pelo seu próprio fracasso na escola.

A importância desta Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como

... toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. I, nº 2, “a”)

Ainda no artigo I, nº 2, “b”, da Convenção, fica claro que **não** constitui discriminação

a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. I, nº 2, “b”)

---

<sup>8</sup> A “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência” foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

A “Declaração de Salamanca”<sup>9</sup>, de 1994, vem sedimentar o reconhecimento do direito de todas as pessoas à educação, em espaço organizado, sem discriminações em relação a características pessoais, num pleno exercício de liberdade, igualdade e cidadania. O princípio desse documento é o de uma escola para todos, espaço esse onde todas as diferenças devem ser atendidas, e não apenas um determinado grupo de alunos.

Os estabelecimentos de ensino devem, segundo essa Declaração, adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização, que se fizerem necessários para atender às necessidades educacionais dos alunos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos. Mas com a garantia de que não discriminem, não façam restrições e exclusões, como comumente ocorre.

A “Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008” e o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o parágrafo único do artigo 60<sup>10</sup> da Lei n. 9.394 de 1996, são marcos da educação brasileira que esclarecem e orientam as redes estaduais e municipais de educação sobre o que deverão oferecer como serviços especializados preferencialmente nas suas escolas comuns<sup>11</sup>.

São necessárias alterações na estrutura institucional como exigência para a construção de uma escola para todos como, por exemplo, a problematização das categorizações e das oposições – iguais/diferentes, normais/deficientes, pelo corpo docente, pelos gestores e demais sujeitos que

---

<sup>9</sup> A “Declaração de Salamanca e Marco de Ação para Necessidades Educativas Especiais” foi aprovada na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade realizada em Salamanca – Espanha, em 1994.

<sup>10</sup> “Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições previstas neste artigo.”

<sup>11</sup> É ainda pode-se citar o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172, de 2001, que estabeleceu como um dos objetivos e metas da educação básica a acessibilidade das escolas, como a adaptação para o atendimento ao aluno com deficiência (CURY, 2009).

compõem o “quadro escolar”, permitindo a articulação e a flexibilização do fazer pedagógico. Sem dúvida é necessária a reflexão de que os alunos não corresponderão a padrões fixados em modelos “ideais”, os quais muitas vezes não são sequer determinados pelos próprios professores.

O autor Carlos Skliar (2001) afirma que é habitual, nas concepções pedagógicas, considerar que as mudanças devem não apenas iniciar por meio de alteração textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar, os programas de formação de professores, a mudança desde a horizontalidade para a transversalidade didática, entre outros códigos. Parece que a questão das mudanças assim compreendidas subordina o significado da Educação ao de laboratório pedagógico, onde professores, alunos, pais e comunidade se constituem apenas em instrumentos a serviço das mudanças, surgindo com particular ênfase o papel do especialista como agente essencial da mudança.

A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, pois segundo Bobbio (1997) a igualdade natural não tem um significado único. A extensão desse significado precisa ser considerada, para que não haja o entendimento de que todos os homens são iguais em tudo.

Na obra *Teoria da Justiça*, de Rawls (2002), o autor se opõe às declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens no instante do nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para esse filósofo, a liberdade, com suas desigualdades sociais, e a igualdade de oportunidades, com suas desigualdades naturais, são arbitrarias do ponto de vista moral. Ele propõe, então, uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade:

Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca. (RAWLS, 2002, p. 108).



O autor defende, ainda, que a distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas, nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições, no caso as educacionais, fazem uso delas. Ele sugere uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.

Interessante considerar a concepção de Skliar quando o mesmo afirma que existe a ideia mais ou menos generalizada de que toda a mudança em educação deve ter como ponto de partida uma alteração nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos e institucionais.

Nesse sentido, quando se fala da mudança da escola excludente para uma escola inclusiva, considera-se a Declaração de Salamanca ou a Lei de Diretrizes Básicas. Sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos. (SKLIAR, 2001, p. 13)

Dessa forma, os sujeitos da educação tais como professores, alunos, pais e funcionários não são considerados simplesmente operários das mudanças e sim produtores das mesmas.

## **Metodologia de Pesquisa de Campo**

Esta pesquisa é um estudo que se insere entre pesquisas de estudo de corte com referência em dados quantitativos da NAED Noroeste, que permitiram levantar hipóteses e questionamentos, resultando em uma discussão de natureza qualitativa.

O Programa de Educação Especial<sup>12</sup> da Secretaria Municipal de Educação faz um levantamento anual de dados dos alunos considerados pertencentes à educação especial matriculados em todas as unidades

---

<sup>12</sup> O Anexo I apresenta a proposta política do Programa de Educação Especial conforme consta no site da Prefeitura Municipal de Campinas.

educacionais da Rede. Esse documento, gerado por meio deste levantamento, é o que norteia as ações do referido programa.

A proposta inicial desta Pesquisa de Iniciação Científica era a de analisar o fluxo escolar dos alunos da educação especial a partir dessa documentação; no entanto, as unidades educacionais visitadas não possuem cópia da mesma. Segundo os gestores dessas instituições, essa documentação fica sob a responsabilidade da profissional de educação especial<sup>13</sup> e, como o material coletado tem sua origem em 1998, tornou-se praticamente impossível obter uma cópia do mesmo, visto que houve alteração do profissional da educação especial vinculado à escola, assim como dos membros da equipe de gestão<sup>14</sup>.

Diante desta situação e da ausência de dados que informassem sobre a possível situação educacional especial dos alunos de cada escola, optou-se pela análise dos prontuários de todos os alunos ingressantes ou que cursavam a 1ª série em 1998.

Para a configuração de cada unidade educacional, no ano de 1998, os documentos que serviram como base de análise foram as listas-piloto<sup>15</sup> e atas finais dos conselhos de classe.

Por meio do contato com a lista-piloto ou a ata final do conselho de classe, passou-se a buscar os prontuários dos alunos que compunham essas classes. Ao se analisar cada prontuário, buscava-se, na leitura dos mesmos, subsídios para uma possível indicação de que o aluno poderia apresentar algum quadro pertinente a um atendimento da educação especial. Consideramos como indicadores o excesso de repetência, a presença de carta de psicólogo, psicopedagoga ou médico, acompanhamento do professor

---

<sup>13</sup> O Programa de Educação Especial se configura com a oferta dos seguintes serviços de apoio especializado: professor itinerante; salas de recursos para deficientes visuais e deficiência auditiva; sala de acessibilidade; classe hospitalar e atendimento domiciliar.

<sup>14</sup> Diante disso, a coordenadora da pesquisa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Shirley Silva, solicitou ao Programa de Educação Especial as planilhas referentes às Escolas Municipais de Ensino Fundamental no ano de 1998. A coordenação forneceu 30% das planilhas, pois as demais estariam em um arquivo morto não catalogado, localizado em um prédio de almoxarifado. A coordenadora solicitou, então, a autorização do Departamento Pedagógico para realizar pesquisa dessa documentação no almoxarifado. Os integrantes da pesquisa fizeram uma busca minuciosa em todas as caixas referentes à educação especial, no entanto as fichas não foram localizadas.

<sup>15</sup> Essa lista consiste no primeiro documento criado pela escola dos alunos matriculados, onde são registradas todas as movimentações dos mesmos, como transferências e não frequências – denominação dada pela Secretaria Municipal de Educação para evasão.

itinerante, enfim, algum indício de que o aluno configurasse nestes documentos com algum tipo de deficiência altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento.

Esses prontuários foram copiados na sua íntegra, com a transcrição dos documentos inseridos nos mesmos: os boletins; o histórico escolar; as cartas trocadas entre a escola e o atendimento especializado; as cartas com a família; as fichas individuais de avaliação; dentre outros que explicitavam algo sobre a história ou trajetória escolar do aluno.

A partir da aquisição dos dados dos alunos, partiu-se para a leitura e análise das atas dos conselhos finais. Por meio desta leitura, pensou-se obter elementos que justificassem e fundamentassem as decisões dessa instância a respeito do processo pedagógico sobre os alunos selecionados.

Por último, foi solicitado às escolas o fornecimento dos projetos pedagógicos a partir de 1998 até o último ano em que os alunos com os prontuários selecionados estivessem presentes na escola. A partir da leitura desses documentos procuravam-se, também, esclarecimentos dos procedimentos adotados à época, trabalhos diferenciados com esses alunos, ou seja, informações que auxiliassem a esclarecer as atitudes que a unidade educacional tomou ao longo dos anos com esses alunos especificamente

Durante todo o processo de busca e transcrição da documentação, procurou-se dialogar com a professora itinerante da escola para saber se ela havia tido contato com alguns desses alunos, se saberia descrever o trabalho realizado com os mesmos no período pesquisado e quais diretrizes a escola tomava acerca desse assunto.

O quadro abaixo apresenta os dados coletados nas cinco unidades educacionais:

<b>ESCOLAS</b>	<b>Classes de 1ª série</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Prontuários transcritos</b>
EMEF Verde	4	121	12
EMEF Laranja	5	175	4

EMEF Vermelha	6	194	9
EMEF Amarela	8	234	14
EMEF Azul	2	64	3

No ANEXO II, apresento uma síntese das visitas às unidades de ensino que compuseram o trabalho de campo desta pesquisa.

### Considerações Quantitativas

Considerando os dados apresentados a seguir no Quadro I – da EMEF Verde – acerca dos alunos ingressantes no ano de 1998, pode-se afirmar que, dos oito alunos com prontuários selecionados, apenas três concluíram o ensino fundamental na própria unidade educacional, outros dois apresentaram carta de transferência para outras unidades de ensino e três “evadiram”. Pode-se observar que essa unidade escolar apresenta o maior número de repetência de um mesmo aluno, mas dificilmente o mesmo reprovou duas vezes a mesma série. Considerou-se que essa EMEF é uma das únicas que atende alunas no serviço de apoio especializado independente da presença do laudo de um especialista. Nas outras unidades de ensino, o atendimento só ocorria mediante a presença do laudo.

### Quadro I – EMEF Verde

	D.N.	Ingresso	Saída	Escolaridade <sup>1</sup>	S.A.E. <sup>2</sup>	Laudo <sup>3</sup>	Nº de reprovações <sup>4</sup>	Histórico <sup>5</sup>
1	1990	1998	2009	4º termo	Sim	Sim	4 (2x-1ª; 1x-3ª; 1x-4ª)	sim
2	1990	1998	2006	8ª	Sim	Sim	1 (1x-5ª)	Não
3	1991	1998	2008	4º termo	Sim	não	2 (1x-1ª; 1x-3ª)	sim
4	1991	1998	2005	evadiu - até a 4ª	Não	não	4 (1x-1ª; 1x-4ª; 2x-2ª)	Não
5	1987	1998	mar/02	evadiu- até a 2ª	Sim	sim	2 (1x-1ª; 1x-2ª)	Não
6	1991	1998	mar/04	transf. - até a 5ª	Não	não	1 (1x-1ª)	sim
7	1991	1998	2000	transf. - até a 3ª	Não	não	0	sim
8	1990	1998	2006	evadiu - até 3º termo	Sim	sim	0	Não

1. número de anos de escolaridade; 2. serviço de apoio educacional; 3. ausência/presença de laudo que confirmasse situação de necessidade de educação especial; 4. progressão interséries; 5. presença/ausência de histórico escolar no prontuário do aluno.

Na EMEF Laranja, de dois alunos com prontuários selecionados, nenhum concluiu na própria unidade de ensino: um possui carta de transferência no prontuário e o outro aluno “evadiu”, conforme pode ser observado no Quadro II. Nessa unidade de ensino, os alunos da educação especial reprovaram apenas uma vez, mas deve-se levar em conta que o tempo máximo de permanência na unidade de ensino foi de três anos. Percebe-se que nessa EMEF o serviço de apoio especializado só ocorre mediante a presença do laudo de um especialista.

**Quadro II – EMEF Laranja**

	D.N.	Ingresso	Saída	Escolaridade <sup>1</sup>	S.A.E. <sup>2</sup>	Laudo <sup>3</sup>	Nº de reprovações <sup>4</sup>	Histórico <sup>5</sup>
1	1991	1998	2001	transf. - até 2ª	Não	Não	1 (1x-2ª)	Não
2	1991	1998	1999	evadiu - até 1ª	Sim	Sim	1 (1x-1ª)	Sim

1. número de anos de escolaridade; 2. serviço de apoio educacional; 3. ausência/presença de laudo que confirmasse situação de necessidade de educação especial; 4. progressão interséries; 5. presença/ausência de histórico escolar no prontuário do aluno.

Na EMEF Vermelha, dos quatro alunos com prontuários selecionados, dois concluíram na própria unidade de ensino e dois “evadiram”, como pode ser observado no Quadro III. Nessa unidade de ensino, o número de reprovação varia entre dois ou três anos por aluno ou aluna. Interessante comentar que nessa escola os alunos repetiram no mínimo duas vezes uma mesma série, e na grande maioria dos casos essa série é a 1ª. Percebe-se que nessa EMEF o serviço de apoio especializado só ocorre mediante a presença do laudo de um especialista.

**Quadro III – EMEF Vermelha**

	D.N.	Ingresso	Saída	Escolaridade <sup>1</sup>	S.A.E. <sup>2</sup>	Laudo <sup>3</sup>	Nº de reprovações <sup>4</sup>	Histórico <sup>5</sup>
1	1990	1998	2001	evadiu - até 2ª	Não	Não	2 (2x-1ª)	sim
2	1991	1998	2008	8ª	Não	Não	3 (3x-2ª)	sim
3	1990	1998	2000	evadiu - até 1ª	Não	Não	2 (2x-1ª)	sim
4	1991	1998	2007	8ª	Sim	Sim	3 (3x-1ª)	sim

1. número de anos de escolaridade; 2. serviço de apoio educacional; 3. ausência/presença de laudo que confirmasse situação de necessidade de educação especial; 4. progressão interséries; 5. presença/ausência de histórico escolar no prontuário do aluno.

Na EMEF Amarela, Quadro IV, de dois alunos selecionados, ambos possuem carta de transferência em seus prontuários. Nessa unidade de ensino, dos dois alunos com prontuários selecionados, um deles transferiu sua matrícula ainda no primeiro semestre do ano letivo, mas através da leitura de seu prontuário sabe-se que a unidade de ensino havia solicitado avaliações de especialistas. O outro aluno foi retido duas vezes. Percebe-se que nessa EMEF o serviço de apoio especializado só ocorre mediante a presença do laudo de um especialista.

#### **Quadro IV – EMEF Amarela**

	<b>D.N.</b>	<b>Ingresso</b>	<b>Saída</b>	<b>Escolaridade<sup>1</sup></b>	<b>S.A.E.<sup>2</sup></b>	<b>Laudo<sup>3</sup></b>	<b>Nº de reprovações<sup>4</sup></b>	<b>Histórico<sup>5</sup></b>
1	1991	1998	mai/98	transf. - cursando 1 <sup>a</sup>	Não	Não	0	não
2	1985	1998	2002	transf. - até 2 <sup>a</sup>	Sim	Sim	2 (1x-1 <sup>a</sup> ; 1x-3 <sup>a</sup> )	não

1. número de anos de escolaridade; 2. serviço de apoio educacional; 3. ausência/presença de laudo que confirmasse situação de necessidade de educação especial; 4. progressão interséries; 5. presença/ausência de histórico escolar no prontuário do aluno.

Na EMEF Azul, dos dois alunos que obtiveram seus prontuários selecionados, ambos “evadiram”, como pode ser visto no Quadro V. Nessa unidade de ensino, houve um aluno que não reprovou, mas não recebia atendimento especializado na escola, e outro aluno que reprovou duas vezes. Percebeu-se que essa é uma das únicas EMEFs que atende alunos no serviço de apoio especializado independente da presença do laudo de um especialista. Nas outras unidades de ensino, o atendimento só ocorria mediante a presença do laudo.

#### **Quadro V – EMEF Azul**

	D.N.	Ingresso	Saída	Escolaridade <sup>1</sup>	S.A.E. <sup>2</sup>	Laudo <sup>3</sup>	Nº de reprovações <sup>4</sup>	Histórico <sup>5</sup>
1	1990	1998	2004	evadiu - até 7 <sup>a</sup>	Não	Não	0	não
2	1990	1998	2007	evadiu - até 6 <sup>a</sup>	Sim	Não	2 (1x-2 <sup>a</sup> ; 1x-3 <sup>a</sup> )	sim

1. número de anos de escolaridade; 2. serviço de apoio educacional; 3. ausência/presença de laudo que confirmasse situação de necessidade de educação especial; 4. progressão interséries; 5. presença/ausência de histórico escolar no prontuário do aluno.

Com a análise dos históricos escolares e boletins de notas e frequência dos alunos ingressantes em 1998, percebe-se que cada unidade escolar, considerando gestão e docentes, estabelece uma cultura própria a respeito da aprovação e reprovação. Sendo assim, em determinadas unidades de ensino, o aluno da educação especial era reprovado compulsoriamente; em outra unidade, diferentes fatores são considerados, acarretando na aprovação também compulsória do aluno.

Levando-se em consideração que o aluno ingressante em 1998, sem repetência, concluiria o ensino fundamental em 2005, pode-se observar que os alunos, que concluíram os estudos na unidade em que ingressaram, levaram de oito a onze anos para fazê-lo.

Há alunos que nasceram entre 1985 a 1991. A grande maioria que ingressa na 1<sup>a</sup> série nasce em 1990 ou 1991, estando com 8 ou 9 anos. São observados apenas dois casos de alunos que ingressam na 1<sup>a</sup> série em 1998: um que nasceu em 1985, com 13 anos, e outro nascido em 1987, com 11 anos.

### **Considerações Qualitativas**

Considera-se, enquanto educadora, que toda a etapa de coleta foi importante na experiência do processo de se constituir como pesquisadora. Bondía define a

Experiência como aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (2002, p. 62)

O contato com as instituições escolares foi marcante. Ficou claro que cada unidade escolar, apesar de pertencer a uma mesma Rede Municipal de

Ensino, tem sua singularidade. Desde o recebimento na entrada pelo guarda, o diálogo com o gestor e a forma de disponibilização de seus materiais e documentos, tomando decisões próprias às particularidades de sua unidade de ensino e da comunidade que a rodeia.

Relevante comentar o fato de que, apesar da pesquisa em questão ser composta primordialmente pela coleta dos dados nas instituições escolares, o que poderia se resumir a uma transcrição literal dos dados, o mesmo não ocorreu. Essa situação me impôs não apenas o movimento de cópia, mas também o movimento de indagação, indignação e levantamento de questões acerca da “inclusão”.

Os dados que serão relatados são oriundos dos documentos tanto dos alunos e alunas da educação especial quanto de suas unidades de ensino, tais como constam das fichas individuais de matrícula, das fichas individuais de acompanhamento pedagógico, das atas de reuniões de conselhos de classe e série, quando presentes, e dos projetos pedagógicos que deveriam nos permitir compreender adaptações e/ou flexibilizações curriculares, além de um melhor entendimento dos procedimentos de avaliação das pessoas com deficiência e os respectivos critérios para tais, como aprovação, repetências e até mesmo a evasão.

O movimento “inclusivo” nas escolas, contestado ou não, parece irreversível. Diante desse quadro, considero que entrar em contato com documentação que “denuncie” o histórico dos alunos e alunas que participaram desta pesquisa, bem como os procedimentos que eram tomados com os mesmo, é um privilégio.

A realização dessa pesquisa possibilitou o contato com documentos escolares em determinadas unidades de ensino que descrevem o estranhamento de se lidar com uma proposta educacional que almeje contemplar a todos, que implica novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolução de problemas e, com todo o peso que isto ainda tem no processo escolar, de se avaliar a aprendizagem.

## **A respeito dos prontuários**



Parece ser universal o fato de que os prontuários dos alunos, documento que retrataria detalhadamente toda a trajetória escolar vivida pelo mesmo, não cumprem seu objetivo. Por meio da leitura desse material, pode-se afirmar que, em determinados casos, presentes em todas as escolas, só se sabe se o aluno foi reprovado ou aprovado, transferido ou evadiu, pois os motivos não são descritos e não estão presentes.

Além da ausência de justificativas, os relatórios e cartas encontrados pouco contribuíram para o conhecimento do que é realizado na área pedagógica junto a esses alunos e alunas. Em certos momentos, não fica claro as atitudes tomadas pelas escolas; os prontuários que, *a priori*, poderiam se mostrar documentos tão ricos acabou tornando-se pobres para a compreensão do histórico desses alunos. Assim, o documento parece existir para cumprir a uma exigência legal, desconsiderando seu potencial como fonte de pesquisa.

Apesar da carência encontrada na leitura dos prontuários, pode-se afirmar que, na maioria dos casos analisados, as unidades escolares – na fala dos próprios docentes ou de orientadores pedagógicos – culpabilizam os alunos e alunas da educação especial, com forte apelo e crítica às suas “estruturas familiares”, como se estas justificassem as dificuldades e desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Percebeu-se que a maioria das unidades de ensino é “dependente” de laudos de especialistas que afirmem a presença ou ausência de algum quadro característico de atendimento da educação especial para que as decisões sejam tomadas. Em determinados casos, a unidade escolar adotava uma política para alunos e alunas que apresentavam o diagnóstico, outra para os que se apresentavam em fase de investigação, outra ainda para o aluno ou aluna que possuía laudo e era atendido pela professora itinerante, além daquela para o aluno que estava em processo de avaliação e que realizava, quando possível, reforço escolar.

Esse fato parece preocupante, pois se sabe que alunos, quando não contemplados em suas diferenças, acabam por preferir a evasão e passam a alimentar o número de crianças e adolescentes fora das escolas. A pesquisa de Kasper, Loch e Pereira concorda com o dado e afirma que

de fato o fracasso e evasão escolar estão diretamente ligados ao despreparo das escolas em receber e atender essas crianças. Essa realidade pode ser modificada se as escolas estivessem preparadas para lidar com as diferenças, respeitá-las e ultrapassá-las, fazendo delas parte de suas rotinas, sem privilegiar um ou outro aluno. (2008, p. 242)

Em determinados relatos, pode-se perceber o quanto alunos e alunas da educação especial são considerados um problema.

Durante todo o ano letivo o menor tem apresentado problemas de socialização, brigas e violência em relação aos outros alunos, especialmente os da mesma classe o que motivou que aproximadamente 10 mães se mobilizassem e estivessem fazendo abaixo-assinados para pedir a transferência compulsória do aluno desta escola. Em outras ocasiões, as mães, em comissão, vieram à escola para bater no aluno L., obrigando a mãe a vir buscá-lo mais cedo, todos os dias<sup>16</sup>. (EMEF Amarela, relatório feito pelos docentes para a família e para a direção, 2001)

A partir dessa situação crítica, é no mínimo curioso o posicionamento da instituição que deveria cumprir o papel de mediadora a favor do aluno, mas se apóia a essa situação e encaminha o caso para a Secretaria Municipal de Educação, solicitando que o aluno seja encaminhado para uma classe de educação especial.

A princípio, a mãe verbaliza apenas que a menor apresenta “problemas”, efetuada a matrícula começou-se a investigação por parte da Direção e em mais específico da pedagoga de Educação especial da Prefeitura junto aos profissionais e escolas pelo qual a menor já havia passado. Podemos averiguar que foram vários anos de fracasso escolar e que alguns diagnósticos feitos anteriormente por psicólogos da Medicamp poderiam ser duvidosos no sentido de uma possível deficiência mental, o que ainda para nós não se torna fechado, merecendo ser analisado com maior complexidade e atenção. Existe por nossa parte também uma preocupação no sentido de informar e resgatar valores da vida que se perderam em função do tempo em que esteve nas escolas especiais. Importamo-nos também com as compulsivas falas a respeito de contatos sexuais tidos com pessoas até então para a menos “imaginárias”, o que ao nosso ver merece respeito e entendimento. (EMEF Vermelha, carta da professora itinerante para o médico, 1996)

Com a leitura dos prontuários, pode-se ter contato com as Fichas Individuais de Avaliação Periódica (FIAP), nas quais se percebe que a estratégia de ensino elegida pela maioria dos professores do ensino regular, em sala de aula, é colocar alunos e alunas na realização de atividades

---

<sup>16</sup> Os textos transcritos, de documentações ou dos projetos pedagógicos da EMEFs, serão apresentados mantendo-se a grafia original.

solitárias com tarefas específicas que, dificilmente, serão realizadas pelo grupo, e não o oferecimento de um atendimento que vise a especificidade do aluno, mas o segregar no espaço da sala de aula.

Acredita-se que, em condições como essas, fica cada vez mais difícil criar situações a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo na conquista do conhecimento, pois, em certas situações, exaltam-se métodos e técnicas do ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem que não contribuem ao atendimento das especificidades dos alunos.

### **A respeito do Acompanhamento Pedagógico**

Percebe-se, com a leitura de anotações que discorrem sobre o acompanhamento pedagógico realizado com alunos e alunas da educação especial, permitidos por meio da pesquisa, que vigora três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência:

1) os dirigidos unicamente ao ensino especial, que dificilmente participam do dia a dia na sala de aula regular;

2) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las e

3) os que determinam a “inclusão total” de todos os alunos e alunas com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas.

A existência de situações intermediárias de “inserção”, como as descritas, cria impasses e mantém o uso das medidas paliativas que se arrastam alimentando polêmicas. Há a impressão de que a dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da educação especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, quando o aluno não estava em condições ou não as tinha para enfrentar os rigores e exigências do processo escolar das escolas comuns, parece ser um dos maiores entraves.

Tal afirmação não impede que, em período distinto daquele em que forem matriculados na escola comum, esses alunos e alunas continuem a frequentar as instituições especializadas para receberem atendimento clínico e/ou atendimento educacional especializado. Porém, o atendimento educacional especializado não deve ser confundido com ensino regular, pois um não substitui o outro.

A partir da análise da documentação, perceberam-se casos em que a professora itinerante realizava seu trabalho especializado na própria casa do aluno ou aluna, e o mesmo acabava por não frequentar a sala de aula de ensino regular com os outros colegas e professores.

Em outras situações, o aluno ou aluna chegou a frequentar o espaço escolar, mas ficou restrito à sala da professora itinerante, ao refeitório e à biblioteca, deixando, novamente, de ter contato com a turma que o mesmo está matriculado. Tais circunstâncias levam a refletir o quanto é complexa a própria presença “física” de alguns alunos no cotidiano da escola.

A partir dessas situações, pensa-se que, embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não se pode esquecer de que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar comum, não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e os demais alunos sem deficiência da mesma faixa de idade.

Ao dialogar com a professora itinerante, de uma das EMEFs pesquisadas que fez acompanhamento com muitos dos alunos “selecionados” dessa unidade de ensino, a mesma relatou a situação de que os professores realizavam muitos encaminhamentos, afirmando que na maioria das situações o professor do ensino regular não lidou com a diferença dentro de sua sala de aula, pois, em sua opinião, a construção de um ensino que contemple a todos exigiria transformações de métodos de ensino e formas de lecionar, sendo mais cômodo encaminhar o aluno para tratamento especializado que alterar a prática docente. Ela ainda afirmou que muitos docentes reclamavam até mesmo de serem solicitados a falar/explicar durante a aula virados para frente da sala para que os alunos com deficiência auditiva pudessem acompanhar de maneira mais proveitosa.

É relevante comentar que o professor especializado não necessariamente sabe alfabetizar alunos com todas as possibilidades de situação de deficiência – surdez, cegueira ou deficiência visual, intelectual. É interessante lembrar que esse trabalho é realizado por pedagogos que, em sua formação, não saem aptos a ensinar disciplinas a partir da 5ª série, o que demanda um nível de especialização que esses profissionais não têm.

Ainda sobre a fala da professora itinerante acerca dos professores regentes de classe, a mesma afirmou que uma das reações mais comuns entre os docentes é alegar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas salas de aulas. Esse motivo é “debatido” quando surgem problemas de aprendizagem nas turmas. Aparece também quando os professores têm de resolver casos de indisciplina, ou seja, quando se deparam com uma situação diferente, que foge ao habitual, nas suas turmas.

### **A respeito das Atas de Reuniões de Conselho e Atas Finais**

Por meio do contato mais próximo com as unidades de ensino da Região Noroeste pode-se perceber que a presença/ausência de atas de reunião de conselhos de classe não é comum a todas as EMEFs. Das cinco escolas pesquisadas, esse documento era presente em apenas três e mesmo as unidades que redigiam esse documento, na maioria das vezes, registravam apenas a informação de aprovação ou reprovação de determinado aluno. Em poucos casos são presentes a discussão e a motivação de determinada atitude.

Na EMEF Amarela, está presente apenas a decisão final do conselho, sendo, em alguns casos, colocada a justificativa legal, como “artigo 83 do RECEMPG<sup>17</sup>”, “artigo 81, inciso II, parágrafo único do RECEMPG” ou “aluno com problemas neurológicos e motor. Faz acompanhamento na escola e na Policlínica”. Assim, não se sabe qual foi a discussão, em reuniões, acerca do progresso de determinado aluno ou aluna da educação especial.

---

<sup>17</sup> Regimento Comum das Escolas Municipais - RECEMPG.

Na EMEF Vermelha, as atas de conselhos passam a ser presentes a partir do ano de 2001. Nessa documentação, podem-se encontrar algumas informações sobre os alunos, como por exemplo, se o aluno faz algum acompanhamento especializado fora da unidade de ensino, qual sua maior dificuldade, se houve melhora. Em certos anos, as anotações foram realizadas por trimestre ou bimestre e cada aluno e aluna, independente de participar da educação especial, possuía uma ficha individualizada com os comentários.

Na EMEF Azul, a ata de conselho de classe é presente desde antes mesmo de 1997. Assim como na EMEF Vermelha podem-se encontrar algumas informações sobre os alunos, como por exemplo, se o aluno faz algum acompanhamento fora da unidade de ensino, qual sua maior dificuldade, se houve melhora. Apesar de não contarem com um material individualizado para as anotações, a escrita era mais detalhada, descrevendo com precisão as evoluções e/ou pontos a serem trabalhados.

Nas EMEFs Laranja e Verde, a prática da construção de atas de conselho não era presente no período pesquisado e, ao entrar em contato com as atas finais ou listas piloto dessas unidades, as únicas informações registradas são de aprovação, reprovação ou transferência de alunos.

### **A respeito das Adaptações e/ou Flexibilizações Curriculares**

A partir do contato direto com a documentação dos alunos, percebeu-se que a chamada flexibilização foi, na verdade, aprovação maciça ou reprovação dos alunos. Não são raros os casos em que prontuários foram “selecionados”, mesmo quando não havia um trabalho especializado com o aluno (acompanhamento com professor itinerante) ou laudo de especialista, mas devido a um exagero de reprovações. E nessas situações o posicionamento das escolas, na grande maioria dos casos, foi se preocupar em solicitar uma avaliação de especialista, no qual o resultado, na maioria das vezes, não constou no prontuário, e nenhuma providência “a mais” foi tomada, aparentemente.

Há um engessamento do que se propõe como currículo, e a flexibilização curricular, que permitira atingir a diversidade dos alunos, respeitando as diferenças dentro daquele espaço, não é considerada como válida. Neste sentido, a verdade é que a maioria das escolas pesquisadas não se preocupa em adaptar currículos para nenhum de seus alunos.

Com a leitura de alguns projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, pode-se observar como as alterações exigidas legalmente não produzem necessariamente reflexões que repercutiriam em modificações/adaptações da maneira de se compreender o papel do professor neste processo. Ao contrário, conforme consta em documento produzido por um conjunto de professores em uma das unidades escolares pesquisada, o questionamento acerca do que os mesmos intitulam como a função da escola, a função do ensino, a função da lei e a função do professor não está vinculado a se fazer efetivar o direito à educação para todos, mas ao fato de que esta nova posição estaria fragilizando a própria escola e seus próprios fazeres. Talvez reflexões que não aconteceriam antes desta “imposição” vinda por meio do cumprimento do exposto na lei.

Por meio do contato com o material coletado fica claro que muitos professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente com alunos da educação especial, pois, segundo os mesmos, seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar exclusivamente esse atendimento, não sendo habilidade deles, a partir de agora, assumir tal responsabilidade.

Um ponto relevante a ser comentado é o fato de que seria de se esperar que alunos que realizaram acompanhamento com professores especialistas e seus métodos especiais de ensino escolar tivessem condições não apenas ao ingresso, mas à permanência na escola regular. Contudo, o que se vê ao entrar em contato com a documentação de discentes não é exatamente isso. Em inúmeros casos, a ação dos alunos que receberam tratamentos adaptados e especializados não impediu que houvesse um número considerável de possível evasão, ou transferência não formalizada pela unidade de ensino. Parece necessário um esforço efetivo e coletivo visando transformar algumas práticas

na vida escolar e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças em suas salas de aula.

A presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno ou aluna da educação especial nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desses no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem sendo frequentemente utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino, o que ocorreu em alguns casos na EMEF Verde.

Acredita-se que essa maneira de inserção se trata, na verdade, de mais uma barreira, pois é uma solução que deixa a desejar, no sentido que segrega e desqualifica o professor regente da turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que acreditam que as dificuldades do aluno e aluna com deficiência devem ser supridas pelo educador especializado. Fica a impressão de que muitos sistemas educacionais entendem que essa solução é válida em fases intermediárias, considerando a presença dos professores especializados e até mesmo as classes especiais sediadas em escolas regulares como degraus necessários para alcançar uma escola que atenda a todos.

### **A respeito dos Procedimentos de Avaliação**

Com a leitura de boletins de notas e frequência, fica claro o desafio dos professores de avaliar o desempenho escolar de seus alunos. Pelo fato da pesquisa se centrar na documentação a partir de 1998, dificilmente encontrávamos, em todas as unidades de ensino, profissionais que estivessem naquela escola durante todo esse período. Sendo assim, foram buscados indícios mais claros acerca de procedimentos de avaliação das pessoas com deficiência e respectivos critérios a partir da leitura dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Ao entrar em contato com esse material, pode-se perceber poucas considerações acerca de flexibilizações curriculares e avaliativas, o que gerou o questionamento sobre se na prática era realizada apenas uma avaliação



comparativa entre todos os alunos que se apoiassem em tarefas predefinidas, aplicadas, na grande maioria das vezes, para contabilizar o que o aluno aprendeu de uma lista de conteúdos curriculares.

A leitura dos prontuários das unidades educacionais visitadas permite inferir que cada uma delas, considerando gestão e docentes, estabelece uma cultura própria a respeito da aprovação e reprovação. Em algumas das unidades de ensino, o aluno da educação especial era reprovado compulsoriamente; em outra, diferentes fatores são levados em consideração acarretando na aprovação, também compulsória do aluno.

A leitura do projeto político-pedagógico dessas escolas dá sustentação a ações e posições pedagógicas e administrativas adotadas pelas mesmas. Para exemplificar essa “autonomia”, fragmentos de projetos pedagógicos de duas unidades de ensino exemplificam claramente a diferença no tratamento com os alunos da educação especial.

Ainda que não tenhamos muita clareza de como trabalhar com a diversidade e que constantemente nossos valores se conflitem com os de nossos alunos (pela diferença de faixa etária e de valores sociais), acreditamos que é no confronto entre as diferenças que o grupo se constrói, se modifica, se transforma, aprende. (EMEF Azul, PPP, 2004)

Os professores se sentem incapacitados para promover a aprendizagem dessas crianças. (...) Não acham que é função do professor: trocar fraldas; dar refeição na boca; carregar alunos no colo para a sala de aula; não veem no trabalho da professora de educação especial nestes anos resultados consideráveis. (...) Não sabem como lidar com esses alunos de modo que aprendam e veem esta inclusão mais como um paliativo para cumprir a lei. (...) Acham que os alunos estão sendo “jogados” na escola, pois não conseguem ver muitos avanços e também não sentem que, da forma que está, estejam contribuindo muito para que a situação melhore. Acham que a pergunta que temos que ainda continuar fazendo é que inclusão é esta? A quem ela está servindo? (EMEF Amarela, PPP, 2005)

A partir da leitura dos dados coletados, fica clara a ausência de um padrão acerca do tratamento que deve ser atribuído aos alunos da educação especial. Percebe-se através da análise de alguns prontuários que, em determinadas unidades de ensino, o aluno ingressava na 1ª série no ano de

1996 e era retido consecutivamente até 1999, mas passava a ser aprovado sem que qualquer diretriz político-pedagógica sobre o assunto tenha sido formulada.

A análise dos dados permite, ainda, pensar que a alteração de procedimentos internos referentes à aprovação e reprovação dos alunos da educação especial da escola seja consequência da variação do corpo administrativo da unidade de ensino. O corpo administrativo de uma unidade escolar exerce forte influência na política e nos procedimentos adotados pela escola. Fato este que reforça a ideia de “autonomia” e singularidade das unidades de ensino perante o tratamento com seus alunos da educação especial.

Interessante ressaltar que, a partir de um olhar mais cuidadoso dos boletins de nota e frequência, observa-se a hierarquização dos saberes, pois nesses documentos encontraram-se ótimas notas nas disciplinas de educação física e educação artística e, em contrapartida, notas insuficientes nas demais matérias.

Vale a lembrança de que todos os alunos, com dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas, intelectuais ou sociais, têm a mesma necessidade de serem reconhecidos nas suas possibilidades e em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo e ao interesse de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

## **Conclusão**

A escola, segundo Veiga-Neto (2001), é o local em que se dá de forma mais coesa e profunda a conexão entre o poder e o saber na Modernidade. Tal concepção faz dessa instituição um espaço privilegiado para observar as transformações que estão ocorrendo na esfera social. Esse é um dos motivos que as unidades de ensino tornam-se interessantes para implementar mudanças sobre tal esfera social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. Isso não significa que essas sejam operações

fáceis, mas sim que é preciso saber que mesmo as transformações que parecem ocorrer apenas no âmbito escolar podem ter, e quase sempre têm, ligações poderosas com práticas que extravasam os muros da escola.

O direito subjetivo à educação não se reduz ao direito do indivíduo cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico nacional. Deve ter como intenção o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, não se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, moral, criativo e social, afirmado pelo artigo 205 da atual Constituição Federal<sup>18</sup>. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. (DUARTE, 2004)

A universalização e a obrigatoriedade do ensino fundamental implicam colocar todas as crianças na escola, ou seja, **todas** as crianças com suas características pessoais. Assim, o sistema educacional passou a conviver com uma grandeza de diversidade sociocultural que adentram as escolas pelos alunos com suas peculiaridades próprias. Tal situação possibilita o surgimento de pessoas com suas individualidades, rompendo com um imaginário homogeneizante, pois o resultado esperado do processo de aprendizagem, para muitos docentes, é que este seja homogêneo, que seus alunos alcancem um mesmo nível de conhecimento ao finalizarem determinada série. Acreditar que o ensino faz com que o aluno aprenda o que se quer que ele saiba e no nível de entendimento estipulado é característico de uma visão determinista que não corresponde à ideia do respeito à particularidade de cada aluno. Isso não significa que tal realidade relativa às peculiaridades não existisse antes das leis relativas a uma escola para todos, mas, como a educação era elitista e

---

<sup>18</sup> “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

seletiva, a grandeza numérica associada a um perfil sociocultural mais homogêneo não ganhava tanta expressão. (CURY, 2009).

Afirma-se que os professores compõem uma das classes mais importantes para que se torne possível uma escola para todos, mas deve-se ter ciência do desafio que se impõe a esses sujeitos ao pensar que a maioria deles foi formada a partir de uma política que categoriza e opta pela homogeneidade das práticas, tendo dificuldade em aceitar os que nela não cabem.

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que a situação seja encarada na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, aos métodos de ensino, currículos e outros temas correlatos e especializados que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma.

Esse apoio deve vir de outros colegas e de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas. O apoio ao educador consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua atuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmá-lo para que não perca as reais proporções do caso estudado. Essa abordagem abre novos caminhos pedagógicos ao professor que não está conseguindo vislumbrar outras saídas para alcançar seus objetivos educacionais em sala de aula.

Tal apoio não deve definir e/ou se restringir a explicar o que um aluno ou aluna da educação especial tem capacidade ou não de aprender, só para descarregar as tensões do professor, ou mesmo para tirar-lhe a responsabilidade de ensinar uma criança com mais/diferentes dificuldades de seu grupo de alunos, mas sim incentivá-lo a reflexão diária de sua prática.

O ensino fragmentado em regular e especial define universos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores, tanto dos pedagogos quanto dos professores especialistas. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Constata-se uma situação crítica, marcada pela evasão de parte significativa dos alunos, marginalizados pelo insucesso no sistema escolar. Fica a impressão de que toda trajetória escolar deve ser repensada a partir das modificações acentuadas que a escola para todos propõe.

A partir da leitura da documentação pesquisada acredita-se que há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um.

É preciso que se tenha muito claro que tanto o direito à igualdade quanto à diferença devem estar presentes. Há momentos em que a igualdade tem que ser considerada e outros em que a diferença precisa ser vista e atendida, mas sem interiorizações e discriminação. Não é fácil conseguir esse equilíbrio na escola. Tal direito indisponível dos alunos deve estar bem claro para os profissionais da educação para que se assegurem a todos o acesso, a permanência e o prosseguimento dos estudos nas escolas comuns, de acordo com a capacidade de cada um, como prescreve a nossa Constituição.

Não bastam vontade política e competência técnica para que se implemente com sucesso a ideia de uma escola para todos. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da anormalidade e a sua própria gênese, ou se não for conhecida a política de significados e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta, ou em qualquer outra proposta, não apenas as dificuldades serão enormes, como, pior, poderemos levar a questão para um rumo diferente, ou até oposto, daquele que tínhamos pensado (VEIGA-NETO, 2001).

Com a leitura das observações e reflexões realizadas a partir do contato direto com a documentação dos alunos da educação especial, bem como de suas unidades de ensino, percebe-se que existem dificuldades não apenas na ideia de uma escola para todos, mas principalmente em sua prática. Os profissionais da educação afirmam a dificuldade em ensinar em “*classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais*”. (VEIGA-NETO, 2001 p. 42). O autor afirma que tal dificuldade não se dá pelo fato dos níveis cognitivos serem diferentes, mas

anterior a isso, deve-se à lógica de dividir alunos e alunas em classes, seja considerando os níveis cognitivos, as aptidões, o gênero, as idades e as classes sociais. Essa seria uma lógica pensada para colocar em ação a ideia de norma em um movimento de separação do “normal” e “anormal” que marca tal distinção.

Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros. (VEIGA-NETO, 2001 p. 47).

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

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

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONDÍA, J L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, 2001.

CURY, C. R. J. FERREIRA; L. A. M.. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 113-118, 2004.

KASPER, A.; LOCH, M.; PEREIRA, V.L. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. In: **Educar**, Curitiba, n. 31, Editora da UFRJ, p. 231-243, 2008.

KRUPPA, S.M.P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial – Múltiplas Leituras e Diferente Significado**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Programa de Educação Especial na Secretaria Municipal de Campinas. Educação Especial na SME de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/educacao-especial/sme-campinas.php>> Acesso em: 07 de Janeiro de 2010.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pró-Posições: Dossiê Educação especial e políticas inclusivas**. Campinas: Faculdade de Educação, v. 12, nº 2-3 (35-36), p. 11-21, jul.-nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pró-Posições: Dossiê Educação especial e políticas inclusivas**. Campinas: Faculdade de Educação, v. 12, nº 2-3 (35-36), p. 22-31, jul.-nov. 2001.

## **ANEXO I**

### **Programa de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação em Campinas<sup>19</sup>**

#### **Educação Especial na SME de Campinas**

A Educação Especial vem se construindo junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas desde 1989, na perspectiva de uma política de educação com ações que visam efetivar inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no processo desenvolvido no ensino regular.

Passou por vários momentos históricos, tendo iniciado em 1991 uma atuação sistematizada em Educação Especial.

Atualmente, a Educação Especial dentro da SME atua no âmbito da Educação Infantil, Educação Fundamental, EJA-I e EJA-II (Educação de Jovens e Adultos) e na Educação Profissional, atendendo alunos com necessidades educacionais especiais (Deficiências, Dificuldades de Comunicação e Sinalização Diferenciadas, Condutas Típicas e Altas Habilidades) para garantir não só a permanência física, mas também contribuir para que possam desenvolver seus potenciais, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades dentro do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar. Esse trabalho acontece através da atuação de Professores de Educação Especial nos serviços de atendimento educacional especializado, como: atuação nas escolas regulares, salas de recursos, classe hospitalar, professor referência e atendimentos domiciliares.

#### **Professor Referência no NAED**

Atualmente atendendo as orientações da política de descentralização da PMC em Núcleos de Ação Educativa Descentralizado – NAED –, a Educação Especial conta com um professor neste local que é o responsável pela organização da Educação Especial na região. São cinco regiões com cinco professores referências eleitos pelo grupo.

---

<sup>19</sup> Texto transcrito do site da Prefeitura Municipal de Campinas mantendo-se a grafia original.



## **Professor de Educação Especial na Escola**

Atuação direta com a equipe escolar, com os educandos e a família no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão, tendo como referência o projeto pedagógico das escolas e suas articulações com os serviços de atendimento especializado. O atendimento educacional especializado nas escolas regulares está organizado por blocos. Esta organização segue alguns critérios, como demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, complexidade dos casos e localização geográfica. Assim podemos ter blocos com duas, três ou quatro escolas, como também unidades escolares que necessitam de um ou mais professores distribuídos nos seus diferentes períodos.

### **Sala de Recursos**

- Deficiência Auditiva
- Deficiência Visual

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço acontece em salas diferenciadas dentro das escolas regulares, dotados de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em horário contrário ao da escola regular, estendendo-se também a orientações a professores, familiares e comunidade em geral.

### **Classe Hospitalar**

- Hospital Mário Gatti

Serviço destinado a prover um atendimento educacional especializado às crianças que se encontram impossibilitadas de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Nesse hospital existe uma brinquedoteca, que é o caminho utilizado pelos profissionais para realizarem atividades diferenciadas e o acompanhamento pedagógico (dependendo do tempo de internação) em

conjunto com a Escola de origem da criança através de contato com o Professor de Educação Especial e do Professor da sala. Esse trabalho tem como objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas regulares, contribuindo para seu retorno e reintegração no grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema de ensino, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

### **Atendimento Domiciliar**

Serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio, com o objetivo de dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas regulares, contribuindo para seu retorno e reintegração no grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos matriculados no sistema de ensino, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

Hoje a educação especial em Campinas vem buscando, num esforço democrático, constituído por debates e organização de grupos de trabalho, o aprimoramento e o fortalecimento das discussões nos vários segmentos, tais como unidades escolares , grupos de formação, entre outros.

## **ANEXO II**

### **Descrição das visitas de Campo às Unidades de Ensino**

#### **1. EMEF Verde**

Nesta escola, o arquivo localiza-se na própria secretaria, que divide o espaço com a coordenação da mesma. Os prontuários são arquivados individualmente em sacos plásticos e organizados em caixas que ficam suspensas em prateleiras.

A organização do arquivo desta unidade de ensino se dá em caixas de cores distintas que diferenciam os alunos do sexo masculino e do feminino; além dessa discriminação, os prontuários foram organizados em ordem alfabética e cada aluno era representado por um número que lhe foi atribuído no momento da matrícula.

Na unidade escolar, havia o total de quatro salas de 1ª série no ano de 1998, totalizando a busca e análise de 121 prontuários e a transcrição de 12 desses.

Apesar dessa unidade de ensino não apresentar o maior número de salas em comparativo com as outras unidades escolares, proporcionalmente é a que apresenta maior número de prontuários “selecionados”. Não foi possível entrar em contato com atas de conselho, pois a unidade de ensino não utilizava essa forma de documentação no período proposto pela pesquisa, mas foi possível a tomada de consciência e análise de todos os projetos pedagógicos a partir de 1999.

A partir da análise da documentação, nota-se que a escola mostra o menor número de evasão no comparativo com as outras unidades de ensino da mesma região, além do maior número de alunos da educação especial que concluíram o ensino fundamental na própria unidade de ensino, seja no ensino regular, seja na modalidade do ensino de jovens e adultos.

Percebe-se, por meio do contato com a documentação dos alunos com deficiência, que em certos casos não é necessário laudo ou avaliação de especialista para que o aluno ou aluna seja encaminhado para o atendimento especializado. Nota-se que a repetência excessiva ocorre em raros casos.

## **2. EMEF Laranja**

Nesta unidade de ensino, não entrei em contato com a forma que o material utilizado na coleta de dados é organizado, pois a direção da escola preferiu que eu explicitasse qual seria a documentação necessária e nos dias em que a visita era realizada foi disponibilizada uma pasta que continha o mesmo. Desse modo, não se sabe como consiste a organização dos prontuários dos alunos.

Nesta unidade escolar havia o total de cinco salas de 1ª série em 1998, o que totalizou a busca e análise de 175 prontuários e a transcrição de quatro desses. Foram encontrados todos os prontuários buscados nesta escola; porém não foi possível a leitura dos projetos pedagógicos, pois a funcionária encarregada por essa documentação estava de férias e logo depois foi submetida a uma cirurgia somada a afastamento. Assim como na EMEF Verde, essa escola não tinha a prática de registrar suas reuniões de conselho no período pesquisado.

Apesar dessa unidade de ensino contar com um número consideravelmente elevado de alunos, a partir do número total de alunos e número de prontuários selecionados, essa escola é a que apresenta o menor número de alunos com deficiência. Dos quatro prontuários selecionados, apenas um possui laudo de especialista. Além disso, fica a impressão de que o aluno é encaminhado para um atendimento especializado com professor itinerante apenas quando o mesmo apresenta laudo. De todos os prontuários analisados, percebeu-se que nenhum aluno ou aluna da educação especial concluiu o ensino fundamental na própria unidade de ensino, com um total de quatro prontuários pode-se afirmar que três alunos evadiram e um foi transferido.

### **3. EMEF Vermelha**

Nesta escola, o arquivo localiza-se na própria secretaria. Os prontuários estavam recolhidos em grandes gavetas, mas não apresentavam bom estado de conservação. Pode-se encontrar documentos de alunos do ano de 1983 danificados e entre prontuários de alunos do ano de 2007.

Os prontuários do arquivo morto estavam organizados de diferentes maneiras:

- por alunos e alunas evadidos ou transferidos, a organização se dava por ordem alfabética;
- por alunos e alunas concluintes do Ensino Fundamental na própria unidade de ensino, a organização se dava por ano de conclusão;

- para alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, a organização se dava por ordem alfabética.

No processo de coleta, constatou-se a existência de seis classes de 1ª série em 1998, o que totalizou a busca e análise de 194 prontuários e a transcrição de nove desses.

Nessa unidade, todos os prontuários foram encontrados, mas não foi possível a análise de todas as atas de conselho, pois apenas algumas foram localizadas a partir de 2001. Da mesma forma, o contato com os projetos pedagógicos não foi possível, e nenhum funcionário da unidade escolar soube informar a localização dos mesmos.

A partir da análise da documentação proposta, fica claro que nessa escola os alunos da educação especial eram retidos em, no mínimo, dois anos. Em certos casos, em que constava no prontuário um laudo “afirmando” um quadro característico da educação especial, o aluno ou a aluna passava a ser aprovado, mesmo após ter sido reprovado por dois ou três anos.

Pode-se perceber que em um determinado período, durante a alteração da gestão, os procedimentos pedagógicos adotados na unidade escolar em relação aos alunos e as alunas da educação especial se modificaram. Assim, os mesmos, que eram sistematicamente reprovados passaram compulsoriamente a ser aprovados.

Através da leitura dos documentos, percebeu-se que todos os ingressantes em 1998 que eram da educação especial foram encaminhados para uma mesma turma; já os demais que cursavam a 1ª série, mas já haviam retido a mesma em anos anteriores foram distribuídos entre três turmas.

#### **4. EMEF Amarela**

Nesta unidade de ensino, o arquivo da escola se localiza em uma ampla sala, dentro de uma subdivisão da secretaria, ambiente este onde se arquivam todos os documentos da mesma. Os prontuários são arquivados individualmente em sacos plásticos, facilitando a conservação e o manuseio dos mesmos.

A organização do arquivo desta unidade de ensino é similar a da EMEF Verde. Os prontuários são organizados em caixas de cores distintas que

diferenciam os alunos do sexo masculino e do feminino; além dessa discriminação, os prontuários foram organizados em ordem alfabética.

Na unidade escolar, havia o total de oito salas de 1ª série no ano de 1998, totalizando a busca e análise de 234 prontuários e a transcrição de 15 desses.

Apesar dessa unidade de ensino apresentar o maior número de salas em comparativo com as outras unidades escolares visitadas, o tempo levado para a busca da documentação foi menor que o gasto na EMEF Vermelha. Além da tomada de consciência e análise de todos os prontuários, também foi possível a leitura de todas as atas de conselho e a grande maioria dos projetos pedagógicos.

A partir da análise da documentação, fica claro que nessa escola os alunos da educação especial são retidos, assim como na EMEF Vermelha. Pode-se constatar que essa unidade escolar apresenta o maior número de evasão no comparativo com as outras escolas. Dos treze prontuários selecionados nessa unidade de ensino, observa-se que seis evadiram e sete foram transferidos mostrando que nenhum desses alunos concluiu o ensino fundamental na própria instituição. Também foi nessa unidade de ensino que se observou o maior número de alunos da educação especial que não frequentavam as aulas, além do maior número de alunos que cursaram a 1ª série em 1998, não necessariamente ingressando nesse ano, e evadiram no próprio ano ou em 1999.

## **5. EMEF Azul**

Esta foi a primeira unidade de ensino visitada. O arquivo da escola encontra-se em uma sala estreita e escura onde está toda a documentação arquivada da escola. Os prontuários estavam arquivados individualmente em sacos plásticos, facilitando a conservação do material.

A organização desse arquivo se dá em caixas de cores distintas que diferenciam os alunos do sexo masculino (verde) e feminino (vermelha). Além dessa separação, os prontuários foram organizados em ordem alfabética.

Essa forma de organização tornou a coleta de dados ágil: além da praticidade de encontrar a documentação prevista, a escola só possuía duas salas de 1ª série no ano de 1998.

Nessa unidade escolar, havia o total de duas salas de 1ª série em 1998, o que totalizou a busca e análise de 64 prontuários e a transcrição de três desses.

Foram encontrados todos os prontuários buscados, assim como foi possível a leitura de todas as atas de conselho solicitadas. O único material que não foi possível a análise por completo foram os projetos pedagógicos, pois as cópias que a escola dispunha eram as de 2000, 2002, 2004 e 2005.

Após a leitura dos prontuários não se identificou nenhum aluno ou aluna da educação especial, assim como nenhuma retenção.

Em um dos prontuários, localizou-se um documento do sistema de transporte público, *a priori* não pertencente à unidade de ensino, que indicava um quadro neuropatológico do aluno em questão.

Esta informação fez com que se procurasse a professora itinerante da escola na busca de esclarecimentos deste caso em especial, assim como o “estranhamento” com a ausência de matrículas de alunos e alunas da educação especial naquela unidade de ensino e algum esclarecimento sobre o processo avaliativo adotado que explicaria a ausência de retenção nas primeiras séries.

A conversa “informal” com a professora foi fundamental, pois a mesma afirmou que já em 1998 esta unidade escolar adotava como “política” a não retenção de alunos, inclusive os da educação especial.

Esta situação, particularmente, permite questionar se não existiram outros alunos e alunas da educação especial matriculados no período pesquisado.