

# INCLUSÃO ESCOLAR: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Adriana Lia Friszman de Laplane**  
Universidade de Campinas  
[adrifri@fcm.unicamp.br](mailto:adrifri@fcm.unicamp.br)

**Katia Regina Moreno Caiado**  
Universidade Federal de São Carlos  
[kaiado@ufscar.br](mailto:kaiado@ufscar.br)

**Resumo:** Este trabalho analisa o movimento, a dinâmica e alguns dos efeitos da política de inclusão escolar em uma escola estadual do município de Campinas, SP. A pesquisa envolveu a observação em sala de aula, a participação nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e a implementação de uma proposta de intervenção elaborada em conjunto com os professores. O estudo identifica os fatores que dizem respeito ao professor, à sala de aula, à escola e à própria política e interferem na relação entre acesso, permanência e apropriação do conhecimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular.

**Palavras-chave:** inclusão; políticas públicas; educação especial.

## INTRODUÇÃO

A Declaração de Jomtien, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, afirmou a educação como condição para o desenvolvimento. Essa idéia, permeada pela percepção de que a educação deveria formar recursos humanos ou capital humano para o trabalho, justificava a promoção do direito a educação para todos (Freitag, 1986, Oliveira, 2000) e o investimento em educação, cujo resultado seria o desenvolvimento, o crescimento econômico, a eficiência e a qualidade (Silva, Gentili et al, 1996).

Esses conceitos estão presentes de forma explícita no primeiro documento internacional sobre Educação Especial da década: a Declaração de Salamanca (1997), que, na esteira da Conferência de Jomtien reafirma a necessidade de educar todas as crianças na escola comum, em parte porque a inclusão é mais eficaz como mecanismo de gestão da diversidade e melhora a relação custo-benefício do sistema educativo. Além disso, a Declaração aponta a necessidade de preparar os jovens com necessidades educativas especiais para a vida adulta e para serem economicamente ativos (Caiado, 2006).

No Brasil, a lei de Educação mais importante da década, a LDBEN (1996), foi o produto de um longo debate na Câmara dos Deputados e no Senado, que culminou com um texto afinado com o espírito privatista que animava o projeto oficial (Saviani, 1997). No que se refere à Educação Especial, esse espírito se refletiu na garantia de verbas públicas às instituições especializadas privadas filantrópicas, amparada na transferência de recursos públicos para o ensino privado no caso de falta de vagas nas escolas públicas. Nesse sentido, chama a atenção o Art. 60 da lei, que prevê o estabelecimento de critérios de escolha de “instituições privadas

sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” “para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (p. 34) que convive com o Parágrafo único que o sucede:

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 às instituições previstas neste artigo.

A análise dos censos escolares da década mostra que na distribuição de matrículas entre as esferas pública e privada, em 1998 registrava-se 53,2% das matrículas na esfera pública e 46,8% na esfera privada, predominando instituições especializadas filantrópicas. Em 2006 o censo escolar mostra que 63% das matrículas estão nas escolas públicas (Brasil, 2008).

Porém, permanece uma luta aguerrida das instituições filantrópicas por verbas públicas na área da Educação Especial, em destaque a Associação de Pais e Amigos do Excepcional. Como exemplo dessa tendência, no estado de São Paulo, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, assinou em janeiro de 2009 convênios com 294 instituições assistenciais de todo o Estado, que atuam na área da educação especial. Os convênios prevêm repasse de verba às instituições para o atendimento escolar de 33 mil alunos e somam R\$ 77,6 milhões. A notícia veiculada no site da Secretaria de Estado da Educação afirmava que:

O Estado de São Paulo está em um processo crescente de apoio às APAEs. A parceria começou em 1995, ainda na administração do governador Mário Covas, quando atendíamos 133 unidades, beneficiando cerca de 13 mil alunos. Hoje, estamos assinando 294 convênios, atendendo cerca de 33 mil alunos. No primeiro ano do governo José Serra repassamos R\$ 65 milhões e hoje, estamos repassando quase R\$ 78 milhões. (São Paulo, 2009)

A Educação Especial ganhou na LDBEN um capítulo próprio que lhe conferiu o estatuto de modalidade, o que garantiu a sua presença na Educação Básica e na Educação Superior.

A Lei aborda a necessidade de oferecer tratamento especial “quando necessário” ao tempo que afirma que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 58) e atender aos portadores de necessidades especiais (formulação ampla que inclui dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições sociais, culturais, étnicas, deficiências, condutas típicas e superdotação). O caráter excludente e normatizador que culpabiliza o sujeito pelo seu próprio fracasso se mantém no texto, embora de forma menos veemente do que na legislação anterior e aparece na afirmação de que o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados será oferecido aqueles que, pelas suas condições específicas não puderem ser integrados nas classes comuns (Caiado, 2006) e, também, na referência a uma terminalidade específica para aqueles que, devido a essas mesmas condições não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental (Laplane, 2004).

O Plano Nacional de Educação PNE (Brasil, 2001a) também apresenta, na sua versão oficial, um capítulo que trata da Educação Especial. Na Proposta da Sociedade Civil, o tema aparece diluído nos demais capítulos (Caiado, 2006).

O Plano definiu o alunado da Educação Especial, formado por pessoas que apresentam necessidades especiais devido a deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, ou devido

a superdotação, altas habilidades ou talentos. Essa definição tinha como objetivo impedir que os recursos destinados ao atendimento de pessoas com deficiências ou características que requerem recursos especializados apropriados fossem utilizados para atender os alunos com problemas de aprendizagem, atenção ou disciplina. Problema antigo na área, como revela Ferreira

Na 14ª Reunião da Anped (1991), o recém-criado Grupo de Trabalho em Educação Especial manifestou à Assembléia o repúdio público a interpretações equivocadas que identificam a Educação Especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular. Educação especial não é um recurso paliativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à educação (Ferreira, 1992, p.101).

Assim, a definição do alunado alvo da educação especial no texto do PNE, dez anos após a manifestação pública dos pesquisadores da área, ainda é considerado por nós como um fato positivo. Afirmou-se, também, a importância de reconhecer que as pessoas com necessidades especiais têm direito à educação comum e foi redefinido o papel das escolas especiais como instituições de apoio à integração.

No Plano foi apontada a necessidade de criação de vagas de Educação Especial em todos os níveis do ensino e foi reconhecida a importância de um trabalho integrando as áreas da educação, saúde e assistência. Nele, define-se o percentual de 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. O documento aborda, também, a formação de recursos humanos e o estabelecimento de parcerias entre o estado e a sociedade civil para o cumprimento das diretrizes e metas. A menção às parcerias explicita o importante papel das instituições filantrópicas em áreas tais como: a estimulação precoce destinada a crianças com distúrbios de desenvolvimento que não atingiram ainda a idade prevista para a educação infantil; o atendimento às pessoas com deficiências severas; a elaboração de material didático para deficientes visuais; o ensino de Língua Brasileira de Sinais; fornecimento e uso de equipamentos de informática; qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho. O documento reafirma a manutenção de apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial.

O documento “Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica” (Brasil, 2001b) é um dos primeiros a mencionar de forma explícita o termo “inclusão” para referir-se à política que prevê a reestruturação dos sistemas de ensino para responder às necessidades educacionais de todos os alunos (Laplane, 2006). Ancorado no objetivo de “*ter toda criança na escola*” e de “*assegurar uma boa escola para todos*” (p. 5, grifos no original) o documento diz representar “um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira” (p. 6). O documento retira o foco do indivíduo como origem dos problemas e aponta para “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade.” (p. 6). Depois de listar e destacar os documentos e ideias que constituem os “dispositivos legais e político filosóficos”, (p. 18) o documento aborda ainda o histórico da política e os princípios de preservação da dignidade humana; busca da identidade e exercício da cidadania (p. 24). De acordo com as Diretrizes, a política de inclusão

implica na revisão de “concepções e paradigmas” e na tarefa de desenvolver o potencial das pessoas com necessidades especiais, no respeito as suas diferenças e no atendimento as suas necessidades (p. 28). Para realizar essas metas a escola deve “propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas” (pp. 28-29). O desafio é tornar as escolas espaços inclusivos e, nesse contexto, os professores têm papel fundamental. A educação especial deve “possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral” (p. 29).

As ações previstas no documento são: “assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno”; a organização para “o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns”; “a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão”; “o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos” (p. 29)

Nas Diretrizes estão previstos, ainda, a formação de professores capacitados para atuar com alunos com necessidades especiais e de professores especializados (p. 31); projeto pedagógico inclusivo (p. 33); avaliação que contemple as variáveis envolvidas na aprendizagem, realizada por equipe de avaliação com a participação dos profissionais que acompanhem o aluno (dentro e fora da escola, na comunidade, etc.)(p. 34); serviços de apoio pedagógico especializado (p. 35). Em caráter extraordinário e transitório, as Diretrizes admitem a organização de classes especiais nos casos em que os alunos “apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes de apoio...” (p. 35).

Admite-se, também, o atendimento em escolas especiais para os alunos que “requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover...”(p. 35). Outra previsão envolve “a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social...” (p. 36). No âmbito administrativo, os sistemas de ensino devem constituir setores responsáveis pela Educação Especial (p. 36). A gestão deve garantir a acessibilidade física e pedagógica mediante a adaptação dos prédios e o acesso ao sistema Braille, língua de sinais e outros recursos que se fizerem necessários (p. 37).

A concepção de inclusão veiculada no documento é ampla e define como objetivo: “fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (p. 40).

Em 2003 o governo lançou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e no contexto desse programa, o projeto “Educar para a diversidade” com o objetivo de “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores

e educadores...” (Brasil, 2006, p. 1). As ações de formação se concentraram em seminários nacionais e cursos regionais, estes últimos organizados pelos municípios pólo para efeitos de multiplicação de conhecimentos sobre o trabalho educacional na diversidade. Além dessas ações, o oferecimento de cursos para gestores e professores na modalidade a distância foi uma iniciativa complementar para disseminar a política. O programa enfatizou também a criação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual. Essas salas devem estar equipadas para o atendimento educacional especializado.

Uma pesquisa realizada com gestoras de um município do interior do estado de São Paulo apontou diversas preocupações das participantes em relação ao programa. Dentre estas, a abrangência crescente de municípios – em princípio um indicador de disseminação da política inclusiva – foi identificada como um complicador devido à falta de previsão de mecanismos que garantissem o acompanhamento das ações realizadas neles. As entrevistas com as gestoras revelaram também a dificuldade de compatibilizar as diferentes visões de educação especial e de inclusão que permeiam a realidade diversa da educação brasileira. Diferenças regionais, trajetórias particulares e experiências em diferentes estágios de implementação aliadas às diferenças – às vezes irredutíveis – de concepções e filosofias compunham um quadro complexo e difícil de unificar no ano de 2007 (Caiado e Laplane, 2009).

Reafirmando as diretrizes e ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) dá destaque à acessibilidade arquitetônica das escolas, à implantação de salas de recursos e à formação de docentes para o atendimento especializado. Nessa linha, o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acompanha os referenciais do Programa e a definição do alunado reafirmando que o atendimento educacional especializado deve ser “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p.16).

No que se refere à implantação de salas de recursos multifuncionais, o MEC divulga no seu portal da internet que “de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros – 82% do total”.

Em 2008 foi implementado o Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola. O BPC é uma garantia de renda para pessoas idosas e pessoas com deficiência, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios próprios ou da família para a sua manutenção. A partir da constatação de que apenas 29% dos beneficiários de até 18 anos de idade freqüenta escola, o programa pretende acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola dessa população, propiciando ações coordenadas entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, estados e municípios, (MEC, 2009).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Decreto nº 6.949/2009, é um documento elaborado com a participação de organizações de

pessoas com deficiência de várias partes do mundo. Resultado da mobilização de organizações da sociedade civil, compostas por pessoas com deficiências e pessoas que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, ativistas de direitos humanos, agências internacionais e representantes de 192 países, num longo processo de debate que se iniciou em 2001 e finalizou em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU. O texto final é composto por 50 artigos, cujos princípios norteadores são: a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a acessibilidade, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

No texto da Convenção, chama à atenção a definição de pessoa com deficiência. Já no primeiro artigo a definição é apresentada como: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada pelas vertentes médica e psicológica, cuja ênfase explicativa para as dificuldades encontradas na vida está selada na própria deficiência (Jannuzzi, 2006). O que justifica todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, assim como, a criação de espaços sociais exclusivos como: escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido. Na Convenção, assume-se uma nova definição em que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Preâmbulo, letra e). Assim, o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. O artigo 24 trata da Educação enquanto um direito da pessoa com deficiência que deve se dar sem discriminação, ou seja, com igualdade de oportunidades, em todos os níveis de ensino, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida. Uma educação que vise o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência e garanta sua participação social.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação reuniu em Brasília, representantes de estados, municípios, sociedade civil, educadores, professores, gestores, pais e movimentos sociais para discutir propostas para a educação brasileira e delineamentos para o novo Plano Nacional de Educação. Antecipada pelos debates conduzidos nas conferências municipais e estaduais, a CONAE discutiu propostas distribuídas em seis eixos. A Educação Especial compôs o Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

O Documento Final (Brasil, 2010) apresenta as propostas aprovadas na sessão plenária da Conferência. Estas reivindicam a efetivação de medidas concretas que garantam o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos. As propostas retomam demandas antigas que, na última década, têm ganhado destaque e visibilidade, ainda que sua transformação em ações efetivas tenha se realizado de forma desigual. Assim, os sistemas de ensino têm hoje recursos materiais que precisam ser ampliados; professores/as para atendimento

especializado cujas condições de trabalho devem ser revistas; cursos de formação continuada que ainda não atendem às necessidades dos docentes e salas de recursos multifuncionais que precisam adequar seu funcionamento e gestão às condições de cada realidade particular.

As propostas aprovadas na CONAE tratam, na sua maioria, da ampliação do atendimento na rede regular de ensino e do atendimento especializado para todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio de uma rede de serviços que começam com a estimulação precoce e se estendem até o ensino superior e a educação de jovens e adultos.

Sem dúvida, uma marca importante neste período é o aumento de matrículas de alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. O Censo Escolar mostra que de 1998 para 2006 o crescimento das matrículas foi de 107%. Dentre os municípios com matrículas em educação especial o crescimento foi de 81%, com 4.953 municípios declarando que há matrículas de alunos com deficiência, isso representa 89% dos municípios brasileiros. Esse aumento se revela da Educação Infantil ao Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Timidamente, no Censo Escolar de 2009 surgem matrículas da Educação Especial em escolas de área rural, perfazendo 1,02% do total de matrículas do campo.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Os documentos nacionais e internacionais já citados fornecem os lineamentos gerais a serem seguidos pelas políticas estaduais e municipais. Nesse período, no estado de São Paulo, um dos marcos da educação especial foi a criação, em 1994 do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento ao deficiente visual (CAP). Por meio dessa ação, o estado reconhecia o direito e a necessidade de um atendimento especializado para os alunos com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino, oferecendo recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, conforme Resolução SE nº135/1994.

Anos depois, a Resolução SE nº61/2002 dispôs a extensão desse modelo para atender outras deficiências e necessidades mediante a criação dos Centros de Atendimento Pedagógico Especializado cujos objetivos eram tanto gerenciar a demanda de educação especial como definir políticas de educação especial e formar profissionais para atuar com alunos com necessidades especiais, oferecer subsídios e apoio à educação especial, oferecer atendimento de equipe multidisciplinar itinerante, pesquisar e elaborar material didático adaptado e atuar de forma coordenada com outros órgãos.

Ainda, a Resolução SE nº11/2008 aborda o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais da rede estadual de ensino, define o alunado da educação especial e dispõe sobre a avaliação dos alunos, sobre a sua inclusão preferencial em classes comuns e seu encaminhamento para serviços de atendimento especializado, salas de recursos ou instituições conveniadas.

Além da política específica de educação especial, outras políticas e programas destinados à rede estadual de ensino afetam os alunos com necessidades especiais.

Em 2007, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, instituiu o Programa Ler e Escrever (Resolução SE nº86/2007), composto pelos Projetos Ler e Escrever para a 1ª e 2ª série do Ciclo I e o Projeto Intensivo no Ciclo para as 3ª e 4ª série (PIC). Os objetivos do Programa são: alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino; recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), com classes especiais de recuperação, tem como objetivo zerar o estoque de alunos insuficientemente alfabetizados existente nas classes de quarto ano.

Desde 2005, foi implantado no município de São Paulo, o Programa “Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs. Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria 5403/07 – SME, em que reorganiza o Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” e afirma:

Os alunos retidos, que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e que a avaliação do CEFAI comprove que possam se beneficiar deste Projeto, poderão ser matriculados no 4º ano- PIC, assegurando-se o acompanhamento pedagógico dos serviços especializados, durante o período em que permanecerem no Projeto.

A implantação deste Programa pelas secretarias de educação do município e do estado de São Paulo está justificada pelos dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) de 2003 em que 30% dos alunos do 3º ano do Ciclo I na Região Metropolitana de São Paulo não sabiam escrever convencionalmente. Sendo que,

A análise dos dados de retenção dos alunos ao final do Ciclo I, nos anos de 2000 a 2003, evidencia que 12% dos alunos matriculados são retidos no 4º ano, o que equivale a dez mil alunos da rede, conforme levantamento do Centro de Informática da Secretaria Municipal de Ensino. Os estudos realizados pela Diretoria de Orientação Técnica, da SME, revelaram que este sistema de ensino gera, por escola, pelo menos uma sala de aula de alunos reprovados ao final do Ciclo I – em torno de 30 a 35 alunos em média. E que, para agravar ainda mais o quadro, muitos podem ser reprovados por vários anos seguidos. (São Paulo, 2005)

O Programa “Ler e Escrever” e o Projeto Intensivo no Ciclo se apresentam assim como ações que, devido à ênfase na recuperação dos alunos defasados na aprendizagem, atingem de forma particular os alunos com necessidades educacionais especiais, também sujeitos da educação especial.

## O FUNCIONAMENTO DE UMA SALA PIC I

No contexto de um projeto de pesquisa cujo objetivo maior é compreender o funcionamento das práticas educacionais geradas pelas políticas de cunho inclusivo, desenvolvemos um trabalho

de observação e intervenção em uma escola estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Instigadas a entender como o Projeto Intensivo no Ciclo 1 se concretizaria, organizamos um dos subprojetos para descrever os modos de funcionamento e colaborar com o professor regente de uma “classe especial de recuperação”. A observação das práticas pedagógicas foi realizada no segundo semestre de 2009, quando desenvolvemos um projeto de intervenção na 4ª série vista como a sala mais problemática da escola. Caracterizada como sala “PIC”, agrupava alunos com diferentes características, que tinham em comum o baixo desempenho escolar. Dentre os alunos da sala, alguns não eram alfabetizados (6) e entre estes, um aluno freqüentava a APAE, outros estavam defasados quanto à relação idade/série (3), um apresentava dificuldades de socialização (e suspeita de psicose, não confirmada), alguns apresentavam problemas de comportamento (4). Os restantes alunos detinham conhecimentos apenas incipientes de leitura, escrita e matemática, inadequados para a série.

As práticas pedagógicas que observamos foram adequadas à população atendida. A professora lia um livro para a turma todos os dias, no início da aula. Depois combinava as atividades para o dia e dava sequência ao planejamento. Atividades de língua portuguesa, matemática e ciências iam sendo alternadas. Algumas delas eram estruturadas na forma de tarefas ligadas ao treino de certas aquisições, por exemplo, listas de contas ou problemas, enquanto outras se estruturavam a partir do sentido da atividade, por exemplo, a escrita de um convite para as mães. O clima da sala de aula era muito variável. No geral calmo no início do dia, tornava-se barulhento e dispersivo antes e depois do intervalo. A concentração dos alunos diminuía e surgiam muitas brigas. Esse tempo era muito pouco produtivo porque a professora se desdobrava para conter os alunos e manter a classe focada na tarefa, sem muito sucesso. O tempo dispensado à manutenção de uma disciplina mínima que permitisse a convivência e a realização das tarefas era subtraído do trabalho de ensino-aprendizagem, com o agravante de que várias das crianças não possuíam autonomia na realização das tarefas e requeriam ajuda constante que, naquele contexto não poderiam receber devido a que a professora estava sempre cuidando de brigas, birras e outras dificuldades.

As observações nos levaram a concluir que o problema da sala consistia principalmente na combinação de dificuldades. O agrupamento de alunos que apresentavam problemas (os mais variados) na mesma sala tornava o trabalho da professora (responsável, atenta, motivada e sensível) praticamente inviável.

## A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Uma vez identificados os problemas na sala, propusemos a realização de uma atividade especial, que consistiu na concepção e realização de um filme que seria mostrado à escola e aos pais na data da formatura. Durante os meses de outubro e novembro comparecemos à escola uma ou duas vezes por semana para trabalhar com a sala na proposta. Parte do trabalho foi realizado no horário normal da classe e parte nas aulas de educação artística.

A professora da sala assumiu o projeto junto com a turma. Professora e alunos escolheram o livro que seria objeto do filme: O mistério da Feiurinha, de Pedro Bandeira. A história, com muitos personagens e um traço humorístico se prestava para o trabalho. A turma releu a história e começou a elaborar o roteiro. As atividades foram realizadas em pequenos grupos que contaram com a coordenação da professora, da pesquisadora responsável e de uma bolsista do projeto. A divisão em pequenos grupos se mostrou eficaz para propiciar o engajamento e a participação das crianças, além de permitir uma melhor atenção a cada uma delas. O produto desse trabalho foi a construção coletiva dos personagens e um conjunto de 6 cenas. Paralelamente, nas aulas de educação artística, a professora (também bolsista do projeto) iniciou o trabalho sobre técnicas cinematográficas e culminou com a confecção de story-boards para as cenas planejadas. Uma vez concluído o roteiro, as cenas, os story-boards e distribuídos os personagens entre os alunos, começaram os ensaios e, nas aulas de educação artística, a confecção da cenografia e figurino. No final de 8 semanas de intenso trabalho, as cenas foram filmadas num único dia e depois editadas para compor o filme. Na aula de artes, as crianças ainda confeccionaram as capas com título, créditos e desenhos para colocar nas caixas dos DVDs que cada criança levaria para casa (Jordão, 2010; Portela, 2010).

## CONCLUSÕES

O relato do trabalho realizado na sala da 4ª série permite discutir alguns dos elementos que condicionam o sucesso e o fracasso do ensino. A implementação do projeto de intervenção mostrou que o trabalho sistemático, com metas estabelecidas para cada semana e para cada participante tem boas chances de êxito. A professora da sala realizava algumas das atividades, a professora de Artes, outras e, a equipe externa à escola participava semanalmente das atividades. Em menos de oito semanas, a classe considerada mais problemática e com pior rendimento da escola elaborou um produto que implicou na aquisição e a prática de conhecimentos de diferentes tipos (língua portuguesa, matemática, ciências, história, arte, cinema, tecnologia). A turma conseguiu, a partir do planejamento e da implementação de um projeto assumido por todos, concluir com sucesso aquilo a que se propôs.

Quais foram os fatores que levaram o grupo a trabalhar de forma organizada e produtiva? Levando em consideração as observações de sala de aula (Laplane e Caiado, 2010) é possível enumerar alguns dos fatores responsáveis pela mudança. São estes:

A formulação de metas de curto, médio e longo prazo, assumidas pelo grupo.

A formulação de estratégias para atingir as diferentes metas.

A existência de momentos em que as tarefas realizadas eram avaliadas face aos objetivos propostos.

A presença de pessoas alheias à equipe escolar (convidados, colaboradores).

A presença sistemática da equipe de pesquisa nas atividades, apoiando o trabalho escolar.

A formulação de metas e estratégias foi crucial para motivar o grupo e para dar sentido à atividade escolar, que deixou de ser um conjunto de tarefas estanques para tornar-se uma atividade com sentido e finalidade claros. Da mesma forma a presença de convidados e colaboradores em diferentes momentos do trabalho, introduziu elementos novos e dinamizou as relações de ensino.

Entendemos que a presença da equipe de pesquisa na escola teve vários efeitos, sendo os principais: trazer novidades à rotina escolar e apoiar o trabalho da professora, que, de acordo com as observações realizadas, gastava muito tempo apaziguando os alunos, contendo brigas e atendendo alunos com dificuldades de comportamento. Os dados da avaliação dos alunos revelam melhoras importantes no desempenho depois do projeto (Kobayashi, 2010).

Por fim, e para além das atividades realizadas em sala de aula, o agrupamento com o critério de nível de desempenho, responsável pela distribuição dos alunos entre as salas regulares e PIC merece algumas considerações. Em primeiro lugar, o uso do critério de homogeneidade, contrariamente ao esperado pelos autores do Projeto, teve um efeito negativo. Diversas experiências já mostraram que a heterogeneidade permite compensar e muitas vezes superar as dificuldades. Alunos com diferentes características e qualidades podem compor um grupo mais equilibrado que um grupo em que todos apresentam características semelhantes. Esse é um dos princípios que levou à extinção das classes especiais que agrupavam alunos pelas suas dificuldades ou deficiências. O problema ocasionado pelo agrupamento das dificuldades poderia, portanto, ter sido antecipado a partir da experiência não tão distante dessas classes. A constatação de que a participação de convidados, colaboradores e equipe de pesquisa fez a diferença na aprendizagem dos alunos dessa sala também remete ao fato de que concentrar as dificuldades numa única classe sobrecarrega o professor e dificulta o trabalho pedagógico.

A modo de epílogo registramos aqui que no ano seguinte ao da pesquisa (2010), a escola optou por redistribuir os alunos e, apesar de que as salas PIC continuaram existindo, os alunos com deficiências e dificuldades foram distribuídos em várias classes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei 9394*, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. *Decreto 6949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. Grupo Gestor Interministerial. *BPC na Escola*. Documento Orientador. Secretaria de Educação Especial, MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE 2010*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final.

Brasília: Ministério da Educação, 2010. 164 p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em 20 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: MEC/Inep, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001b. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2ª edição. Brasília: CORDE, 1997.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola*. Lembranças e depoimentos. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba/SP, v.1, n.1, p.101-106, 1992.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª edição. São Paulo: Moraes, 1986.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

JORDÃO, L. B. *Relatório de Pesquisa*. Campinas, SP: FAPESP, 2010.

KOBAYASHI, D. E. S. A. *Relatório de Pesquisa*. Campinas, SP: FAPESP, 2010.

LAPLANE, A. L. F. e CAIADO, K. R. M. *Relatório de Pesquisa*. Campinas, SP: FAPESP, 2010.

LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 27-32.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PORTELA, T. B. Relatório de Pesquisa. Campinas, SP: FAPESP, 2010.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br/legislacao](http://www.educacao.sp.gov.br/legislacao). Acesso em 06 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 61/2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br/legislacao](http://www.educacao.sp.gov.br/legislacao). Acesso em 06 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Programa Ler e Escrever. São Paulo, SME, 2005. Disponível em [www.educacao.prefeitura.sp.gov.br](http://www.educacao.prefeitura.sp.gov.br). Acesso em 06 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br/legislacao](http://www.educacao.sp.gov.br/legislacao). Acesso em 06 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br/legislacao](http://www.educacao.sp.gov.br/legislacao). Acesso em 06 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria libera R\$ 77,6 milhões para atendimento a estudantes de APAES e instituições. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br). Acesso em 27 de Janeiro de 2009 13h00.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, T. T.; GENTILI, P.; MOREIRA, A. F. B.; FRIGOTTO, G.; SACRISTÁN, J. J. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 20 de Julho de 2010.