UNESP-UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Curso de Pós-Graduação em Educação

ANEXO AO PROCESSO 583/2000

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEFESA - 18/12/2002

IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL E SUA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Mara Cleusa Peixoto Assis Rister

Marília - SP

2002

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL E SUA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Tese 1447

Mara Cleusa Peixoto Assis Rister

MARÍLIA - SP
2002

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL E SUA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Mara Cleusa Peixoto Assis Rister

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração - Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, como requisito para Qualificação à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da **Drª Rita de Cássia Tibério Araújo**.

1410001447



MARÍLIA - SP

2002



unesp

UN00113 9646 70807051

Nº cham 371.9
R597i

Nº Tombo 1.447
Aquisição D
Preço 5.00
Data 10/03/03
Proced. Autor

- Educação inclusiva - Deficientes
- Escolas especiais para deficientes
- Inclusão em educação
- Educação especial

227 p., tab. + anexo

Rister, Mara Cleusa Peixoto Assis.
R597i Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência / Mara Cleusa Peixoto Assis Rister. -- Marília, 2002.
227 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2002.
Orientadora: Profª. Drª. Rita de Cássia Tibério Araújo.

1. Inclusão. 2. Deficiência. 3. Políticas públicas. 3. Educação especial. 4. Atendimento educacional. I. Autor. II.Título.

CDD 371.102

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA

MARA CLEUSA PEIXOTO ASSIS RISTER

IDENTIFICAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração - Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 18 de dezembro de 2002

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sadao Omote

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Drª Rita de Cássia Tibério Araújo

unesp

Dedico este trabalho a vocês com todo o meu amor:

Mãe, *com meu agradecimento pelo seu grande apoio durante esse período;*

Pai, *sonho meu. Aceite meu agradecimento por estar o tempo todo ao meu lado, em espírito;*

Gilmar, *meu esposo, obrigada pelo impulso e amparo inesquecíveis em todas as ocasiões;*

Ernesto, Gilmara e Giuliano, *obrigada pelo olhar amoroso, pelos beijos, pelos socorros nas horas de necessidade e muito mais pela existência de vocês em minha vida.*

unesp

AGRADECIMENTOS

Após tanta aquisição de conhecimentos nesse período de convívio direto na UNESP – Campus de Marília, só tenho a agradecer, especialmente, às pessoas que participam do Programa de Pós-Graduação como funcionários, docentes e coordenadores. Agradeço pela acolhida cordial e respeitosa, por toda uma conduta profissional de elevado nível e pela amizade solidificada.

Para chegar até aqui, tive uma jornada profissional impulsionadora da necessidade de buscar respostas no campo educacional. Nessa jornada, tive apoio de pessoas inesquecíveis. Meus amigos e amigas das lutas nos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, de Entorpecentes e de Educação. Da SEDUC, na pessoa da Profª Maria Vitória Nabas. De meus companheiros da DEPP, especialmente da Oficina Pedagógica e do Setor de Planejamento.

Agradeço a todos os amigos voluntários e colaboradores da Casa da Sopa Francisco de Assis, CASOFA. Muito obrigada Anderson Tsunoda, Maria Cordeiro, Cláudio Pinezi, Júnior, André Luiz, Flávia, Juliana, Elisabete, Manfred, Marcos Takeuti, Marcos, Edison Kuramoto, Tarcísio Tavares, Marilda, Walter, Nelson Tokeshi, Célia Tateishi, Shigueo, Narciso, Modesto Dutra, Rosalie, Márcia, Edson José, Lúcia, Célia e Milton Estopa. Dentre todos, destaco a inestimável dedicação da competente acadêmica de Serviço Social Katiany Alves Esteves Semensati, que auxiliada por todos, assumiu de corpo e alma minhas funções nesse período em que me dediquei ao trabalho de pesquisa.

Às Professoras das classes especiais e salas de recursos, aos professores das classes comuns, aos alunos, coordenadores, diretores das escolas da rede regular e das ONG que possibilitaram a realização desta pesquisa, deixo aqui meus sinceros votos de carinho, gratidão e admiração.

A Presidente Prudente, terra onde vivo, meu agradecimento pelo espaço cedido para que eu pudesse realizar esse trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Agradeço com especial atenção:

Ao ***Prof. Dr. Sadao Omote*** *pelas oportunidades de aprendizagem que me foram proporcionadas nesse período;*

Ao ***Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon*** *pela clareza de suas orientações e o grande incentivo ao meu crescimento profissional;*

Ao ***Dr. Eduardo José Manzini*** *pela inesquecível sensibilidade e mobilização diante das necessidades de capacitação dos recursos humanos da Educação de Presidente Prudente e região, um dos motivos da realização desse trabalho;*

Aos membros do ***Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma"*** *pelo acompanhamento de cada passo desse trabalho;*

Ao ***Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto*** *pelo suporte estatístico a este trabalho e, principalmente, por seu constante exemplo de profissionalismo;*

À ***Profª Helena Carolina Marrey Nauhardt****, dirigente da Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente, pelo impulso dispensado aos que buscam a prática da educação inclusiva;*

À minha orientadora, ***Drª Rita de Cássia Tibério Araújo*** *pelo direcionamento deste trabalho e apoio incondicional em todas as ocasiões de provação de minha capacidade e resistência;*

À ***CAPES*** *por me propiciar condições de dedicação exclusiva ao estudo dessa importante questão educacional.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

RISTER, M.C.P.A. **Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência.** 227f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-UNESP.

RESUMO

Este trabalho buscou identificar, descrever e analisar o atendimento educacional prestado às pessoas que apresentam deficiência no âmbito público e gratuito da rede de ensino do município de Presidente Prudente. Os dados foram coletados por meio de pesquisa em sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, em registros de professores, arquivos das escolas, setor de planejamento da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente; informações de professores, coordenadores e diretores de escola, informações do Centro de Avaliação e Acompanhamento de Presidente Prudente, bem como pela observação. A análise foi orientada em função da pretendida implementação pelas comunidades das recentes políticas públicas de aspecto inclusivo, oriundas da Constituição Federal Brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9.394/96) e dos acordos registrados pelos signatários da Declaração de Salamanca. Apurou-se que, de 1997 a 2000, ocorreram algumas mudanças no atendimento prestado em Presidente Prudente. Novas oportunidades de acesso à educação especial, traduzidas por abertura de centro de avaliação e acompanhamento de alunos, de sala de recursos para deficientes mentais e classe especial para deficientes físicos, trouxeram alunos para a rede regular. Outrossim, a pesquisa permitiu aflorar a necessidade de capacitação de docentes. Os dados ressaltaram a carência básica do município que reivindica há muito, cursos de habilitação em educação especial para fazer frente às exigências da legislação. Apurou-se, ainda, a falta de recursos materiais e de adaptações curriculares nas unidades de atendimento. Enfim, destaca-se alto índice de permanência de alunos nas modalidades de ingresso, o que pode evidenciar a necessidade de mais atenção para com o uso adequado dos serviços educacionais dirigidos aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão - Deficiência – Políticas Públicas – Educação Especial – Atendimento Educacional

unesp

RISTER, M.C.P. A. **Identification and description of services of special educational attendance and its analysis in the perspective of the pertaining to school inclusion of the pupil with deficiency.** 227f. 2002. **Dissertation (Master thesis in Education).** Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-UNESP.

ABSTRACT

This work aimed at identifying, describing and analyzing the educational assistance provided to individuals with disabilities in the scope of free, public schools in the municipality of Presidente Prudente. Data have been collected by means of research in internet sites of the Brazilian Institute of Geography and Statistics and the National Institute of Educational Research, in teachers' records, school files, the planning sector of the Education Directorate of Presidente Prudente; information from teachers, school coordinators and principals, information from the Assessment and Follow-up Center of Presidente Prudente, as well as by means of observation. The analysis was directed on account of the intended implementation, by the communities, of the recent inclusive public policies originating from the Brazilian Federal Constitution, the National Education Laws (LDBN 9.394/96) and from the agreements registered by the signatories of the Salamanca Statement. It was found that, from 1997 to 2000 some changes occurred in the assistance provided in Presidente Prudente. New opportunities of admission to special education, translated by the opening of a center of student assessment and follow-up, resource rooms for the mentally disabled and special classrooms for the physically disabled, brought students to mainstream education. Likewise, the research allowed the need for teachers qualification to arise. The data emphasized the basic need of the municipality which has for long been claiming for qualification courses on special education in order to meet the requirements of the legislation. Lack of material resources and curricular adjustments to the assisting units has also been found. Finally, the high rate of permanence of students in the admission modes is emphasized. This can make evident that there is a need for more attention to the appropriate use of educational services directed to students with disabilities.

Key words: Inclusion - Disability – Public Policies – Special Education – Educational Assistance

unesp

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:
Análise de Correspondência da freqüência de
avaliações de profissionais a cada tipo de deficiência 168

LISTA DE TABELAS

Tabela A: Fontes de informações dos dados coletados nas unidades de atendimento educacional a alunos com deficiência 63

Tabela B: Total de alunos matriculados na rede de ensino segundo o tipo de deficiência apresentada 68

Tabela C: Tipo de deficiência apresentada pelos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000 69

Tabela D: Gênero dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000 76

Tabela E: Tipo de deficiência e gênero dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente 77

Tabela F: Idade média de ingresso escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000 81

Tabela G: Idade média de saída escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000. 85

Tabela H : Idade média de abandono escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000 88

Tabela I: Localidades de procedência dos alunos matriculados na rede escolar de Presidente Prudente de 1997 a 2000 91

Tabela J: Instituição de origem dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente 96

Tabela L: Modalidade de ensino de procedência do aluno matriculado na rede de ensino de 1997 a 2000 99

unesp

Tabela M: Modalidade de ingresso e modalidade ao final do período pesquisado dos alunos matriculados em 2000 103

Tabela N: Modalidade de ingresso e modalidade final dos alunos em PAE 109

Tabela O: Total de matrículas de alunos deficientes no período 113

Tabela P: Unidades escolares das redes estadual e municipal com atendimento em Educação Especial , segundo a deficiência contemplada 116

Tabela Q: Tipo de atendimento prestado pelas ONG em Presidente Prudente 118

Tabela R: Tipo de atendimento educacional oferecido aos alunos matriculados na rede de ensino 122

Tabela S: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1997 e 1998 ..... .130

Tabela T: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1998 e 1999 ..... .132

Tabela U: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1999 e 2000 ..... .134

Tabela V: Autor do encaminhamento do aluno ao atendimento escolar ..... .140

Tabela X: Motivo do encaminhamento dos alunos às unidades escolares da rede de ensino de Presidente Prudente. 145

Tabela Z: Diagnósticos atribuídos aos alunos atendidos no período ..... .156

Tabela AA: Categoria profissional responsável pela avaliação dos alunos da rede de ensino ..... .166

Tabela BB: Formação do professor da rede de ensino..... .175

Tabela CC: Formação do professor de educação especial da rede regular de ensino ..... .176

Tabela DD: Recursos audiovisuais disponíveis nas escolas da rede de ensino de Presidente Prudente ..... .184

Tabela EE: Recursos auxiliares de ensino utilizados na rede de ensino de Presidente Prudente ..... .187

Tabela FF: Composição das classes com alunos deficientes ..... .195

Tabela GG: Total de alunos por classe com alunos deficientes..... .198

Tabela HH: Estrutura arquitetônica dos prédios da rede de ensino de Presidente Prudente..... .201

LISTA DE SIGLAS

AM – Atividades Matemáticas

C1F - Ciclo I do Ensino Fundamental

C2F - Ciclo II do Ensino Fundamental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Classe Especial

CEDA- Classe Especial para Deficientes Auditivos

CEDF - Classe Especial para Deficientes Físicos

CEDM - Classe Especial para Deficientes Mentais

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CH – Com Habilitação

CI - Classe Institucional

CIAU - Classe Institucional para Autistas

CIDA - Classe Institucional para Deficientes Auditivos

CIDF - Classe Institucional para Deficientes Físicos

CIDM - Classe Institucional para Deficientes Mentais

CIPF - Classe Institucional para Profissionalização

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

D.P. – Desvio Padrão

DA - Deficiência Auditiva

DAE - Departamento de Assistência ao Escolar

DEPP - Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente

DF - Deficiência Física

DM - Deficiência Mental

DMU - Deficiências Múltiplas

unesp

DOU – Diário Oficial da União

DV - Deficiência Visual

E – Estadual

EC - Ensino Comum

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fem. - Feminino

Freq. - Freqüência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESPP – Instituto Superior de Ensino de Presidente Prudente

IG – Instituição Governamental

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

Inf. - Informado

ITE – Instituição Toledo de Ensino

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M – Municipal

Masc. - Masculino

Máx. – Máximo

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

Mín. - Mínimo

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

NI - Não Informado



NPM - Neuropsicomotor

O - ONG

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não-Governamental

OU - Outros

PAE - Primeiro Atendimento Escolar

PRODEME – Programa para o Deficiente Mental

SAPE – Serviços de Apoio Pedagógico Especializado

SE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SH – Sem Habilitação

SR – Sala de Recursos

SRDM - Sala de Recursos para Deficientes Mentais

SRDV - Sala de Recursos para Deficientes Visuais

SUPL 1 - Suplência I

SUPL2 - Suplência II

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

T.P. – Total de Professores

TEPSI – Teste de Desenvolvimento Psicomotor

UDR - União Democrática Ruralista

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 MÉTODO 42
2.1 O MÓVEL DO TRABALHO 46
2.1.1 Caracterização do município de Presidente Prudente 48
2.2 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 50
2.2.1 Abordagem aos dirigentes das instituições 56
2.2.2 Coleta de dados nas unidades de atendimento escolar 59
2.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS 64

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO 66
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS NOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA REDE DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE 67
3.1.1 Tipo de deficiência apresentada pelos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente 68
3.1.2 Distribuição geral do atendimento por tipo de deficiência 68
3.1.2.1 Distribuição geral das matrículas por tipo de deficiência e gênero 75
3.1.2.2 Distribuição geral do atendimento por tipo de deficiência e gênero 77
3.1.3 Médias de idade de ingresso, saída e abandono dos alunos na rede de ensino de Presidente Prudente 80
3.1.4 Procedência do aluno 90
3.1.4.1 Localidade de procedência do aluno 90
3.1.4.2 Instituição de origem 95
3.1.4.3 Modalidade de ensino de origem 98
3.1.4.4 Trajetória escolar dos alunos com deficiência na rede de ensino 102

unesp

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PRESTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA REDE DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE, DE 1997 A 2000 112

3.2.1 Matrículas de alunos com deficiência no período 113

3.2.2 Educação oferecida aos alunos com deficiência na rede de ensino de Presidente Prudente, de 1997 a 2000 115

3.3 CARACTERIZAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS DA REDE DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE 138

3.3.1 Encaminhamento dos alunos da rede de ensino de Presidente Prudente 139

3.3.1.1 Autor de encaminhamento do aluno à escola 139

3.3.1.2 Motivo de encaminhamento do aluno à escola 144

3.3.1.3 Laudos de encaminhamento dos alunos 153

3.3.1.4 Categoria profissional responsável pelos laudos 164

3.3.2 Formação do professor 174

3.3.3 Caracterização da instituição responsável pelo Atendimento do aluno com necessidades educacionais Especiais de 1997 a 2000 no município de Presidente Prudente 182

3.3.3.1 *Recursos audiovisuais disponíveis nas unidades escolares* 182

3.3.3.2 Recursos de ensino das unidades de atendimento 186

3.3.3.3 Agrupamento de alunos para atendimento educacional 194

3.3.3.4 Estrutura arquitetônica do espaço escolar 201

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL E SUA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA 205

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 216

ANEXOS 227

1 INTRODUÇÃO

A trajetória do desenvolvimento de atitudes em relação às pessoas com deficiência pode ser reconhecida em quatro estágios. Primeiramente, na sociedade espartana, a tendência era negligenciar e maltratar. Num segundo momento, sob a influência da expansão do cristianismo que reprimia o assassínio ou a exposição, passou-se a ter compaixão e necessidade de proteger a pessoa com deficiência, mesmo que essa proteção resultasse em segregação. Em um terceiro momento, nos séculos XVIII e XIX, fundaram-se instituições com o fito de propiciar-lhes educação à parte. Surge, então, nas sociedades ocidentais industriais, a Educação Especial, inspirada no modelo da Revolução Francesa de 1789, com o estofo reivindicatório de aquisição e acesso às riquezas materiais e culturais que pareciam caminhar para a democratização. Finalmente, na segunda metade do século XX, evidenciaram-se tendências à aceitação e integração dos diferentes (SILVEIRA BUENO, 1994; CASARIN, 1997; CECCIN, 1998; KIRK & GALLAGHER, 1991; SILVA, 1998).

A partir dos anos 70, a abordagem clínica tradicional que enfocava a deficiência e não a pessoa com deficiência foi aos poucos modificando seu aspecto. Ampliou-se a forma de se conceber a deficiência. De uma visão subjugada à natureza das organizações sociais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

construídas sobre paradigmas biopsicossociais excludentes, passou-se a buscar um enfoque mais integrador e cada vez menos marginalizante dos indivíduos que segundo Hohmann (1988), historicamente foram considerados incapazes e, portanto, desviantes.

Essa transformação das reações sociais ante a deficiência tem como elemento gerenciador a concepção social acerca da condição de anormalidade do desempenho humano, uma vez que do ponto de vista funcional a diferença é identificada a partir de padrões de normalidade. A deficiência é um fenômeno que envolve diferença no âmbito estrutural e funcional da constituição humana e diferença no tratamento social destinado à população que apresenta a condição de anormalidade. O tratamento social diferenciado é dirigido com base em julgamentos que se manifestam nas relações interpessoais e são conduzidos a partir de crenças ou valores culturais. Na dinâmica das relações interpessoais, o deficiente é reconhecido e identificado como tal em diferentes situações de vida; até mesmo naquelas em que o déficit por ele apresentado não implica desvantagem de respostas aos estímulos ambientais. É, portanto, em função da modificação dessas crenças e valores que se alteram as reações sociais perante a deficiência, bem como a forma de organização dos serviços que a coletividade destina aos deficientes (GOFFMAN, 1982, p.11-50; MANZINI & SIMÃO, 1993, p.26-28; OMOTE, 1993, p.273-282).

Desde os mais remotos tempos, a capacidade de aquisição e expressão das habilidades de raciocinar, pensar, falar e locomover-se têm sido o paradigma de normalidade do homem. A consagração dos mais

unesp

ágeis, belos, fortes e eloqüentes veio por meio das vitórias sobre os demais seres humanos habitantes do mesmo espaço (GLAT, 1998, p.18-19).

A pessoa com algum tipo de deficiência é considerada não habilitada para a aceitação social, e essa inaptidão lhe é atribuída de maneira generalizada. Não raramente, é vista mais como representante de uma categoria social desacreditada e menos como pessoa com direitos e desejos de representação dos diferentes papéis sociais que são permitidos e acessíveis somente àqueles enquadrados na categoria das pessoas normais. Por essa razão, o tratamento social, organizado por categorias de pessoas, traduz mais o estigma social acerca da condição que se desvia dos padrões de normalidade do que o reconhecimento pela sociedade do direito de essa população usufruir todas as oportunidades de vida social, naturalmente vivenciadas pelas pessoas normais (ARAÚJO, 1998, p.9-39; MOURA, 1996, p.19-27) .

A deficiência é o centro em torno do qual se organiza toda a vida da pessoa. A estrutura e organização dos serviços oferecidos a pessoas que apresentam deficiência sofrem a influência de julgamentos baseados em crenças pessoais e preconceituosos que impõem outras limitações e privações desnecessárias.

A sociedade convive com padrões de comportamentos preestabelecidos. Cada qual procura desempenhar seu papel propiciando ao meio social uma relativa previsibilidade. O indivíduo considerado diferente, via de regra, não é exposto a situações sociais mais amplas. Ao

unesp

interagir apenas com os familiares e profissionais especializados, o sujeito tende a encontrar ambiente social pouco diversificado, o que pode contribuir para o empobrecimento do seu repertório comportamental. Esse viés pode reforçar as representações preconceituosas das leituras da sociedade que faz contato com o deficiente. O medo de se ver em situações fora de controle ao admitir em seu meio as pessoas defeituosas, pode ser uma das justificativas para a manutenção da segregação Muito embora os aspectos legais tenham, nas últimas décadas, evoluído no sentido de garantir o acesso aos serviços e demais benefícios nos espaços comunitários, pouco se tem visto no tocante à melhoria da utilização dos serviços educacionais (GLAT, 1998, p.19-27 ; OMOTE, 1994, p.65-73).

Por outro lado, desse universo de representações e sentimentos em que se realiza o atendimento de indivíduos que apresentam deficiências, saem pessoas que, profissionalmente, mantêm com eles uma relação mais próxima. Vivem juntos momentos importantes na busca dos direitos expressos nas leis, dividem espaços e somam esforços na tentativa de romper com esse esquema, muitas vezes cruel, de marginalização. Inegavelmente, os profissionais especializados no trabalho dirigido aos deficientes são os maiores responsáveis pela sua inserção na família, no trabalho, no lazer, na escola e nos benefícios proporcionados pela habilitação e reabilitação (GLAT, 1998, p.29-30).

O conhecimento teórico e técnico acumulados também permitiu muitos avanços em todas as áreas do conhecimento e, com isso, a melhoria dos serviços prestados ao usuário. Nas últimas décadas, os

profissionais da área, vêm se empenhando em melhorar, cada vez mais, os diversos aspectos dos serviços prestados aos deficientes. Parece maior a procura por eventos científicos, cursos de extensão e especialização na área de deficiência. Também parecem multiplicar-se essas oportunidades de aprendizagem dirigidas aos profissionais por iniciativa dos órgãos governamentais e não-governamentais.

As deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, de caráter permanente ou temporário, podem acarretar para a pessoa que apresenta esse quadro, dificuldades na interação com o meio físico e social. Para o desenvolvimento de suas potencialidades e a superação ou minimização de suas dificuldades durante a escolarização nos diferentes níveis e graus do sistema de ensino, esses indivíduos necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos especializados. Tais recursos vêm sendo oferecidos pela Educação Especial em instituições governamentais e não governamentais (BRASIL, 1994d).

Nas esferas administrativas governamentais, a coordenação da Educação Especial no Brasil, desde 19/12/92, está a cargo da Secretaria de Educação Especial (**SEESP**) integrando a estrutura organizacional do Ministério da Educação e do Desporto (**MEC**). À SEESP compete a organização e fomento da Educação Especial nas 25 Secretarias Estaduais de Educação de nosso país, tanto em níveis governamentais quanto nos particulares. A Educação Especial, segundo informações da SEESP - BRASIL (1994a), é oferecida aproximadamente a 45% dos municípios brasileiros, sendo que sua supervisão técnica fica sob

unesp

a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação. As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, até 2000 (SÃO PAULO, 1986) eram em classe comum, classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante ou formas combinadas dessas modalidades. As Novas Diretrizes da Educação Especial (2001, p.27-30) asseguram a continuidade ao atendimento especializado em classes especiais e sala de recursos. Introduz, no entanto, a designação genérica de Serviço de Apoio Especializado (**SAPE**) para ambas as formas de ensino. Agora, o SAPE pode ser solicitado pelas unidades escolares para funcionamento sob forma de sala de recursos ou classe especial. Esse atendimento visa ao complemento à suplementação das atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns, prioritariamente da unidade em que já freqüenta e deve ser regida por professor habilitado na área de deficiência a que se destina a sala. O professor habilitado deverá, também, atuar de forma itinerante. Conforme o Artigo 13 da Resolução SE 95, de 21-11-2001, as unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPE, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado pelos professores especializados responsáveis nas salas de recursos alocados em SAPE da região. As mudanças em termos legais parecem razoáveis. No entanto, a operacionalização desses serviços e o amplo conhecimento dessa legislação merecem atenção por parte dos dirigentes e dos envolvidos na ação educacional proposta.



No transcurso da década de 90, vários autores apontaram para a necessidade de se investir em estudos e pesquisas a respeito da forma como as escolas e instituições vêm procedendo para o atendimento educacional da pessoa deficiente (DORÉ; WAGNER; BRUNET, 1997, p.174-183 ; BLANCO; DUK, 1997, p.184-195 ; IDE, 1997, p.210-214 ; OMOTE, 1996, p.132 ; STAINBACK, STAINBACK, EST, SAPON-SHEVIN, M. 1999, p.233-239).

De acordo com Hohmann (1988) os serviços oferecidos ao indivíduo deficiente têm necessidade de buscar uma linha de satisfação deste frente às representações sociais até então apresentadas como paradigma de comportamento desejado. Urge que se definam se a tendência é buscar a compensação da deficiência, destinando recursos para a consecução do padrão de normalidade em repúdio à diferença, ou ao contrário. Nesse caso, os serviços deverão ter a conotação de transcendência dos efeitos da deficiência. O indivíduo, então, poderá ser encaminhado à exploração de aspectos mais harmoniosos com suas reais possibilidades.

Autores como Martins (1999), Mattos (1998), Mrech (1999), Costa (1994) e Stainback e Stainback (1999) sugerem que o atendimento a alunos com deficiências não seja apoiado em diagnósticos de patologias diferenciadas, muitas vezes oriundas de idéias pré-concebidas e de profundo desconhecimento da realidade sócio-cultural desse aluno, mas sim de necessidades educacionais comuns. A competência profissional dos educadores também necessitaria de olhares mais profundos já que,

unesp

segundo Costa (1994), muitos desses profissionais crêem estar no aluno a causa do fracasso escolar e, com isso, legitimam o rótulo de deficiente. Em decorrência dessa crença, vislumbra-se o mau uso do atendimento especializado, característica comum dos serviços especializados que, muitas vezes, deixa de atender os que realmente deles necessitam porque se prende a rótulos com os quais costuma categorizar as pessoas e os serviços a elas dirigidos (OMOTE, 1994, p.65-73 ; OMOTE, 1996, p.127-133).

Para Omote, há evidências claras de que os recursos da educação especial podem estar sendo utilizados para mascarar os efeitos de interpretações equivocadas a respeito das dificuldades escolares dos alunos. O autor frisa que "cabe à educação especial cumprir a sua função de educar os deficientes" (OMOTE, 2000, p.51). Nessa perspectiva, entende-se ser necessário oferecer oportunidade de educação especializada à demanda de alunos que, por um real motivo, não possam ser escolarizados por meio de recursos comuns destinados aos demais alunos.

A partir dessas reflexões, pode ser correto concluir que a sociedade, com crescente acesso à informação e, portanto, à reelaboração de suas atitudes em relação às pessoas com deficiência, parece buscar soluções para melhorar o atendimento delas. A intenção parece convergir no sentido de que as pessoas com deficiência sejam acolhidas em ambientes o menos restritivo possível. A melhoria do desenvolvimento das potencialidades no campo educacional, profissional, humano e psicológico,

unesp

no decorrer dos anos 80 e 90, pareceu tornar-se uma meta a ser alcançada pelos indivíduos e instituições engajados nessa mobilização social. Nesse período, expandiram-se os movimentos pelos direitos civis e humanos. No âmbito legal, grandes foram as conquistas para se reconhecer o direito das pessoas com deficiência.

A linguagem dos direitos é exercer a função prática de amparar aqueles que buscam forças para realizarem suas aspirações e necessidades mais profundas. Pelo direito reconhecido as pessoas e/ou grupos obtêm a satisfação de suas carências em níveis morais, intelectuais e materiais. No entanto, segundo Bobbio (1992, p.10), essa linguagem pode se tornar enganadora se ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Entre o discurso e a prática das leis existe uma grande lacuna. Esta será preenchida por sabe-se lá, quanto tempo, quantas e quais lutas. A contradição entre o reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa humana e a garantia de seu cumprimento poderão passar, ainda, por inúmeras reflexões no interior das comunidades. Em que pesem os paradoxos, desde 10 de dezembro de 1948, após ser proclamada e adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos em Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, França, grande parte dos países ocidentais vêm se esforçando com o objetivo de tornar os homens mais satisfeitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos vingou, movida por um momento histórico marcado pelas atrocidades cometidas na

Segunda Guerra Mundial, cujo mote foi o preconceito e o ódio ao diferente. Essa declaração representou um marco de transição, principalmente para os indivíduos estigmatizados. Da história de segregação e exclusão, a sociedade passou a buscar um referencial de respeito às diferenças e igualdade de oportunidades para os deficientes.

A partir da Declaração dos Direitos Humanos houve intensificação da produção de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações nacionais e internacionais com referências à deficiência. As políticas públicas no âmbito das pessoas deficientes têm sido formuladas com base nesses documentos.

O Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1982, traz entre outras propostas a execução de medidas em âmbito nacional e internacional referentes à prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades. Clarifica, ainda, que a fim de otimizar o planejamento e para a elaboração de programas compatíveis com as necessidades da pessoa, o fomento a estudos e pesquisas sobre os vários aspectos da deficiência deve ter atenção dos órgãos competentes.

Com aprovação em 20 de dezembro de 1993, na Assembléia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução n.º 48/1996, as Normas Uniformes Sobre a Igualdade de Oportunidades para a pessoa Portadora de Deficiência, sem caráter compulsório, trouxeram à lembrança dos Estados as suas obrigações no sentido de apoiar as medidas de garantia

unesp

desses direitos aos deficientes. Nessa carta, pôde-se encontrar a revisão dos conceitos de incapacidade e deficiência e dos preceitos básicos a adotar-se em programas de ação, prevenção, reabilitação e conquista de igualdade de oportunidades.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1993) aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, constatou que a garantia do direito à educação não estava sendo respeitada por inúmeros países, inclusive o Brasil. Na Tailândia, na última década do século XX, os elevados índices de evasão, repetência e analfabetismo ainda ameaçavam suas crianças, jovens e adultos. Nesse documento, propõe-se a universalização do acesso à educação com eqüidade, independente do tipo de deficiência que se possua (Artigo 5º). No Artigo 6º, ao tratar-se sobre o aspecto do ambiente adequado à promoção da aprendizagem, recomenda-se, entre outros, apoio físico e emocional. No Artigo 7º, responsabiliza-se as autoridades municipais, estaduais e federais pelo oferecimento da educação básica (CARVALHO, 1998, p.40-42).

A Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais foi resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL, 1994b), promovida pelo governo da Espanha e UNESCO, em junho de 1994. Nessa declaração, foram reafirmados os direitos à educação inerentes ao indivíduo, conforme a Declaração Universal dos



Direitos Humanos e as posturas recomendadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. O documento contém, ainda, as regras com as quais se deveria padronizar a igualdade de oportunidades às pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive as que sofrem de deficiências graves. Segundo a Linha de Ação proposta pela Declaração de Salamanca, a expressão "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, a expressão "necessidades educacionais especiais" será utilizada para referir "pessoa com deficiência".

A Declaração considera que é cada vez maior o consenso de que pessoas com deficiências devem ser incluídas nos planos de educação para a maioria de pessoas. Essa idéia, segundo a Linha de Ação proposta pela Declaração de Salamanca, leva ao conceito de escola integradora, ou escola inclusiva, em que se desenvolve a pedagogia que conduz ao sucesso todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiências graves.

O princípio orientador da Declaração de Salamanca para a Educação é de que todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas deveriam ter acesso à escola. O processo ensino-aprendizagem deveria ser adaptado às necessidades da criança e não ao contrário. Segundo a Declaração de Salamanca, o contexto escolar em que existisse valorização da diversidade poderia ser a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, respeitando a dignidade e diferenças de todas elas.

unesp

Nesse panorama a Declaração remete à conclusão de que uma escola com as características apresentadas no modelo evidenciado pela Linha de Ação da Declaração de Salamanca seja capaz de oferecer uma educação inclusiva.

Num universo rico em formulações pertinentes à Educação Especial, a Declaração de Salamanca apresentou, ainda, subsídios para que os governos se inspirassem e elaborassem políticas de atendimento condizentes com o que foi pontuado por figuras importantes no cenário mundial da área. Pelo teor político, social e, principalmente, por representar um importante marco na história da luta pela igualdade de oportunidades para o deficiente, esse documento deveria ser lido e estudado com profundidade pelos educadores e demais responsáveis pela educação de crianças e jovens.

Após a Declaração de Salamanca, o governo federal sancionou, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394. Publicada no Diário Oficial da União (**DOU**), de 23 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDBN**) foi a segunda similar na história do Brasil. Pela primeira vez, no Capítulo V, encontra-se na LDBN um capítulo destinado apenas à Educação Especial, com destaque à garantia de matrícula para deficientes preferencialmente na rede regular de ensino (Art.º 58) e à criação de serviços de apoio especializado para o atendimento das peculiaridades da clientela de educação especial (Artigo 58 §3º).



A partir desse momento histórico, estabelece-se uma rede de providências em níveis federais, estaduais e municipais, no sentido de se frisar na lei, o direito do deficiente ao acesso e permanência na escola regular.

Em 20 de dezembro de 1999, o governo federal decreta a Lei nº 3.298, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nesse mesmo mês, são fixadas as Normas Gerais para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Expressa na Indicação CEE12/99, essas normas regulamentam, a partir de então, o oferecimento da Educação Especial nas escolas da rede pública e particular paulista.

A indicação CEE 12/99, inspirada em todos os documentos citados anteriormente, evoca ainda a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (**ECA**), Art.º 54, alínea III , promulgado em 1990. Este impõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Respaldada no princípio de igualdade de oportunidades e não segregação de pessoas com deficiências na sociedade, e, sobretudo na escola, essa indicação busca a melhoria na normalização do atendimento em Educação Especial. Orienta alguns aspectos de família, saúde, currículos, intercâmbio entre escola pública e organizações não-governamentais, profissionalização, avaliação de alunos, formação de professores, recursos materiais e pedagógicos, entre outros. Parece útil destacar-se os



comentários feitos no sétimo parágrafo. O ECA reza que "para concretizar esta nova perspectiva em relação à Educação Especial, uma série de concepções e práticas devem ser modificadas" (SÃO PAULO, 1997); em seguida, discorre sobre as medidas consideradas cabíveis nas normas fixadas.

Chega-se, então, ao ponto em que a trajetória das lutas pelo direito à educação dos deficientes tem um encaminhamento legal, razoavelmente satisfatório. Nesse paradigma estabeleceram-se as regras de atendimento dessa clientela. As leis e normas em níveis federais, estaduais e municipais foram marcadas pela inspiração em outras cartas de cunho mundial. As escolas, por sua vez, devem se organizar conforme a legislação vigente nessas esferas para providenciar o oferecimento de ensino condizente com as propostas. As alternativas de que dispõem deverão ser de alguma forma utilizadas para que o direito à educação não seja apenas mais uma folha de papel engavetada.

As classes populares, clientela predominante das escolas públicas, talvez movidas por uma vontade mundial de justiça e igualdade vêm empreendendo, nas últimas décadas, lutas no âmbito do direito à cidadania. Nesse período, multiplicaram-se os grupos de defesa dos direitos de minorias étnicas, religiosas, político-ideológicas de indivíduos com deficiências e demais categorias que se sentiram, até então, menosprezados em seus direitos. Os espaços públicos passam a acolher as diferenças. A discussão e argumentação das diferenças em situações de expressão constituem a convivência democrática com essa diferença;

unesp

possibilitam a constituição, o avanço da construção da identidade das comunidades e da formação de opinião onde circulam valores (FERNANDES, 1998, p.59-73).

Nessa perspectiva, entende-se o espaço da escola, como cenário dos atores que, de fato, no dia-a-dia compartilham os esforços em busca de um encaminhamento legítimo de todas as questões expostas neste trabalho. A Diretoria de Ensino, como instância imediatamente superior à escola estadual paulista, incorpora-se a esse cenário e em nome de toda essa mobilização histórica em favor do direito à igualdade de oportunidades na educação, também procura obter meios para proporcionar o atendimento de seus alunos com deficiência nas escolas sob sua jurisdição.

A Diretoria de Ensino é o elo entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a escola. Deve cumprir a lei que sanciona o direito da criança e do adolescente deficiente à educação em conformidade com suas necessidades (Lei Federal n.º 9394/96) mesmo sendo conhecedora das dificuldades apresentadas pela comunidade escolar. Além disso, o grupo de postulantes compreendido por pais, alunos, mídia, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar e Ministério Público exige soluções rápidas e práticas para os problemas dos alunos.

No cotidiano da escola, apesar de se reconhecer os benefícios já conquistados pelos alunos, cada escola apresenta uma realidade

multifacetada em que todos os envolvidos apresentam razões para fazerem ou deixarem de fazer algo.

Pela melhoria do atendimento aos alunos com deficiência e, principalmente, para atender a diversos pedidos de apoio pedagógico de professores, diretores e coordenadores de escola, a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, no início do ano de 1996, empreendeu uma mobilização no município de Presidente Prudente em prol do oferecimento de habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP de Presidente Prudente. Não conseguindo êxito, a Diretoria de Ensino procurou o Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, solicitando o oferecimento de um Curso de Especialização em Educação Especial. Com o apoio da Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no mês de julho de 1997, iniciou-se o referido curso, com seu término em setembro de 1998, formando cerca de 40 profissionais.

Conforme Omote (1999), nas décadas de 80 e 90, os cursos de especialização tiveram grande importância na qualificação do profissional da área de Educação Especial. O autor salienta que esses cursos também propiciam a produção de trabalhos científicos que possibilitam apresentações em reuniões científicas regionais, nacionais e até internacionais. Neste sentido, o curso realizado em Presidente Prudente propiciou a realização de várias pesquisas no âmbito escolar estadual e municipal, das instituições não governamentais, na família e na

unesp

comunidade. Além disso, possibilitou a publicação de dois livros pela Editora UNESP (MANZINI, 1999a, 1999b) com a apresentação de artigos das pesquisas realizadas pelos alunos.

Ao final do curso, por meio de pesquisa realizada por Rister (1999), com a finalidade de caracterizar os profissionais participantes, bem como os motivos que os levaram a matricular-se no curso acima citado, constatou-se "que um grupo se referiu ao fato de ter alunos integrados ou à perspectiva de receberem-nos em sua classe" (RISTER, 1999, p.82).

A realização do curso despertou o interesse da mídia local pelo assunto e chamou a atenção de diversos setores como órgãos públicos municipais, estaduais e não-governamentais de atendimento em educação, saúde, assistência social e justiça. A comunidade passou a incluir as questões pertinentes à deficiência em suas discussões. Formaram-se grupos de pessoas nos mais diversos campos de estudo desde o das questões pertinentes ao deficiente até a reivindicação de direitos à assistência. Tal mobilização culminou com a realização da Primeira Jornada de Educação Especial de Presidente Prudente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP de Presidente Prudente. A questão do atendimento às pessoas com deficiência passou a ser uma questão da comunidade. Pais, professores, alunos encorajaram-se a abrir mais suas discussões, para falar desinibidamente sobre suas dificuldades e angústias. A Diretoria de Ensino passou a ser mais procurada pelos interessados. Os órgãos de justiça e cidadania, como o Conselho Municipal

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e o Ministério Público passaram a receber denúncias da população. Ocorrências como ausência de atendimento por falta de vagas nas escolas ou de atendimento pedagógico insatisfatório nas escolas públicas com atendimento especializado ou comum para alunos com deficiência eram levadas ao conhecimento do Conselho Tutelar e da Diretoria de Ensino em busca de soluções. Diante disso, ficou constatada uma significativa mudança nas atitudes dos pais e alunos das escolas públicas e ONG. Parece que a conscientização a respeito das possibilidades de escolha do atendimento procurado pelos alunos passou a apresentar forma diferente dos anos anteriores a 1997. As pessoas envolvidas com a questão do atendimento ao aluno deficiente passaram a mostrar mais interesse a respeito da questão de escolha e aquisição do atendimento escolar adequado às necessidades do alunado.

A comunidade de Presidente Prudente mostrou buscar, sobretudo, a superação dos problemas surgidos no cotidiano escolar. Contudo, o atendimento educacional do aluno com deficiência nos moldes propostos deve considerar duas questões operacionais básicas:

1) Como equilibrar as dificuldades no atendimento do aluno deficiente e as conquistas do direito de ter sucesso na escolarização?
2) Seria lícito utilizar um único princípio legal para definir as formas de atendimento educacional em realidades tão díspares?

unesp

Os setores educacionais vivem momentos de busca de qualidade no oferecimento de educação para todos. Sérias indagações a respeito da operacionalização da proposta de educação inclusiva são feitas pelos educadores, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, com vistas à mudança de paradigma na oferta de atendimento ao aluno com deficiência. Segundo Garcia (1998, p.81-92), apesar da defesa do direito da criança ao acesso aos conhecimentos e à educação; a Declaração de Salamanca não apresenta propostas capazes de contribuirem para a concretização de ações educativas destinadas a darem conta do processo de apropriação do conhecimento pelos alunos com deficiência.

Baumel (1998, p.33-44) reportando-se às caracterizações e princípios da escola inclusiva, aponta para a necessidade de se refletir sobre os elementos que compõem a prática pedagógica. Sendo assim, a autora comenta sobre a importância da noção de participação da administração e a autonomia da escola como facilitadores do encorajamento para disseminação de práticas e experiências inclusivas na organização escolar que reverterão em compromisso e assunção da proposta de escola inclusiva, corporificados no projeto pedagógico. A autora refere-se ainda, à funcionalidade do currículo como elemento necessário ao acesso à aquisição do conhecimento por todos os alunos, o que seria uma questão mais afeita à participação, desenvolvimento e integração dos alunos que meramente de instrução formal. Segundo Baumel, a valorização profissional do professor, bem como sua formação inicial e continuada, aliadas à planificação e execução de ações centradas

unesp

em uma prática pedagógica que privilegie os próprios alunos e suas diferenças serão fatores que terão muita relevância para a criação de ambientes educativos inclusivos. No âmbito das políticas públicas, Baumel comenta que a Declaração de Salamanca classifica esses fatores como Enquadramento de Ações. Esse enquadramento estaria voltado para o âmbito das ações governamentais com atribuição de prioridades política e financeira nos governos ao aprimoramento dos sistemas educacionais inclusivos em forma de lei ou política. Por meio de tal aprimoramento dos sistemas educacionais, os governos garantiriam a matrícula de todas as crianças em todas as escolas e o reconhecimento do direito de igualdade de oportunidades de participação das crianças, jovens e adultos em ambientes inclusivos. Para a consecução dos objetivos propostos no Enquadramento de Ações da Declaração de Salamanca, a autora destaca a importância da cooperação, mobilização e participação da comunidade, da família e das organizações não-governamentais como influenciadores do público em geral. O trabalho da escola, aliado à comunidade, conforme Baumel, evidencia compromisso com a cultura da sociedade em que se estabelecem as relações.

Segundo Silveira Bueno (1999, p.7-25), a inclusão remete a escola atual à pressuposição de que, pela consideração da realidade das múltiplas diferenças apresentadas por sua clientela, não se mostra capaz de realizar a tarefa de oferecer a todos uma educação de alta qualidade. O ensino regular, conforme comenta o autor, tem excluído grande parte da população sob a justificativa dos alunos poderem apresentar problemas

unesp

pessoais de origens biológicas, psicológicas e/ou sociais. Por outro lado, continua o autor, o ensino especial também tem excluído seu alunado alegando que por suas características, esses alunos não possuem condições de obter a mesma escolarização de crianças normais. Assim como o ensino regular retém pela não aprovação o ensino especial, amparado por sua característica de não seriação; mantém o aluno por vários anos na escola sem, no entanto, evidenciar resultados positivos em sua escolarização, conclui o autor.

Sob a análise de Silveira Bueno, a democratização do acesso à educação não se resumiria ao fato de se colocar na mesma sala de aula crianças normais e deficientes; os problemas da segregação, discriminação e preconceitos não se resolveriam por um passe de mágica. O autor sustenta que a inclusão deveria ocorrer de forma gradativa para que tanto o sistema regular quanto o de Educação Especial possam adequar-se à nova ordem e construir práticas políticas, institucionais e pedagógicas capazes de garantir o incremento da qualidade para todos os alunos do ensino regular. Nesse ponto, lança a seguinte questão: "que ações precisam ser efetivadas para que se garanta inclusão com qualidade?" (SILVEIRA BUENO, 1999, p.13). Para o autor, os sistemas regulares de ensino em que os alunos serão incluídos, deverão ter algum tipo de apoio ou assistência à medida que esses alunos forem apresentando problemas graves de qualidade, expressos em evasão, repetência e baixos níveis de aprendizagem.

unesp

Por se entender ser este um momento em que há urgência de se conhecer e situar as ações que vêm sendo desenvolvidas em diversas realidades; para não seguir modelos de sucesso ou fracasso que nos foram apresentados, é mister que se busquem esclarecimentos nas pesquisas. Ao demandar, por parte dos organismos influentes na política educacional, maior dedicação ao estudo de casos relacionados às mais diversas comunidades poderá ser definida uma política de atendimento melhor adequada às reais necessidades das pessoas com deficiência. Cada comunidade traz histórias de desafios, lutas, superação e de amadurecimento coletivo a respeito da educação de seus membros. Presidente Prudente constrói também sua história nesse campo. Portanto, lança-se a seguinte interrogação: em que extensão essa cidade atende os direitos educacionais do deficiente e como o faz?

Com base no exposto e, sob o aval de autores como Doré, Wagner e Brunet (1997); Blanco e Duk (1997); Ide (1997); Omote (1996) e Stainback e outros (1999), reafirma-se a necessidade de se estudar com urgência a diversidade de propostas para a inclusão de alunos com deficiência[1] na rede regular de ensino. Sob a perspectiva do quadro apresentado, este trabalho teve por objetivo:

- Identificar, descrever e analisar os serviços educacionais prestados à população portadora de deficiência na cidade de Presidente Prudente, nos aspectos de

[1] ANEXO A

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

encaminhamento e matrículas de alunos deficientes nos serviços educacionais;

- Analisar a utilização dos recursos materiais e pedagógicos, bem como a formação de professores;
- Identificar e analisar as edificações e o mobiliário disponível nas escolas;
- Identificar e analisar a participação comunitária com referência à busca de melhorias no âmbito da implementação das políticas públicas de atendimento educacional especializado.

2 MÉTODO

Este trabalho foi desenvolvido no município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo.

Participaram da pesquisa as unidades escolares municipais, estaduais e não-governamentais (**ONG**) que prestaram atendimento educacional a alunos com deficiência, de 1997 a 2000. As unidades escolares participantes da pesquisa foram escolhidas por prestarem atendimento educacional a alunos com deficiência no Ensino Fundamental (**EF**), no Ensino Médio (**EM**) e em Classes Institucionais (**CI**)[2].

Neste trabalho, na esfera das escolas públicas municipais e estaduais, foi apurado atendimento a alunos com deficiência nos níveis de Ensino Médio e Ensino Fundamental nas etapas do Ciclo 1 (**C1F**) e Ciclo 2 (**C2F**). Também foi levantado atendimento a alunos deficientes nas modalidades escolares de Educação Especial (**EE**) e Educação de Jovens e Adultos (**EJA**). Na EJA houve atendimento nas etapas de Suplência 1 (**SUPL1**) e Suplência 2 (**SUPL2**). No âmbito da Educação Especial, apurou-se atendimento nos serviços realizados em classe especial para deficientes auditivos (**CEDA**), classe especial para deficientes físicos,

[2] O termo Classes Institucionais (**CI**) foi utilizado para designar o atendimento oferecido pelas ONG por conta da variedade de serviços que acompanham o atendimento educacional dispensado ao alunado e que tornam extensas as categorizações. Na categoria **CI** estão contidos todos os serviços prestados pelas ONG, pois entendem-se serem essas ações contempladas na legislação contida no Capítulo V – Da Educação Especial, Art.º 59, Incisos I e IV.

unesp

(**CEDF**),classe especial para deficientes mentais (**CEDM**), sala de recursos para deficientes mentais (**SRDM**) e sala de recursos para deficientes visuais (**SRDV**).

De 1997 a 2000, a rede municipal prestou atendimento no Ciclo I do Ensino Fundamental e na modalidade EJA, SUPL I. Na modalidade escolar Educação Especial[3], a rede municipal atendeu a serviços de classe especial para deficientes físicos e sala de recursos para deficientes mentais.

A rede estadual de ensino atendeu, no período pesquisado, no nível de Ensino Fundamental nas etapas de Ciclo 1 e Ciclo 2 e também no Ensino Médio. As modalidades de atendimento da rede estadual na EJA foram SUPL 1 e SUPL 2. No âmbito da Educação Especial a rede estadual atendeu a serviços de classe especial para deficientes mentais, classe especial para deficientes auditivos, e sala de recursos para deficientes visuais.

Conforme mostra o ANEXO L, das 35 unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino do município de Presidente Prudente, de acordo com o ANEXO B, 20 referiram prestar atendimento a alunos com deficiência de 1997 a 2000. Todas as 35 escolas da rede estadual foram abordadas para verificação da existência de atendimento a

[3] Artigo 58 da LDBN 9.394/1996: Entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

alunos deficientes no período pesquisado por oferecerem atendimento ao ensino básico.

A rede municipal de ensino, conforme se verifica no ANEXO C, mantinha atendimento em 50 unidades escolares. Dessas 50 unidades, um total de 37 escolas eram exclusivamente de uso e responsabilidade do município. O restante das 13 unidades em que a rede municipal prestou atendimento foi em parceria com outros órgãos. Esse atendimento foi oferecido em classes que a rede municipal mantinha em 11 prédios pertencentes a instituições particulares e duas[4] escolas da rede estadual de ensino. Das escolas municipais, apenas as 23 que ofereciam atendimento ao Ensino Fundamental foram abordadas para o levantamento do número de alunos deficientes atendidos no período. As outras 27 unidades escolares não contactadas para verificação de atendimento a alunos deficientes ofereciam atendimento em Educação Infantil, conforme o ANEXO C. Conforme mostra o ANEXO L, foi apurado um total de 13 escolas municipais com informação de prestação de atendimento a alunos com deficiência no período pesquisado.

Da rede de ensino não-governamental (**ONG**) participaram três instituições. Essas ONG foram contempladas por prestarem atendimento educacional a alunos com deficiência de 1997 a 2000. Apurou-se que uma das ONG ofereceu atendimento a alunos com deficiência mental, sendo o atendimento voltado para as classes

---

[4] EE Profª Norma Clarinda Pereira Carvalhaes e EE Profª Catarina Martins Artero.

institucionais para deficientes mentais (**CIDM**). A segunda ONG atendeu a alunos que apresentavam deficiência física e autismo com prestação de serviços educacionais em classes institucionais para deficientes físicos (**CIDF**) e classes institucionais para autistas (**CIAU**). A terceira ONG atendeu a alunos com deficiências auditivas (**DA**), físicas (**DF**), mentais (**DM**), múltiplas (**DMU**) e visuais (**DV**). Nessa última ONG, o atendimento educacional foi prestado em classes institucionais para deficientes auditivos (**CIDA**), classes institucionais para deficientes físicos (**CIDF**), classes institucionais para deficientes mentais (**CIDM**) e classes institucionais para profissionalização (**CIPF**).

Foram objeto de estudo nesta pesquisa o atendimento educacional de alunos com deficiência e a formação dos professores envolvidos na ação pedagógica realizada tanto na modalidade de ensino comum como na modalidade de ensino especial.

A coleta de dados teve como fonte de informação documentos oficiais e não-oficiais que foram pesquisados na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (**SEDUC**), Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente (**DEPP**) e nas escolas. Os relatos de professores, diretores e coordenadores das escolas municipais estaduais e ONG, bem como a observação do ambiente escolar pela pesquisadora também foram utilizados para o levantamento de dados.

O trabalho de pesquisa teve início em março do ano de 2000, com a elaboração do projeto de pesquisa, seguido da construção dos instrumentos de coleta de dados. De março a outubro do ano seguinte,



completou-se a coleta, passando-se à elaboração das planilhas para análise dos dados. Essa fase teve finalização em abril de 2002.

As etapas desenvolvidas para a efetivação do trabalho são apresentadas a seguir em cinco seções, cada uma delas contemplando os participantes, materiais e procedimentos específicos para o objetivo proposto.

A primeira seção reúne esclarecimentos acerca do delineamento do móvel do trabalho e da caracterização do município de Presidente Prudente. A segunda enfoca a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. A terceira refere-se ao contato com os dirigentes das escolas investigadas. A quarta contempla os procedimentos adotados para o levantamento de informações nas escolas e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**). E, finalmente, a quinta seção em que é mostrada a elaboração das planilhas com os resultados gerais da coleta de dados e procedimentos utilizados para a análise estatística das informações coletadas.

2.1 O MÓVEL DO TRABALHO

A atividade profissional da pesquisadora, autora deste trabalho, influenciou de maneira decisiva na escolha da temática a ser abordada no âmbito da Educação Especial, bem como na trajetória metodológica a ser percorrida. Essa atividade se resumiu no exercício da

função de professora de ensino básico na rede estadual de ensino desde 1984 e, por último, de 1995 a 2000, na assistência técnico-pedagógica de Habilitação Específica do Magistério e de Educação Especial, na Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente.

No exercício docente, na rede estadual de ensino, com atuação em várias unidades escolares do município, foi possível perceber, no dia-a-dia, a influência dos fatores como formação de professores, tipo de demanda atendida e materiais disponíveis nas unidades escolares para a implementação dos projetos pedagógicos. Nesse panorama, a própria estrutura arquitetônica das escolas de Presidente Prudente, na trajetória profissional da autora, também foi observada como fator de grave influência na integração do alunado.

A confirmação da necessidade de vários encaminhamentos a respeito de melhoria dos recursos humanos para a autora, veio com a atuação na assistência técnico-pedagógica na Diretoria de Ensino. Nesse órgão foi possível apurar, com maior clareza, a situação em toda a rede. A falta de recursos humanos devidamente habilitados ou até minimamente capacitados para o trabalho com a clientela que apresentasse necessidades educacionais especiais era uma realidade do município de Presidente Prudente e de toda a região conhecida, pelo menos, num raio de 50 quilômetros, já que essa Diretoria de Ensino abrange toda essa área.

Além dessas experiências profissionais, a autora teve atuação em Conselhos Comunitários como o Conselho Municipal dos Direitos da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Entorpecentes e Conselho Municipal de Educação. Essas participações possibilitaram um amplo conhecimento sobre a situação global da forma como a educação era oferecida no município e das reais necessidades da comunidade prudentina, em particular, do alunado com deficiência. O conhecimento, no cotidiano profissional e comunitário, dos anseios da população, principalmente das classes populares, conduziu a autora à premência em buscar na pesquisa caminhos para entendimento das situações de atendimento educacional especial presenciadas no município de Presidente Prudente.

2.1.1 Caracterização do município de Presidente Prudente

Este estudo foi desenvolvido no município de Presidente Prudente, região Oeste do Estado de São Paulo. Esse município encontra-se em uma região próxima à denominada Pontal do Paranapanema, com imensas propriedades rurais consideradas terras devolutas. Nessa região proliferam as lutas entre os adeptos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (**MST**) e os latifundiários da União Democrática Ruralista (**UDR**). Todas as disputas entre os dois oponentes começam na região e têm desfecho no município de Presidente Prudente, provavelmente por ser o maior da região. Essa região não possui indústrias e é considerada uma das regiões mais pobres do Estado de São Paulo. Apesar disso,

provavelmente por localização estratégica em via de entroncamento com os Estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, dos quais dista a 65 e 85 quilômetros respectivamente, o município apresenta grande influência comercial e sedia uma das maiores empresas de transporte rodoviário do país.

O município de Presidente Prudente está situado em terreno com topografia acidentada. Esse fato notoriamente dificulta a locomoção das pessoas com ou sem deficiência. As calçadas não têm padronização nivelar e, muitas vezes, oferecem riscos aos usuários porque têm elevações e obstáculos totalmente incapacitadores da passagem a pé e, menos ainda, em cadeira de rodas ou com utilização de muletas.

De acordo com dados obtidos no IBGE (2000), Censo de 2000, Presidente Prudente possui 189.186 habitantes. Deste total, 185.229 são residentes na zona urbana e 3.957 na zona rural. A taxa de alfabetização da população é de 94,3%. Ainda segundo essa fonte, de 1.164 óbitos, 55 (5%) são de pessoas com menos de um ano de idade e 32 (3%) de pessoas com idade de um a 19 anos.

Presidente Prudente é um importante pólo universitário da região e do Estado de São Paulo. Conta com o atendimento da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente (**UNESP**) da Universidade do Oeste Paulista (**UNOESTE**), da Instituição Toledo de Ensino (**ITE**) e do Instituto Superior de Ensino de Presidente Prudente (**IESPP**).

unesp

2.2 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Essa fase do trabalho de pesquisa teve início em março do ano de 2000. O *corpus* teórico consultado para a construção dos instrumentos de coleta foi definido com base na *praxis* da escola pública estadual, externada por seus documentos normatizadores. À medida que a Secretaria de Estado da Educação propõe um atendimento e publica material orientando a operacionalização deste, parece correta a busca em tais documentos para a construção dos instrumentos inseridos nessa perspectiva. Dessa forma, fica sedimentado o entendimento de que os documentos oficiais são a via de diálogo entre a comunidade e o Estado.

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico das publicações técnicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (**SEESP/MEC**), Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (**SE/SP**) e SEDUC. Nesses volumes foram apreciadas as questões de legislação e operacionalização da educação oferecida à demanda de alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual. Provavelmente por não possuir legislação nem orientações específicas para providências nesse tipo de atendimento, a mesma legislação e rotina da rede estadual parecem ter sido adotadas pela rede municipal de ensino e rede não-governamental subvencionada pelo Estado.

Até o ano de 2000, embora com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.393/96), a Secretaria de Estado

unesp

da Educação de São Paulo orientava suas ações em atendimento educacional especializado pelo conteúdo do documento publicado em 1987, denominado "Diretrizes da Educação Especial" (SÃO PAULO, 1987). Este contém normas fixadas na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (**CEE**) n.º 13/73 e as disposições relativas às escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino, na Resolução SE 247/86 e instruções complementares: Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE e Instrução DAE/SE. Da mesma forma, a consulta ao Capítulo V , denominado "Da Educação Especial" e do Título VI, "Dos Profissionais da Educação", da LDBN, subsidiou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho.

No documento "Diretrizes da Educação Especial" (SÃO PAULO, 1987), como o próprio nome sugere, foram encontradas as diretrizes para o atendimento dos alunos com deficiência na rede estadual. Nele são definidas questões como finalidade do atendimento educacional, modalidades de atendimento contempladas, escrituração do alunado, ação da escola com vistas à integração, avaliação do desempenho docente, participação dos pais e recomendações gerais. Informações referentes à avaliação diagnóstica do aluno e dos profissionais que o avaliaram, também tiveram nesse documento a base para sua formulação na ficha de coleta de dados.

Para a elaboração dos itens foram levadas em consideração as orientações apontadas no documento "Diretrizes da Educação Especial" que abordam a necessidade de manutenção, no âmbito da secretaria de

unidade escolar e registros de docentes, informações detalhadas sobre a vida escolar do aluno, bem como de autoria e motivos de encaminhamento deste à educação especializada. Nesse documento também foram encontradas orientações gerais sobre a formação do professor, o que subsidiou a construção dos itens a esse respeito.

Da área de educação especializada para alunos com deficiência auditiva, pôde-se, também, apurar contribuições do documento da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (**SE/CENP**) "O deficiente auditivo entra na escola: elementos para um trabalho pedagógico" (SÃO PAULO, 1992a). Nessa publicação foram encontrados subsídios para a formulação de itens em questões relacionadas à identificação do aluno. Da mesma forma, no documento "A educação do deficiente físico" (SÃO PAULO, 1992b), também da SE/CENP, foram encontrados elementos para a elaboração de itens referentes a questões de identificação do aluno, tipo de deficiência apresentada, tipo de atendimento educacional oferecido e formação de professores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (**ECA**) também inspirou a criação dos itens que abordam a questão de autoria de encaminhamento do aluno às unidades de atendimento escolar. No Artigo 4º dessa carta é imputado à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao Poder Público o dever de assegurar prioritariamente os direitos[5] da

[5] Artigo 4º: É dever da família,da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à

criança e do adolescente. Nesse sentido, ainda o Capítulo IV, denominado "Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer" (SÃO PAULO, 1997), teve participação na fundamentação teórica para a elaboração desse e dos demais itens, pela abrangência dos princípios ligados ao direito de atendimento que contempla.

Também constituiu *corpus* teórico da construção das fichas de coleta de dados, a ficha de matrícula dos alunos nas unidades escolares da rede estadual denominada Ficha Cadastral do Aluno, ANEXO D. Essa ficha, documento a ser preenchido no ato de matrícula, forneceu não apenas subsídios para a elaboração de itens, mas também mostrou a possibilidade de encontrar, com facilidade, os dados nela contemplados.

Constituiu ainda como fonte de orientação para a elaboração dos instrumentos, dados populacionais coletados previamente no IBGE. Esses fundamentaram a elaboração da questão que abordou a localidade de procedência do aluno na Ficha Modelo 1 (ANEXO E).

A Ficha Modelo 1 permitiu coletar dados referentes à identificação do aluno, procedência, profissionais responsáveis por sua avaliação, modalidade de ensino freqüentada no período da coleta, autoria e motivo do encaminhamento à escola que atendeu o aluno no período pesquisado e formação dos professores responsáveis pelo seu atendimento na unidade escolar.

---

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

unesp

Na ficha denominada Modelo 1, buscou-se responder a questões básicas como:

- Quem são os alunos freqüentes na rede de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000?
- Qual sua idade e sexo?
- Que atendimento receberam nesse período?
- Qual o tipo de deficiência apresentada?
- Quem os avaliou?
- Quem os encaminhou a essa unidade de atendimento escolar?
- Qual o motivo de tal encaminhamento?
- Qual a data de ingresso desses na instituição que os referiu?
- Qual a modalidade de ensino freqüentada por esses alunos na instituição que os referiu?
- De que localidades e instituições vêm esses alunos? Instituições governamentais ou não-governamentais?
- Qual a modalidade de ensino freqüentada antes de entrarem na escola que os referiu?
- O Professor que os atendeu nesse período possuía habilitação em educação especial?

A ficha Modelo 2 (ANEXO F), privilegiou itens que abordaram a caracterização da escola que referiu atendimento a alunos com deficiência, de 1997 a 2000, no município de Presidente Prudente. Para a elaboração desses itens foi procurada a exemplo da construção da ficha Modelo 1, a

unesp

base bibliográfica oficial. Além do documento "Diretrizes da educação especial" (SÃO PAULO, 1987b), foi utilizada a publicação "A educação do deficiente físico" (SÃO PAULO, 1992b), da SE/CENP. Essa publicação trouxe a referência oficial do Estado a respeito de barreiras arquitetônicas, materiais pedagógicos, possibilidades de adaptação de materiais, equipamentos, mobiliários e outros recursos de utilização de pessoas com deficiência física.

A totalidade do instrumento denominado ficha Modelo 2 foi preenchida pela pesquisadora no interior da unidade escolar após visita às instalações, em observação direta do espaço com acompanhamento de um profissional da direção, coordenação ou docência da escola.

A ficha Modelo 2 foi concebida como um instrumento de coleta com três grandes eixos. O primeiro em que se buscou levantar o ano em que foram realizados atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o total de alunos e modalidade de ensino oferecida. O segundo, denominado Recursos Auxiliares de Ensino Utilizados com itens investigativos sobre a existência dos recursos disponíveis na escola e a forma de agrupamento dos alunos. O terceiro, a respeito da estrutura arquitetônica do prédio da unidade de atendimento onde houve a busca para delineamento do ambiente em que o aluno com necessidades educacionais especiais procura efetivar o seu desenvolvimento cultural, emocional, social e acadêmico.

Nesse instrumento foram procuradas respostas às seguintes questões:



- Em quais escolas foram atendidos alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1997 a 2000?
- Quantos foram atendidos nesse período?
- Em que modalidade foram atendidos os alunos?
- Quais os recursos auxiliares de ensino utilizados para a implementação da proposta pedagógica em matéria de Recursos audiovisuais, adaptações de acesso ao currículo, adaptações de materiais pedagógicos, laboratório de informática, composição da classe, número de alunos por classe?
- Como é a estrutura arquitetônica do prédio da escola?
- Possui rampas, banheiros adaptados, tem fácil acesso a todas as áreas, mobiliário adequado ao aluno ou outras adaptações?

Para a coleta de dados no IBGE foi utilizado o site do referido instituto. Os dados do Censo Escolar referentes à promoção, repetência, evasão e distorção idade/série foram levantados em consulta ao site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (**INEP**).

2.2.1 Abordagem aos dirigentes das instituições

No ano de 2000, ao início da elaboração do projeto desta pesquisa, foram procurados os dirigentes da DEPP, da SEDUC e das ONG prestadoras de serviços educacionais a alunos com deficiência no

unesp

município. À exposição da intenção da pesquisa foi unânime a disponibilidade desses dirigentes para colaboração e abertura de todos os canais de informações disponíveis nessas entidades para a realização do trabalho.

Tão logo foi obtido esse posicionamento, foram procuradas, nessas mesmas fontes, informações a respeito do atendimento educacional desenvolvido. As redes de ensino estadual e municipal forneceram folhetos informativos com o número de escolas, nível e modalidade de ensino oferecidos. Das ONG, as primeiras informações sobre atendimento foram fornecidas pelos seus técnicos em relatos orais. Das ONG, houve informações sobre tipo de atendimento prestado e número de alunos atendidos. No início do mês de março de 2001, iniciou-se o processo de abordagem aos dirigentes das escolas municipais, estaduais e das ONG com o objetivo de levantar informações preliminares a respeito de escolas com atendimento ao alunos com deficiência no período pesquisado. Essas informações foram obtidas por meio de um impresso ANEXO G e foi solicitada a colaboração nesta pesquisa. Nesse impresso fixou-se a data para devolução do impresso que deveria retornar à mesma fonte de onde fora retirado com dados sobre atendimento de alunos com deficiência, ano de atendimento, número de alunos com deficiência e tipo de atendimento oferecido. Foi posto, ao final do impresso, o telefone da pesquisadora que se disponibilizava para esclarecimentos em caso de dúvida a respeito das instruções para o preenchimento, o que foi útil para três das escolas estudadas. Releva-se o



fato de que o impresso foi feito em papel sulfite de cor amarela para não ser misturado com outros papéis e correr o risco de cair no esquecimento dos profissionais. Essa foi uma medida posteriormente comentada como eficaz por muitos diretores de escola.

Antes de entregar o impresso aos diretores, foi renovado o pedido de acesso às escolas à SEDUC. O motivo seria a mudança de governo municipal, já que a autorização para realizar a abordagem aos diretores das unidades escolares havia sido obra do secretário de educação da gestão anterior. Por meio da assessoria do gabinete foi obtido o apoio necessário para distribuição da solicitação de informações a respeito do atendimento. Essa assessoria dispôs-se a repassar o impresso aos diretores das escolas municipais em uma reunião a ser realizada na mesma semana. Foi elaborada uma lista com os nomes de todas as unidades escolares da esfera municipal para que os diretores assinassem e atestassem o recebimento dessa.

Em seqüência os impressos foram deixados no setor de Protocolo da DEPP a fim de serem entregues às escolas. Uma lista de recebimento para ser assinada pelos Diretores no ato da entrega da solicitação foi deixada também nesse setor.

Nas instituições não-governamentais o impresso foi entregue pessoalmente pela pesquisadora.

No prazo de um mês a maioria havia retornado as informações. Apenas uma das escolas da rede municipal abordada, mesmo visitada e tendo recebido o impresso novamente, não o retornou.

unesp

Essa escola foi excluída da pesquisa, pois não informou se atendeu ou não a alunos com deficiência entre 1997 e 2000. Das 23 escolas abordadas para a pesquisa, 22 devolveram o impresso de levantamento inicial para verificação da existência de alunos deficientes no período. Das 22 que devolveram o impresso, apenas 13 informaram ter atendido alunos deficientes no período.

2.2.2 Coleta de dados nas unidades de atendimento escolar

Levantado o número de escolas com atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, foi iniciado um roteiro de visitas a fim de coletar os dados pretendidos por meio das fichas Modelo 1 e Modelo 2.

A Ficha Modelo 1, nas unidades escolares da rede estadual e da rede municipal, foi preenchida pela própria pesquisadora em sua totalidade. Os dados coletados foram captados em documentos oficiais e não-oficiais existentes nas escolas. De documentos oficiais foram contemplados os que se encontravam arquivados no prontuário do aluno e diários de classe escritos pelos professores. De documentos não-oficiais foram coletados dados em registros gerais feitos pelos professores para orientação e organização própria de seu desempenho junto aos alunos. As informações adicionais foram prestadas por pessoas indicadas pela direção das escolas e ONG.

unesp

A rede estadual ofereceu o maior número de vagas a alunos com deficiência no âmbito do ensino público. Por esse motivo a coleta foi iniciada pelas escolas estaduais. Das 20 escolas estaduais pesquisadas, um total de 16 forneceu prontuários com documentos capazes de suprir as informações necessárias para o preenchimento da ficha Modelo 1, o que se mostra na Tabela A, na página 63.

Em outras quatro escolas estaduais, as informações foram coletadas de forma diferente das 16 acima citadas. Nas unidades escolares estaduais identificadas com o código 1E, 2E, 4E e 20E atenderam-se, respectivamente, nas modalidades sala de recursos para deficientes visuais, nas duas seguintes com classe especial para deficientes auditivos, e na última, classe especial para deficientes mentais. Nessas escolas a direção referiu as professoras como mais informadas a respeito dos registros escolares do alunado que apresentava deficiência. Por esse motivo foram buscadas nas duas primeiras, informações baseadas unicamente no relato das professoras responsáveis pelo ensino especial. Assim, nas escolas 1E e 2E a totalidade das informações obtidas para o preenchimento da ficha Modelo 1, conforme mostra a Tabela A, na página 65, provieram do relato das docentes. Na escola codificada como 20E as informações foram auferidas junto aos documentos do prontuário dos alunos e também baseados em relatórios e demais documentos pertinentes à rotina organizada pela própria docente. Na escola denominada 4E a coleta foi feita em documentos de registros escolares,

unesp

mas com checagem posterior junto à professora responsável pelo atendimento aos alunos deficientes.

No âmbito das escolas municipais, de escolas pesquisadas, cinco forneceram informações somente por meio dos prontuários dos alunos. Sete escolas informaram por meio de documentos do prontuário e informações da coordenação, direção e docentes. Ressalte-se o fato de que a unidade escolar denominada 13M, com atendimento na modalidade classe especial para alunos com deficiência física, prestou a maioria das informações por meio dos prontuários dos alunos. Na falta de informações adicionais a respeito de dois alunos, essas foram supridas por relato da professora responsável pela classe.

Uma escola municipal, denominada 11M, informou os dados por meio de relatório elaborado pela professora da classe que atendia na modalidade sala de recursos para alunos com deficiência mental. Além disso, para se completar os registros a respeito dos diagnósticos e tipo de deficiência atribuídos aos alunos das escolas municipais, foram buscadas essas informações no Centro de Avaliação e Acompanhamento de Presidente Prudente, setor pertencente à Secretaria de Educação do Município. Esse Centro, apesar de ter prestado informações a respeito de 82 alunos já avaliados ou em processo de avaliação, forneceu dados de apenas 27 alunos anteriormente informados como atendidos pelas escolas municipais. Desses 27 alunos, um total de 21 alunos sem registros nas escolas continuou sem as informações necessárias para complementação da ficha Modelo 1. Outros quatro informados pelo Centro de Avaliação e



Acompanhamento já possuíam registros fornecidos pelas unidades escolares pesquisadas. Os dois restantes contribuíram efetivamente para se completar os registros do item 3 da ficha Modelo 1. Para a complementação dos dados que faltavam foram procuradas então, os dados referentes a esses alunos nas informações das demais unidades participantes da pesquisa.

Conforme a Tabela A, nas três ONG o preenchimento das informações contidas na ficha Modelo 1 foram de responsabilidade das próprias unidades de atendimento. Estas encarregaram-se desse trabalho por meio da direção, técnicos e estagiários. Para tanto, foi feita uma orientação detalhada, inclusive com o preenchimento de uma ficha para efeito de treinamento. Não obstante, na instituição denominada 3N foi necessário rever as informações a respeito de nomes e datas de nascimentos dos sujeitos. Esses dados não coincidiram com alguns dos que foram fornecidos em outros itens. Diante desse desencontro foi feita a revisão de todos os dados pela pesquisadora e estagiária responsável pelo repasse das informações, confrontando-se as informações obtidas com os registros disponíveis na ONG. Um total de sete sujeitos foi rejeitado por não terem sido encontrados dados suficientes nos registros para preenchimento dos itens necessários para a pesquisa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Tabela A: Fontes de informações dos dados coletados nas unidades de atendimento educacional a alunos com deficiência

		REDE DE ENSINO			
FONTES DE INFORMAÇÕES		ESTADUAL	MUNICIPAL	ONG	TOTAL
DOCUMENTOS	PRONTUÁRIOS	16	5	z	21
	RELATÓRIO DA PROFESSORA	z	1	z	1
RELATO DA PROFESSORA		2	z	z	2
PRONTUÁRIOS E RELATOS		2	7	z	9
FICHAS PREENCHIDAS PELA ONG		z	z	3	3
TOTAL DE ESCOLAS		20	13	3	36

A primeira visita foi à escola aqui denominada 1E, com atendimento voltado a alunos com deficiência visual em sala de recursos. Ao início do preenchimento da ficha Modelo 1 houve a necessidade de mudanças nos itens 3, 7, 8 e 9.

Os itens 3, 7 e 8 que buscavam informações sobre a modalidade de ensino freqüentada pelo sujeito ao ingressar na escola e antes disso, deveriam incluir a possibilidade de resposta *Outros.* O item 3 deveria ainda conter a alternativa *Observações* para que informações adicionais pretendidas pelos informantes fossem mais valorizadas. O item 9, sobre a autoria do encaminhamento, teve necessidade de ser retificado, pois não contemplava as categorias *médico* e *família*, muito presentes nas

informações fornecidas pela primeira escola pesquisada e que foram, então, incluídas.

2.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao término da coleta, os dados foram organizados em um arquivo do programa Access. Verificadas várias possibilidades de contagem e cruzamento dos dados, estes foram transportados para o programa Excel. Nesse programa, os dados receberam uma codificação a fim de diminuir a extensão das planilhas a serem manipuladas na contagem e análise do conteúdo, ou seja, foi feita uma sumariação dos dados para facilitar o acesso às informações coletadas. Em seguida à classificação por categorias foram feitos registros secundários das informações representativas das categorias a serem quantificadas. O conjunto de dados foi submetido a um crivo mais criterioso, já que os programas gerenciadores de banco de dados Access e Excel permitem boa precisão na contagem por meio de recursos como a filtragem e o cruzamento dos dados. Esses recursos permitiram maior visibilidade e melhor manejo para a construção das tabelas e gráficos, bem como à interpretação dos dados coletados. Todo esse procedimento levou à observação de diferenças entre as ocorrências verificadas nas categorias. O passo seguinte foi a busca de procedimentos de análise estatística para certificação sobre a veracidade da significância dessas diferenças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Para a análise dos dados foram utilizados três testes, os dois primeiros incluídos no software SAS/STAT Version 6 (1987). O Teste de Comparações Múltiplas de Duncan, baseado em agrupamentos, o Teste de Cochran-Mantel-Haenszel que é baseado em tabela de escores e a Análise de Correspondência Symetric Plot. Também foram realizados cálculos de porcentagem, Média e Desvio Padrão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dessa pesquisa contemplaram a descrição do serviço educacional oferecido aos alunos deficientes de 1997 a 2000 em Presidente Prudente, bem como a descrição do aluno que beneficiou-se desse serviço e a descrição da dinâmica do serviço em funcionamento.

Os dados apurados com referência aos alunos deficientes matriculados nas escolas participantes da pesquisa são expostos, neste capítulo, sob três perspectivas. A primeira perspectiva sobre a caracterização dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino[6], na rede estadual[7] (**E**), na rede municipal[8] (**M**), e na rede não-governamental[9] (**ONG**). A segunda, baseada no número de matrículas realizadas ano a ano na rede de ensino em sua totalidade, na rede estadual, na municipal e nas ONG, contempla a caracterização do atendimento dos alunos. A terceira perspectiva refere-se aos dados dos recursos humanos, materiais e operacionais das unidades escolares

---

[6] Rede de Ensino refere-se ao total de matrículas em Presidente Prudente, somando todos os sistemas de atendimento realizados.

[7] Rede Estadual de Ensino refere-se ao sistema de atendimento escolar mantido pelo Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Estado de Educação – Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente, DEPP.

[8] Rede Municipal de Ensino refere-se ao sistema de atendimento educacional mantido pela Prefeitura do Município de Presidente Prudente – Secretaria Municipal de Educação, SEDUC.

[9] Rede Não-Governamental ou ONG, refere-se ao atendimento educacional realizado pela rede de ensino mantido por subvenções do Estado, associações e/ou organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos.

unesp

pesquisadas. Os dados são utilizados para discutir possíveis aspectos convergentes à forma peculiar de atendimento educacional dirigido ao aluno deficiente realizado em Presidente Prudente, ou seja, à utilização dos recursos existentes no atendimento.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS NOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

Para a caracterização dos alunos com deficiência que foram atendidos nos serviços da rede de ensino de Presidente Prudente, no período dessa pesquisa, levou-se em consideração o tipo de deficiência apresentada pelo aluno, o gênero, a faixa etária de ingresso, saída e abandono da unidade escolar em que estiveram matriculados no período pesquisado, a idade de ingresso nos serviços educacionais comuns e especializados, a instituição e localidade de procedência, a modalidade de ingresso na instituição, bem como a trajetória escolar empreendida pelo aluno até o final do período da pesquisa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.1.1 Tipo de deficiência apresentada pelos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente

3.1.2 Distribuição geral do atendimento por tipo de deficiência

Tabela B: Total de alunos matriculados na rede de ensino segundo o tipo de deficiência apresentada

	E	M	O	TOTAL
DA	71	2	9	82
DF	17	17	61	95
DM	104	74	254	432
DMU	22	21	28	71
DV	52	2	Z	54
NI	1	12	Z	13
TOTAL	267	128	352	**747**

DA: Deficiência auditiva; N deficiência física; **DM:** deficiência mental; **DMU:** deficiências múltiplas; **DV:** deficiência visual; **NI:** não informado.

A Tabela B mostra a situação do atendimento educacional na rede de ensino do município de Presidente Prudente em relação ao tipo de deficiência apresentada pelos alunos matriculados no período da pesquisa. Do total de 747 alunos com deficiência matriculados nessa rede de ensino, apurou-se que a maioria apresentou deficiência mental. Em seguida, por ordem decrescente, foram matriculados os deficientes físicos, auditivos, múltiplos e visuais. O menor número de matrículas foi para alunos sem informação sobre o tipo de deficiência apresentada. Dentre esses, muitos se encontravam em processo de avaliação, conforme se verificará adiante.

Tabela C: Tipo de deficiência apresentada pelos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000

	1997						1998						1999						2000						
	DA	DF	DM	DMU	DV	NI	DA	DF	DM	DMU	DV	NI	DA	DF	DM	DMU	DV	NI	DA	DF	DM	DMU	DV	NI	T
ESTADUAL	40	8	40	7	31	1	47	11	47	8	32	1	52	12	61	12	40	1	51	15	73	21	49	1	661
MUNICIPAL	1	8	13	3	Z	3	1	9	22	6	Z	5	2	12	50	16	1	8	1	12	61	17	2	11	264
ONG	4	47	166	22	Z	Z	5	37	178	22	Z	Z	7	43	210	24	Z	Z	9	47	253	24	Z	Z	1098
TOTAL DE ATENDIMENTOS	45	63	219	32	31	4	53	57	247	36	32	6	61	67	321	52	41	9	61	74	387	62	51	12	2023

DA: Deficiência auditiva; **DF:** deficiência física; **DM:** deficiência mental; **DMU:** deficiências múltiplas; **DV:** deficiência visual; **NI:** não informado.

De acordo com a Tabela C, foram realizadas 2023 matrículas de alunos com deficiência na rede de ensino de Presidente Prudente no período de 1997 a 2000. Desse total, em todo o período pesquisado, a maioria de alunos com deficiência auditiva e deficiência visual foi matriculada na rede estadual de ensino. A rede estadual, embora com o mesmo número de alunos com deficiência física que a rede municipal no período pesquisado, conforme mostra a Tabela B, na página 68, preencheu mais vagas que esta com alunos deficientes físicos nos anos de 1997, 1998 e 2000. No âmbito das matrículas de alunos com deficiências múltiplas a rede estadual também preencheu mais vagas que a rede municipal nos anos de 1997, 1998 e 2000. Em 1999 a rede municipal matriculou mais alunos com deficiências múltiplas que a rede estadual. Apurou-se ainda, na rede regular, um aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência mental pela rede municipal de ensino. A partir de 1999, a rede

municipal dobrou o número de matrículas verificadas em 1998, mantendo em elevação essas matrículas no ano de 2000.

A rede estadual, conforme se esclarece nesta e em outras seções deste trabalho, é a única a oferecer atendimento educacional especializado a alunos que apresentam deficiência visual em Presidente Prudente e região a um raio de 50 Km. Portanto, a maioria das pessoas que têm esse tipo de comprometimento procura atendimento educacional nessa rede. De acordo com a Tabela C, na página 69, foram ao todo, 155 matrículas de alunos com deficiência visual registrados na rede de 1997 a 2000. Essas matrículas foram feitas por 54 alunos, conforme é visto na Tabela B, na página 68.

Os dados mostraram que na rede estadual de ensino, houve aumento no número de matrículas de pessoas com deficiências múltiplas no período privilegiado para a pesquisa. No último ano da pesquisa, a rede estadual matriculou o triplo do número registrado no início. Aqui se chama a atenção para a possibilidade de que a busca dos serviços educacionais especializados pelos usuários seja resultado de divulgação da existência destes na comunidade prudentina por meio da capacitação dos profissionais, realização de eventos e publicação das pesquisas realizadas no curso de especialização em educação especial.

A rede municipal, obviamente por conta da municipalização do ensino, aumentou sua demanda de atendimento a alunos com deficiências no período pesquisado. Na rede municipal, de acordo com a Tabela C, a demanda de alunos com deficiências múltiplas, da mesma forma que a

rede estadual, também aumentou de três matrículas em 1997 para 17 em 2000. Tal aumento provavelmente se deveu à abertura , em 1999, de uma segunda classe especial para atendimento de alunos com deficiência física e alunos com deficiências múltiplas, onde se concentraram os atendimentos nos dois últimos anos do período pesquisado. Alguns dos alunos da classe especial para deficientes físicos também freqüentaram a sala de recursos para deficientes mentais. Essa sala de recursos para deficientes mentais iniciou suas atividades no ano de 1999 e foi responsável pela ampliação de vagas para alunos com deficiência mental e, em parte, aos alunos com deficiências múltiplas. Foi apurado, também, na rede municipal, um total de 12 alunos matriculados na condição de alunos com deficiência, conforme se verifica na Tabela B, na página 68, sem que fosse informado o tipo de deficiência por eles apresentada. A informação constante nas fichas desses 12 alunos dava conta de que esses estavam ainda em processo de avaliação no Centro de Avaliação e Acompanhamento de Presidente Prudente. Esse centro foi inaugurado em 1999 e tem por objetivo [10] avaliar o comprometimento que interfere na aprendizagem do aluno, bem como acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos avaliados, ou em processo de avaliação, matriculados na Educação Infantil e no Ciclo I do Ensino Fundamental da rede regular de Presidente Prudente. Tal acompanhamento era feito nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia.

[10] Segundo informações colhidas na SEDUC.

unesp

Ao ser considerado que parte dos 12 alunos sem definição de diagnóstico estavam matriculados desde o ano inicial da pesquisa, cuja coleta de dados foi feita em 2000, é possível deduzir que para a conclusão de um diagnóstico na rede municipal são necessários três anos ou mais, dependendo da data de ingresso dos alunos com freqüência em 1997. Nesse panorama, torna-se necessário trazer à lembrança a legislação vigente no período da pesquisa no que diz respeito às avaliações para atendimento de alunos deficientes nas escolas. A Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE (SÃO PAULO, 1986, p.12) em seu Artigo 16 rezava que para efetivar matrícula em qualquer das modalidades educacionais especiais, o aluno deveria ser caracterizado por meio de avaliação realizada por equipe interdisciplinar, precedida de avaliação educacional. Na impossibilidade de realização de avaliação interdisciplinar, o artigo indicava que os médicos deveriam fazer a avaliação de alunos nas áreas de deficiência física, auditiva e visual e os psicólogos avaliariam alunos para as áreas de deficiência mental e de superdotados e talentosos. No parágrafo 4º dessa legislação encontrava-se ainda a recomendação de que o aluno suspeito de deficiência mental tivesse, no mínimo, dois anos de escolaridade na classe comum antes de ser encaminhado para avaliação específica. No aspecto da legislação da época em que foi feita a pesquisa, havia justificativa para tal demora na realização da avaliação, mas não havia apoio para que o aluno já estivesse recebendo atendimento educacional especializado sem que fosse caracterizado elegível para tanto, por meio de avaliação específica. Antes da conclusão do diagnóstico o

unesp

aluno deveria estar matriculado em classe comum. Na atual legislação (SÃO PAULO, 2001), no Parágrafo 1º do Artigo 2º, estabeleceu-se que para o encaminhamento do aluno para serviços de apoio especializado em salas de recursos ou em classes especiais será feito somente após avaliação pedagógica. Parece, portanto, que a legislação atual ampliou o poder de avaliação do aluno com deficiência pelo professor.

Em estudos sobre a trajetória escolar de alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais, Pirovano (1995, p.43-48) também apurou um número de alunos sem avaliação. As professoras de 14 alunos sem avaliação foram entrevistadas sobre o motivo da freqüência desses alunos em suas classes sem as avaliações. As professoras responderam que 13 desses alunos se enquadravam na deficiência mental com comprometimentos como Síndrome de Down, rebaixamento intelectual moderado, déficit intelectual, deficiência mental leve, atraso mental, dificuldades de aprendizagem em classe comum de ensino e deficiência mental combinada com deficiência física. Não houve esclarecimento por parte da autora sobre o ponto em que as professoras se basearam para definir tais respostas. Nesse estudo, a autora constatou que 78 dos alunos encaminhados para classes especiais haviam sido avaliados por psicólogos. Diante disso, Pirovano afirma que a maioria desses profissionais não tinham contato com a escola na época da avaliação e nem faziam qualquer acompanhamento ao aluno após o encaminhamento para classe especial. Apontando para a necessidade de psicólogos realmente envolvidos com a educação, a autora mostra a



importância da boa preparação desses profissionais para que não colaborem ao atestar as incapacidades dos alunos legitimando assim, a situação desses nas classes especiais. Nesse aspecto, a legislação atual representa um avanço, como afirmado anteriormente, já que respeita e amplia os poderes do professor e indica a avaliação educacional para atendimentos também educacionais.

A rede não-governamental de ensino referiu ter matriculado 1098 pessoas no período desse trabalho, de acordo com a Tabela C, na página 69. Os dados mostraram que as ONG matricularam, no decorrer de todo o período da pesquisa, mais alunos com deficiências múltiplas que a rede municipal e a rede estadual. As ONG matricularam no período pesquisado um total de 28 alunos com deficiências múltiplas e a rede municipal, bem como a rede estadual, um total de 17 alunos cada uma, de acordo com o que mostra a Tabela B, na página 68. A maioria dos alunos com deficiência mental e física da rede de ensino de Presidente Prudente estava matriculada nas ONG entre 1997 e 2000. O maior número de matrículas das ONG foi registrado no âmbito da deficiência mental. As matrículas dos alunos com deficiência mental teve aumento constante do ano inicial ao ano final da pesquisa. As matrículas dos alunos com deficiência auditiva nas ONG também mostrou aumento ano a ano, porém, com número reduzido em comparação à rede estadual que mantinha, no período, duas escolas com ensino especializado para alunos com esse tipo de deficiência. Nas matrículas dos alunos com deficiência física, a rede não-governamental apresentou em 1997, o mesmo número

unesp

de alunos do ano de 2000. Nos anos de 1998 e 1999, no entanto, esse número sofreu um decréscimo, conforme se verifica na Tabela C. Parece importante destacar que as ONG, além de matricularem a maioria do alunado com deficiência, não referiram ter alunos com deficiência não-informada. Isso significa que as ONG, provavelmente por terem atendimento na área terapêutica, podem ter encontrado mais facilidade que as escolas da rede estadual e municipal para a providência de avaliação diagnóstica de seus alunos.

3.1.2.1 Distribuição geral das matrículas por tipo de deficiência e gênero

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), a população total do Estado de São Paulo, nesse ano, era de 37.032.403 habitantes. Desse total, 18.893.040 eram pessoas do sexo feminino e 18.032.403 do sexo masculino. De acordo com o Censo Escolar 2001 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA, 2000), no ano de 2000, um total de 645.594 alunos concluíram o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Desses, 326.604 eram do sexo feminino e 318.990 eram do sexo masculino. No nível de Ensino Médio, para um total de 520.923 concluintes, foi encontrado um total de 285.578 pessoas do sexo feminino para 235.345 do sexo masculino. Essa mesma fonte dá conta de que as pessoas do sexo

feminino atingem a terminalidade dos dois níveis de ensino regular mais cedo que as pessoas do sexo masculino. Parece clara a situação de desvantagem da população masculina em relação à população feminina no que tange ao aproveitamento escolar. Em termos de deficiência, neste trabalho, foi apurado que os alunos do sexo masculino, na rede de ensino de Presidente Prudente, foram maioria do alunado da rede estadual, da rede municipal e também das ONG.

Tabela D: Gênero dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000

REDE DE ENSINO	GÊNERO DOS ALUNOS				TOTAL POR REDE DE ENSINO	
	FEMININO		MASCULINO			
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
ESTADUAL	101	13,52	166	22,22	267	35,74
MUNICIPAL	44	5,89	84	11,24	128	17,14
ONG	133	17,80	219	29,32	352	47,12
TOTAL	278	37,21	469	63	**747**	**100**

FREQ.: Freqüência

Conforme mostra a Tabela D, dos 747 alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente, no período de 1997 a 2000, 278 foram do sexo feminino e 469 do sexo masculino. A rede estadual de ensino e as ONG apresentaram igualdade de percentuais de matrículas de pessoas de ambos os sexos, isto é, a proporção de meninos e meninas encontrada na rede estadual foi semelhante à encontrada nas ONG. A

rede municipal ficou em nível percentual na mesma casa decimal que a rede estadual e as ONG, o que representou pequena diferença percentual entre a rede municipal e as outras. Esses dados chamam a atenção porque parecem mostrar que algo pode estar acontecendo com os alunos do sexo masculino. Portanto, evidencia-se uma população escolar de alunos com deficiência do sexo masculino superior a do sexo feminino. Nessa direção, parece haver necessidade de estudos que investiguem se as causas desses dados têm raízes comportamentais ou biológicas.

3.1.2.2 Distribuição geral do atendimento por tipo de deficiência e gênero

Tabela E: Tipo de deficiência e gênero dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente

DEFICIÊNCIA	GÊNERO DOS ALUNOS				TOTAL	
	MASCULINO		FEMININO			
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
DA	43	5,76	39	5,22	82	10,98
DF	52	6,96	43	5,76	95	12,72
DV	38	5,09	16	2,14	54	7,23
DM	292	39,09	140	18,74	432	57,83
DMU	38	5,09	33	4,41	71	9,50
NI	6	0,80	7	0,94	13	1,74
TOTAL	469	62,79	278	37,21	**747**	**100**

DA: Deficiência auditiva; **DF:** deficiência física; **DM:** deficiência mental; **DMU**: deficiências múltiplas; **DV:** deficiência visual; **NI:** não informado; **FREQ.:** Frequência.

unesp

De acordo com o que mostra a Tabela E, a diferença entre as porcentagens de pessoas do sexo masculino e feminino nas deficiências auditiva, física e múltipla é pequena. A disparidade na proporção se revelou mais acentuadamente nas categorias de alunos com deficiência visual e mental.

Na comparação da freqüência de alunos com deficiência visual, apurou-se que os usuários do sexo masculino tiveram uma freqüência de 5,09% no total geral de alunos matriculados e as alunas tiveram uma freqüência de 2,14%. Entre os alunos com deficiência mental, os dados mostraram que também os alunos do sexo masculino foram mais freqüentes que as alunas em um percentual de 39,09% para homens e 18,74% para mulheres. Mais uma vez, os dados mostraram a predominância da deficiência no sexo masculino. Nesse panorama, a deficiência mental se destaca sobremaneira na categoria masculina. Por que as pessoas do sexo masculino estariam apresentando índices tão altos quando se trata de deficiência mental? Os dados encontrados chamam a atenção para uma possibilidade de desajustamento das pessoas do sexo masculino aos saberes desejáveis no âmbito escolar. Em estudos de Ferreira (1995, p. 70-74), o autor alerta para o fato de que muitos dos deficientes considerados de grau leve são encaminhados para as escolas e também para as instituições junto aos treináveis. O motivo básico, segundo o autor, seria a inadaptação do aluno à escola, tendo como causa principal a pobreza. Esses alunos não apresentariam lesões orgânicas, mas sim, diferença de comportamento, linguagem e rendimento escolar.

unesp

Nesse trabalho, o autor levanta um estudo feito em Porto Alegre com 80 professores de escolas públicas. No estudo, os professores previam o bom ou mau desempenho dos alunos sob perfis com as variáveis "sexo", "etnia", "nível sócio-econômico" e "resultados do teste" de prontidão para leitura e escrita. Segundo o autor, o resultado mostrou que as variáveis "nível sócio-econômico" e "resultado do teste de prontidão" foram mais significativas que as outras. Quando esses dois itens se correlacionavam os professores sentiam-se mais seguros para a previsão do sucesso ou fracasso dos alunos. Para o autor, embora seja certo que as informações sobre expectativas não assegurem o cumprimento das profecias dos professores a respeito do futuro desempenho do aluno, é interessante observar a visão desses sobre as origens do fracasso.

Diante desse quadro, pode ser necessário um aprofundamento nos estudos a respeito da possibilidade de a variável "sexo" também ter maior influência do que parece na definição da deficiência mental de alunos do sexo masculino. Nos estudos de Prieto (2000, p.158), a autora destaca que segundo o que estabelece a Organização Mundial da Saúde (**OMS**), dos 10% de pessoas com deficiência, 5% apresentam deficiência mental. No entanto, em seus estudos a respeito de atendimento a alunos deficientes na rede municipal de São Paulo a pesquisadora detectou 70% da clientela escolar com deficiência mental. Esses dados levaram a autora a levantar a possibilidade de ocorrência de atendimento a alunos sem a presença de comprometimento de natureza intelectual.

unesp

Em Presidente Prudente, dos 747 alunos matriculados na rede de ensino, 57,83% eram deficientes mentais e destes, 39,09% do sexo masculino. Se as elevadas taxas de ocorrência da deficiência mental já constituem motivo de preocupação para os pesquisadores, os dados apurados neste trabalho remetem à necessidade de maior dedicação aos estudos sobre a influência do gênero dos alunos categorizados como deficientes mentais na decisão do encaminhamento aos serviços educacionais.

3.1.3 Médias de idade de ingresso, saída e abandono dos alunos na rede de ensino de Presidente Prudente

De acordo com o ANEXO H, no período da pesquisa, havia alunos que foram matriculados nas escolas investigadas desde o ano de 1972, no caso das ONG e desde 1986; no caso da rede regular de ensino. As tabelas F, G e H são apresentadas com a finalidade de comparação entre médias de idade dos alunos por ocasião do seu ingresso, saída e abandono escolar nas diferentes redes de ensino pesquisadas. Nessas tabelas, as médias e respectivas idades mínimas e máximas encontram-se classificadas quanto à instituição freqüentada e quanto ao gênero.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Tabela F: Idade média de ingresso escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000

	REDE DE ENSINO												TOTAL DA REDE DE ENSINO			
	O				E				M							
	Média	D. P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.
Masc.	13,45	9,43	z	47,60	12,94	9,61	0,08	59,59	9,94	4,47	0,08	28,12	12,67	8,92	z	59,59
Fem.	13,87	9,62	0,26	47,60	10,19	3,62	2,14	24,63	9,92	3,56	z	19,88	11,90	7,36	z	47,60
Geral	13,61	9,49	z	47,60	11,88	9,97	0,08	59,59	9,93	4,16	z	28,12	12,38	8,37	z	59,59

O: ONG; **E:** Estado; **M:** Município; **Masc.:** Masculino; **Fem.:** Feminino; **D.P.:** Desvio Padrão; **Min.:** Mínimo; **Max.:** Máximo.

Os dados coletados mostraram que a idade média de ingresso nas ONG foi de 13,61 anos; na rede estadual foi de 11,88 anos e na rede municipal de 9,93 anos. Foi aplicado o teste estatístico de comparações múltiplas de Duncan, e em nível de significância de 5%, foi possível concluir que as três médias são significativamente diferentes.

A média de idade de ingresso do aluno na rede de ensino de Presidente Prudente, apurada no geral, foi de 12,67 anos para o sexo masculino e de 11,90 anos para o sexo feminino. Essas médias, no entanto, não apresentam diferenças estatísticas significantes em nível de 5%, o que foi constatado por meio do teste de comparações múltiplas de Duncan. Entretanto, ao comparar as médias de idade dentro das redes estadual, municipal e ONG foi possível observar que na rede estadual de



ensino, a idade média de ingresso apresenta diferença estatística significante em nível de 5%, entre os sexos. O sexo masculino apresentou uma média de 12,94 anos enquanto que o sexo feminino apresentou 10,19 anos.

Os dados apurados, postos em comparação com a idade indicada para início da escolarização de crianças levam à conclusão de que a faixa etária de ingresso dos alunos com deficiência pode ser considerada elevada. A menor média apurada, a da rede municipal, de 9,93 anos, já pode ser considerada defasada, haja vista a proposição vigente na LDBN 9394/96, no Artigo 58, § 3º, que recorda o dever constitucional do Estado de prover a educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos, ou seja, durante a educação infantil quando também os alunos não-deficientes deveriam ter acesso à educação no ensino regular. Nesse aspecto, o fenômeno verificou-se também em estudos de Pirovano (1995, p. 36, 63-65). Dos 92 alunos com deficiência mental matriculados em classes especiais, estudados pela autora, 83 foram encontrados em situação de defasagem entre idade ideal para a série que cursava.

Segundo consta no texto do preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1993, p.69), mais de 100 milhões de crianças, dos quais 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário. Outros 960 milhões de adultos são analfabetos. Dentre esses, 640 milhões seriam do sexo feminino. Essa declaração foi promulgada em março de 1990 e trata de proposições para a superação dos problemas educacionais supra-

citados. Ao comparar-se os dados da Declaração com os dados apurados no ANEXO I (Censo escolar 2000) e comentados no início da discussão sobre o gênero dos alunos da rede de ensino de Presidente Prudente, na página 75, que mostram a situação do Rendimento e Movimento Escolar no ensino regular no ano de 2000 pode haver, no mínimo, uma surpresa. A situação das pessoas do sexo feminino, no Estado de São Paulo, não está congruente com os dados postos na Declaração. Ao invés disso, mostra que a população feminina tem mais acesso que a masculina ao Ensino Fundamental e da mesma forma, apresenta terminalidade mais cedo e maior número de concluintes desse nível de ensino. Diante disso, resta saber se o fato de pessoas com deficiência do sexo feminino estarem em situação de igualdade e/ou vantagem em relação à média de idade de ingresso na escola pode ser um fenômeno circunscrito a Presidente Prudente ou se as proposições da Declaração, 10 anos depois, tiveram algum resultado no município em que foi realizado o estudo.

No aspecto da ampliação e melhoria do atendimento à demanda de Educação Especial na rede regular, a legislação, se bem observada, pode contribuir para que mais pessoas tenham acesso com menor média de idade. Na rede regular de Presidente Prudente foi apurada uma demanda de alunos com idade de ingresso menor que um ano (expressa nas tabelas F, G e H como '0' zero). Essa prática era perfeitamente permitida pela legislação vigente até 2000. Segundo as disposições sobre orientação para atendimento à demanda escolar de Educação Especial Diretrizes da Educação Especial, Resolução 247/1986,



a idade mínima para ingresso em classe especial de alunos com deficiência mental era de sete anos e a máxima de 14 anos de idade. Alunos com deficiência auditiva deveriam ter idade mínima de três e máxima de 14 anos. Os alunos com deficiência física deveriam ter, no mínimo cinco anos e no máximo 14 anos de idade. A diferença ficou por conta da fixação de idade para os alunos elegíveis para a classe especial e sala de recursos para deficientes visuais. O artigo 10º da Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24/12/1986, impresso na página 29 do documento Diretrizes da Educação Especial, não estipula qualquer faixa etária mínima ou máxima para prover atendimento a alunos com deficiência visual. Dessa forma, a sala de recursos para alunos com deficiência visual foi a responsável pelo atendimento desses alunos na rede regular. Da mesma forma, também a sala de recursos para deficientes visuais foi a responsável pela idade média mais alta, pois, utilizando do mesmo dispositivo legal, atendia a todos os alunos, independente da faixa etária. Convém ressaltar que esse mecanismo não é mais permitido nas Novas Diretrizes da Educação Especial, publicada em março de 2001.

unesp

Tabela G: Idade média de saída escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000

	REDE DE ENSINO												TOTAL DA REDE DE ENSINO			
	O				E				M							
	Média	D. P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.
Masc.	18,47	9,69	z	50	15,93	10,87	z	66	11,90	4,76	3	31	16,44	9,79	z	66
Fem.	18,58	9,78	1	47	12,73	5	4,11	30	12,12	3,42	5	21	15,41	7,89	1	47
Geral	18,52	9,71	z	50	14,72	9,06	z	66	11,97	4,31	3	31	16,06	9,14	z	66

O: ONG; **E:** Estado; **M:** Município; **Masc.:** Masculino; **Fem.:** Feminino; **D.P.:** Desvio Padrão; **Min.:** Mínimo; **Max.:** Máximo

Conforme a Tabela G, a idade média geral de saída[11] dos alunos foi de 16,06 ±9,14 anos de idade. Para comparação entre a médias gerais de idade de saída escolar dos alunos apuradas nas três redes de ensino foi aplicado o teste de comparações múltiplas de Duncan, sendo apurado que em nível de significância de 5%, foi possível aceitar a hipótese de que as ONG possuem a maior média de idade de saída (18,52 anos), seguida pela rede estadual, com idade média de saída de 14,72 anos e a rede municipal com a menor idade média de saída (11,97 anos).

Na comparação da idade média geral de saída dos alunos entre os sexos, não existe diferença estatística significativa em nível de

[11] O termo "SAÍDA", neste trabalho, significa "alunos sem renovação de matrículas no período".

unesp

5%. Dentro das redes de ensino, somente a rede estadual apresentou uma diferença significativa. Os alunos do sexo masculino da rede estadual de ensino saíram com média de idade de 15,93 anos e os do sexo feminino saíram com a média de idade de 12,73 anos.

Evidencia-se que há casos de saída de alunos com menos de um ano de idade nas escolas da rede municipal e da rede estadual. Qual seria o motivo para que o aluno ingressando precocemente, também saísse tão cedo da educação especializada? Nessa direção, parece interessante e necessário se fazer um estudo para a verificação desses dados, já que eles apontaram para a possibilidade de problemas operacionais no atendimento precoce, principalmente nas escolas da rede municipal e da rede estadual. Há também casos de alunos com mais de 30 anos de idade, e embora nesse estudo não se tenha buscado o paradeiro do aluno após sua saída da escola, a idade avançada de saída, no geral da rede de ensino do município de Presidente Prudente remete, ainda, a questionamentos sobre a preparação que os alunos teriam recebido para o enfrentamento de novos desafios após a passagem pelas ONG e ensino regular. Chama também a atenção a idade em que os alunos saem das ONG e da rede estadual, seja ela precoce ou avançada. Teriam esses alunos recebido suficiente apoio educacional, orientação para o trabalho ou outro encaminhamento suficiente para subsidiá-los pelo resto de suas vidas? Também merecem cuidado os alunos que saem com idade média de 12,73 anos da rede estadual. Nessa rede há oferecimento de ensino até o 3º ano do Ensino Médio. Para quais níveis de ensino e/ou educação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

irão esses alunos? Qual a base educacional levada por eles na ocasião da saída? Diante disso, parece urgente a necessidade de dar acompanhamento aos alunos deficientes egressos de nossas escolas.

Segundo Silveira Bueno (1994, p.36), em estudo realizado com a demanda de deficientes auditivos, a educação especial no Brasil não tem garantido o acesso à escolaridade das crianças dos sete aos 14 anos. Escreve o autor que, no Brasil, as estimativas sobre o acesso da população deficiente em idade escolar à Educação Especial mostraram que apenas 10 a 15% conseguem receber alguma forma de atendimento educacional. Ainda assim, conforme o autor, os resultados deixariam a desejar pois os alunos não conseguem avançar, em sua maioria, além das séries iniciais de escolaridade nem mesmo chegando a apropriar-se de conhecimentos básicos em matemática e linguagem escrita. Para Silveira Bueno, boa parte desses alunos, considerados privilegiados por conseguirem algum tipo de escolarização, apesar de permanecerem na escola por largos períodos, nada conseguem aprender.

Dentre os diferentes fatores que podem estar relacionados à aprendizagem, pode-se dizer que a interrupção da freqüência escolar influi negativamente sobre o desempenho do aluno. Neste estudo, confirma-se a tendência de abandonos[12] escolares pelos alunos com deficiência.

---

[12] Alunos com renovação de matrícula no período, sem pedido anterior de transferência.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Tabela H : Idade média de abandono escolar dos alunos deficientes da rede de ensino prudentina de 1997 a 2000

	REDE DE ENSINO								TOTAL DA REDE DE ENSINO			
	E				M							
	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.	Média	D.P.	Min.	Max.
Masc.	7	7	z	7	11,50	10	2,12	13	10	7	3	13
Fem.	11,50	11	0,58	12	z	z	z	z	11,50	11	0,58	12
Geral	10,60	7	2,07	12	11,50	10	2,12	13	10,85	7	1,95	13

O: ONG; **E:** Estado; **M:** Município; **Masc.:** Masculino; **Fem.:** Feminino; **D.P.:** Desvio Padrão; **Min.:** Mínimo; **Max.:** Máximo.

Por meio da Tabela H é possível observar que a faixa etária média de abandono está entre 10 e 11,50 anos de idade. Nesta tabela não houve aplicação de testes estatísticos para comparação de médias devido ao reduzido número de observação.

Neste estudo também foi apurado que a idade média geral de ingresso dos alunos foi de 12,67 para o sexo masculino e 11,90 para o sexo feminino, conforme mostra a Tabela F, na página 81. É certo que para comparação desses dados com os dados apurados na Tabela G, na página 85, há necessidade de consideração quanto à diferença numérica da população estudada. No entanto, parece haver necessidade de serem observados lado a lado os dados referentes à faixa etária de ingresso e à faixa etária de abandono escolar dos alunos deficientes. Esses dados

remetem à preocupação a respeito da própria oferta de atendimento especializado e/ou direcionado à clientela com necessidade desse atendimento. Essa idéia está fundamentada nos dados da Tabela G, onde se visualiza que a maioria dos abandonos foi registrada na rede regular, com maioria para a rede estadual de ensino. Resta apurar em futuros estudos, se o oferecimento de níveis mais elevados de ensino, propiciados pela rede estadual, estaria contribuindo para elevar os números de abandono escolar pelos alunos.

Segundo estudos de Cader e Fávero (2000, p.119), no caso das pessoas surdas, o atendimento especializado da rede regular de ensino é restrito as quatro primeiras séries do ensino fundamental, ainda assim a repetência e evasão entre essa demanda é freqüente. Apoiadas em Silveira Bueno (1994), as autoras afirmam que uma criança surda leva o dobro do tempo que uma criança normal para aquisição do mesmo conteúdo escolar, tendo portanto maiores dificuldades. Diante do exposto, parece clara a justificativa de abandono da escola por alguns alunos com deficiência. As dificuldades enfrentadas pelos surdos apontadas nos estudos acima mencionados, parecem poder ser extensivas à maioria dos alunos deficientes, já que a rede regular só oferece ensino especializado em nível de Ciclo I do Ensino Fundamental, exceto no caso dos deficientes visuais que têm estendidos esses serviços sob forma de acompanhamento até o Ensino Superior.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.1.4 Procedência do aluno

Neste item será mostrado o local de origem do aluno encontrado na rede de ensino no período da pesquisa. Para tanto, foram coletados dados referentes à localidade de origem do aluno, bem como às instituições e modalidades de ensino freqüentadas anteriormente à matrícula na escola atual.

3.1.4.1 Localidade de procedência do aluno

Os dados mostraram que os alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentaram a rede de ensino prudentina, no período deste trabalho, eram oriundos do próprio município, da mesma região estadual do município de Presidente Prudente, de regiões mais distantes do Estado de São Paulo e ainda, de outros Estados de nosso país.

unesp

Tabela I: Localidades de procedência dos alunos matriculados na rede escolar de Presidente Prudente de 1997 a 2000

LOCALIDADES	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		ONG		TOTAL DA REDE	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
PRESIDENTE PRUDENTE	214	28,65	123	16,47	288	38,55	625	83,67
A UM RAIO DE 50KM DE PRESIDENTE PRUDENTE	19	2,54	2	0,27	14	1,87	35	4,68
A MAIS DE 50 KM DE PRESIDENTE PRUDENTE	7	0,94	z	z	8	1,07	15	2,01
OUTROS ESTADOS DO PAÍS	6	0,80	1	0,13	3	0,40	10	1,34
NÃO INFORMADO	21	2,81	2	0,27	39	5,22	62	8,30
TOTAL	267	35,74	128	17,14	352	47,12	**747**	**100**

FREQ: Freqüência

De acordo com a Tabela I, a maioria dos alunos que freqüentaram a rede de ensino de Presidente Prudente no período entre 1997 e 2000 eram moradores do próprio município estudado. Foram apurados 83,67% de moradores do município de Presidente Prudente. A menor porcentagem apurada, 1,34%, foi a dos alunos que vieram de outros estados do país. Originários de localidades distantes a um raio de 50 quilômetros de Presidente Prudente, foram encontrados 4,68% dos alunos e com distância a mais de 50Km um total de 2,01% dos alunos. De um total de 8,30% dos alunos não foi obtida essa informação. Esse item foi o segundo mais referido pelas escolas da rede de ensino e pode mostrar uma falha no sistema de coleta de informações a respeito dos alunos na ocasião da matrícula.

As porcentagens de alunos vindos de outros estados da federação e de localidades distantes a mais de 50 quilômetros de Presidente Prudente pode ser justificada pelo índice de migração



registrado no município. Presidente Prudente, além de ser o maior pólo comercial da região, fica na localidade de maior conflito por disputas ligadas à reforma agrária do Estado de São Paulo. A perspectiva de participação do Movimento dos Sem Terra (MST) atrai famílias, principalmente das regiões Sul e Centro-Oeste e da própria Região Sudeste. Além disso, o município de Presidente Prudente localiza-se em uma área geográfica de entroncamento rodoviário muito importante. Avizinha-se do Estado do Paraná a apenas 65 quilômetros e do Estado de Mato Grosso do Sul a aproximadamente 85 quilômetros. A cidade é sede de uma das maiores empresas de transportes de passageiros do país e, portanto, possui linhas diárias de ônibus para todos os Estados, sendo os do Norte do país os mais utilizados pelas pessoas. É muito comum a vinda de famílias desses Estados para fixação de residência em Presidente Prudente, haja vista as taxas de migração do IBGE. Segundo o IBGE (2000), o movimento de migrantes no município registrou um total de 12.052 pessoas. O maior índice de migrantes encontrado no município de Presidente Prudente é oriundo da Região Sudeste. Um total de 8.377 pessoas vieram para esse município, sendo a maioria, 67% com residência anterior no próprio Estado de São Paulo. Da Região Centro-Oeste um total de 1469 pessoas migraram para Presidente Prudente. A maioria, 64% do Estado do Mato Grosso do Sul, seguida de 30% de pessoas vindas do Estado do Mato Grosso. Da Região Sul, 11% migraram para esse município, sendo a maioria desses, originários do Estado do Paraná.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Vindos de localidades distantes a um raio de 50 quilômetros de Presidente Prudente, terceiro dos itens com maior freqüência, apuraram-se 4,68% dos alunos. Parece importante comentar aqui que os alunos oriundos da região podem estar viajando de suas localidades de origem para terem acesso ao atendimento especializado já que segundo informações colhidas junto à Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente, conforme ANEXO B, o atendimento especializado não é oferecido na região em rede regular de ensino Esse dado remete à cobrança das autoridades do país sobre o respeito ao direito da pessoa com deficiência que não reside em grandes centros. Se há garantia constitucional a esse tipo de atendimento, como provê-lo em localidades menores para que a educação seja realmente para todos? E as pessoas que não têm condições financeiras para viagens a localidades em que podem receber atendimento educacional, ficariam essas confinadas em suas casas? Parece que nessas localidades as Diretorias de Ensino e Secretaria Municipais de Educação teriam uma boa oportunidade para a utilização dos meios do Ensino Itinerante e da capacitação de professores para atuação nessas localidades, já que a legislação constante nas Novas Diretrizes da Educação Especial, publicada em março de 2001, não só permite como também reputa às Diretorias de Ensino, por meio do Artigo 14[13] da Resolução SE 95/2000, a responsabilidade pela melhoria desse

[13] Artº 14 – Res. SE nº 95/2000: Caberá às Diretorias de Ensino:
I- Proceder ao levantamento da demanda das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

atendimento em sua jurisdição. Resta a essas instâncias de poder educacional, articulação de seus recursos para o enfrentamento dessas dificuldades que atingem as pessoas que têm direito a escolarização, mas por não residirem em grandes centros, ficam à margem do direito expresso na lei.

Dentro das redes de ensino, os dados se mostraram fiéis à hierarquia verificada na rede de ensino em geral. Foram apurados, em maioria, alunos do próprio município estudado, em seguida aparecem alunos sem registro de procedência e em terceiro posto, os alunos que eram oriundos de localidades a um raio de 50Km de Presidente Prudente.

Conforme mostra a Tabela I, na página 91, entre os alunos da rede estadual de ensino, de um total de 267 alunos com deficiência matriculados, 28,65% eram do próprio município, 2,81% não informaram a localidade de origem e 2,54% dos alunos vieram de cidades distantes a um raio de 50 quilômetros. Dos 128 alunos matriculados na rede municipal de ensino de Presidente Prudente de 1997 a 2000, 16,47% eram moradores do próprio município. Já 0,27% era oriundo de localidades distantes a um raio de 50 quilômetros de distância desse município e outros 0,27% não informaram o local de onde vieram. A rede não-governamental de ensino de Presidente Prudente matriculou no período um total de 352 pessoas com deficiência. Desse total de

---

II- Propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III- Orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contato com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

unesp

matriculados 38,55% já eram residentes na própria cidade de Presidente Prudente. Desses 352 alunos, 5,22% não informaram a localidade de onde vieram e outros 1,87% vinham de localidades distantes a um raio de 50 quilômetros do município de Presidente Prudente.

3.1.4.2 Instituição de origem

Neste item será mostrada a instância educacional em que o aluno se encontrava imediatamente antes da matrícula na escola em que estudava no período da coleta dos dados para esse trabalho. Entre os alunos matriculados na rede de ensino, foi apurado que havia alunos que antes estavam freqüentando instituições governamentais (**IG**), ou seja, a rede regular de ensino, nas instâncias estadual e/ou municipal. Havia também alunos oriundos das organizações não-governamentais (**ONG**) e alunos que ainda não haviam recebido qualquer atendimento educacional anterior à matrícula atual, ou seja, alunos em condição de primeiro atendimento escolar (**PAE**). Dentre esses alunos, alguns não informaram a instituição de origem (**NI**).

unesp

Tabela J: Instituição de origem dos alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		ONG		TOTAL DA REDE	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
IG	132	17,67	57	7,63	64	8,57	253	33,87
IG/ONG	3	0,40	7	0,94	1	0,13	11	1,47
ONG	51	6,83	30	4,02	38	5,09	119	15,93
PAE	62	8,30	31	4,15	213	28,51	306	40,96
NI	19	2,54	3	0,40	36	4,82	58	7,76
TOTAL	267	35,74	128	17,14	352	47,12	**747**	**100**

FREQ.: Freqüência

De acordo com o que é mostrado na Tabela J, da demanda de alunos matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente, a maioria, 40,96% estavam recebendo seu primeiro atendimento educacional (**PAE**). O segundo posto em ordem decrescente na rede de ensino ficou para os 33,87% dos alunos que estudavam em instituições governamentais (**IG**) antes da matrícula na unidade em que se encontravam no período da pesquisa. O terceiro maior número de ocorrências foi registrado dentre os alunos que vieram das ONG, com um registro de 15,93% sobre o total de alunos matriculados. Em seguida foram encontrados 7,76% dos alunos dentre os que não informaram a instituição de origem e por último, 1,47% de alunos originários de formas combinadas de atendimento entre instituições não-governamentais e instituições governamentais(**IG/ONG**).

De acordo com os dados apurados na Tabela J, a rede estadual recebe a maior parte de seus alunos da rede de ensino da esfera pública (**IG**) e em seguida, alunos que ainda não foram atendidos em

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

nenhum serviço educacional (**PAE**). Com a rede municipal os dados mostraram a mesma ocorrência. Conclui-se, portanto, que a rede pública pode ter um sistema de encaminhamento interno de seus alunos com deficiência aos serviços especializados de que dispõe ou mesmo aos comuns. Além disso, o fato de as IG, no âmbito da rede municipal, oferecerem atendimento em Educação Infantil amplia a oportunidade de primeiro acesso ao atendimento escolar de todo e qualquer aluno, podendo dar também ao aluno deficiente a oportunidade inicial de uma experiência escolar mais precoce do que ocorria comumente.

A rede não-governamental recebe, prioritariamente, alunos em primeiro atendimento escolar. Esses representaram 28,51% da demanda matriculada no período pesquisado. Em seguida, com 8,57%, apurou-se alunos procedentes das instituições governamentais. O alto índice apurado de alunos com primeiro atendimento escolar nas ONG reforça ainda mais a necessidade da presença e importância dessa instância de serviços na estimulação precoce. Esse tipo de serviço não é oferecido na rede pública e um fator agravante é a falta ou oferta irregular de vagas nas creches e Educação Infantil, problema crônico da educação paulista, do qual Presidente Prudente não foge.

unesp

3.1.4.3 Modalidade de ensino de origem

Este item permitiu visualizar a situação de ingresso dos alunos da rede de ensino de Presidente Prudente. No item anterior, apurou-se que os alunos da rede estadual e municipal eram oriundos, em sua maioria, da própria rede pública. Aqui, confirmam-se ser esses alunos freqüentes de 1997 a 2000, procedentes de serviços oferecidos majoritariamente pela rede pública.

unesp

Tabela L : Modalidade de ensino de procedência do aluno matriculado na rede de ensino de 1997 a 2000

PROCEDÊNCIA		ESTADUAL		MUNICIPAL		ONG		TOTAL GERAL	
MODALIDADE DE ENSINO	ÁREA DE ENSINO	FREQ.	%[14]	FREQ.	%[14]	FREQ.	%[14]	FREQ.	%
ENSINO COMUM	CEI	16	5,99	12	9,37	7	1,99	35	4,69
	C1F	77	28,84	39	30,47	22	6,25	138	18,47
	EM	1	0,37	z	z	8	2,27	9	1,20
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	SUPL1	z	z	z	z	1	0,28	1	0,13
EDUCAÇÃO ESPECIAL	SRDV/CEDM	1	0,37	z	z	z	z	1	0,13
	CEDA	20	7,49	z	z	2	0,57	22	2,95
	CEDF	2	0,75	4	3,13	z	z	6	0,80
	CEDM	14	5,24	3	2,34	8	2,27	25	3,35
	SRDV	1	0,37	z	z	z	z	1	0,13
EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM	CEI/CEDM	z	z	3	2,34	z	z	3	0,40
	C1F/CEDA	1	0,37	z	z	4	1,14	5	0,67
	C1F/CEDM	3	1,12	5	3,91	1	0,28	9	1,20
	C1F/CEDF	1	0,37	z	z	z	z	1	0,13
CLASSE INSTITUCIONAL / EE	CEDM/CIDM	z	z	z	z	1	0,28	1	0,13
CLASSE INSTITUCIONAL	CIDM	42	15,73	15	11,72	33	9,38	90	12.05
	CIDF	1	0,37	13	10,16	z	z	14	1.87
	OU	5	1,87	1	0,78	8	2,27	14	1.87
	NI	20	7,49	2	1,56	44	12,5	66	8,84
SUBTOTAL		205	76,78	97	75,78	139	39,49	441	59,04
PAE		62	23,22	31	24,22	213	60,51	306	40,96
TOTAL		267	35,74	128	17,13	352	47,13	**747**	**100**

EE: Educação Especial; **CEI**: Classe comum de Educação Infantil; **C1F**: Ciclo I do Ensino Fundamental; **EM**: Ensino médio; **SULPL1**: Suplência I; **CEDA**: Classe especial para deficientes auditivos; **CEDF**: Classe especial para deficientes físicos; **CEDM**: Classe especial para deficientes mentais; **SRDV**: Sala de recursos para deficientes visuais, **CI:** Classe Institucional; **CIDF:** Classe Institucional para Deficientes Físicos; **CIDM**: Classe institucional para deficientes mentais; **NI**: Não informado; **OU**: Outros; **PAE**: Primeiro atendimento escolar.

[14] Para o cálculo dos percentuais dessa coluna foi utilizado como base o total da freqüência da coluna correspondente.

unesp

A maioria dos alunos da rede estadual era originária do Ciclo I do Ensino Fundamental. Do total de 267 alunos da rede estadual, com matrícula anterior na modalidade de ensino classe comum, Ciclo I do Ensino Fundamental foram apurados 28,84% dos alunos. Em seguida, em ordem decrescente, foram apurados 23,22% dos alunos em primeiro atendimento escolar e após os procedentes da classe especial para deficientes auditivos, com 7,49% (20) e os da classe especial para deficientes mentais, com 5,24% (14). Da rede não-governamental para a rede estadual a maior procedência foi de alunos das classes institucionais para deficientes mentais. Esses perfizeram um total de 15,73% (42) dos alunos matriculados na rede estadual de 1997 a 2000.

Os alunos da rede municipal vieram, em maioria, do ensino comum. Dos 128 alunos matriculados na rede municipal, da classe comum foram registrados 30,47% (39) de alunos oriundos do Ciclo I do Ensino Fundamental e 9,37% (12) da Educação Infantil. Em seguida, a maior concentração de procedência incide sobre a rede institucional, com 11,72% (15) dos alunos originários de classe institucional para deficientes mentais e outros 10,16% (13) de classe institucional para deficientes físicos.

Os alunos apurados procedentes da ONG para deficientes mentais, tratam-se, em maioria, de alunos remanescentes de uma instituição não-governamental, denominada Centrinho Arco-Íris. Esta, devido às dificuldades de manutenção de despesas e por falta de apoio dos governos, encerrou suas atividades em 1998. Por esse motivo, os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

alunos foram absorvidos pela rede municipal e tal fato propiciou a abertura de uma sala de recursos para deficientes mentais com funcionamento em período integral que passou no ano seguinte a atender esses alunos e outros que estavam em lista de espera.

Os alunos procedentes da classe institucional para deficientes físicos vieram, em maioria, de uma instituição não-governamental que atende a alunos com deficiências físicas graves. Essa instituição preparou os alunos por um período e, após reavaliação, integrou-os à classe especial para deficientes físicos, da rede municipal, cuja segunda classe fora inaugurada em setembro de 1999. Nessa ONG, a utilização dos serviços sugere que o atendimento seguiu o modelo de integração. Segundo estudos de Omote (2000), deve haver atendimento a alunos com deficiências mais graves para posterior inserção nas classes especiais e continuidade dos estudos onde houver possibilidade.

Na rede não-governamental, do total de 352 alunos matriculados, a maioria, 28,51%, recebiam na ONG o seu primeiro atendimento escolar (PAE), conforme mostra a Tabela J, na página 96. Por ser a ONG prestadora de atendimento em educação precoce, modalidade que a rede regular não oferece, provavelmente atrai os alunos para esse atendimento, o que pode ser a causa de concentração de alunos em PAE. Em seguida, foi apurado que os alunos sem informação sobre a modalidade de ensino de origem foram referidos em percentual superior aos demais. Provavelmente isso foi ocasionado pela variedade de serviços oferecidos pelas ONG, aliada à possível falta de preocupação em

denominar tais serviços, como é o caso da rede pública. Apurou-se um total de 12,5% de usuários nessa condição. Originários de modalidades de ensino oferecidas primordialmente pela rede regular, foram encontrados nas ONG, 15,06% do total dos alunos. Esse dado chama a atenção para a trajetória escolar do aluno com deficiência. Quais seriam os fatores presentes no atendimento, com possibilidade de influenciar a saída de alunos já matriculados, tanto do ensino especializado quanto do ensino comum, da rede regular, que é o pretendido pela LDBN 9394/96? Por que esses 15,06% de alunos saíram de modalidades de ensino mais integrada, já que eram oferecidas na rede regular de ensino, para matricularem-se em modalidade de ensino em escolas especiais? Possivelmente a resposta está embutida em muitas das questões discutidas neste trabalho. Com a finalidade de fornecer mais subsídios para o entendimento do quadro encontrado, a seção seguinte traz mais dados passíveis de enriquecimento das conclusões.

3.1.4.4 Trajetória escolar do alunos com deficiência na rede de ensino

Neste item será analisada e discutida a trajetória escolar do usuário dos serviços educacionais oferecidos em Presidente Prudente com matrícula no período de 1997 a 2000. Para tanto, foram buscados os dados dos alunos deficientes matriculados no ano de 2000 nas unidades

unesp

escolares da rede de ensino de Presidente Prudente. Esses dados foram cruzados com a informação contida em duas situações emergentes. As duas situações enfocaram a modalidade de ensino em que se deu o ingresso do aluno na unidade escolar e a modalidade de ensino freqüentada no ano de 2000. Contudo, elas se distinguem pela população que englobam. Uma situação analisa as modalidades de ensino freqüentadas por todos os alunos matriculados no ano de 2000 (Tabela M) e a outra analisa as modalidades de ensino freqüentadas somente pelos alunos com PAE na unidade escolar (Tabela N).

Tabela M: Modalidade de ingresso e modalidade ao final do período pesquisado dos alunos matriculados em 2000

MODALIDADE DE INGRESSO	MODALIDADE FREQÜENTADA NO ANO DE 2000														TOTAL	
	EC		CE		CI		SR		NI		EC/CE		EC/SR			
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
EC	111	17,16	2	0,31	z	z	1	0,15	z	z	2	0,31	1	0,15	117	18,08
CE	16	2,47	84	12,98	z	z	z	z	z	z	11	1,70	z	z	111	17,16
CI	z	z	z	z	332	51,31	z	z	1	0,15	z	z	z	z	333	51,47
SR	z	z	z	z	z	z	82	12,67	z	z	z	z	4	0,62	86	13,29
TOTAL	127	19,63	86	13,29	332	51,31	83	12,83	1	0,15	13	2,01	5	0,77	**647**	**100**

EC: Ensino Comum; **CE:** Classe Especial; **CI:** Classe Institucional; **SR:** Sala de Recursos; **NI:** Não Informado; **FREQ:** Freqüência

Foi apurado, na rede de ensino de Presidente Prudente, um total de 647 alunos com deficiência matriculados nos serviços educacionais no ano de 2000. Por ser esse ano o marco final deste trabalho, foi buscado, neste item, o conhecimento da modalidade de

ensino em que o aluno esteve matriculado ao iniciar seus estudos na unidade de atendimento e a modalidade de matrícula em 2000. Com esses dados pretendeu-se criar condições para a reflexão sobre a utilização dos serviços educacionais no município de Presidente Prudente no tocante à trajetória percorrida pelo aluno deficiente no período pesquisado.

De acordo com a Tabela M, dos 647 alunos com deficiência matriculados em 2000, 117 haviam ingressado na modalidade de Ensino Comum, 111 em Classe Especial, 333 em Classes Institucionais e outros 86 em Salas de Recursos.

Dos 117 alunos com deficiência ingressantes no Ensino Comum, dois estavam na classe especial em 2000. Outros dois foram para a modalidade de ensino combinado entre classe comum e classe especial, um foi para a sala de recursos e mais um foi para a modalidade combinada entre classe comum e sala de recursos. Dos 117 alunos ingressantes em classes comuns, a maioria, em um total de 111, permaneceu freqüentando a modalidade de ingresso. Dos ingressantes no Ensino Comum conclui-se que houve mudança da modalidade mais integrada para modalidades menos integradas. Isso representa o oposto do que se esperava para tempos em que se privilegiam discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Na classe especial ingressaram 111 dos alunos matriculados no ano de 2000. Desses, 16 foram para o Ensino Comum; 11 foram para o atendimento combinado de Ensino Comum e classe especial e a maioria,

unesp

75,68% permaneceram na modalidade em que ingressaram na unidade. Dos alunos que ingressaram na modalidade de classe especial, os dados evidenciaram que o movimento em direção às modalidades mais integradas de ensino não ficaram evidentes. A tendência foi a permanência na modalidade de ingresso.

Nas classes institucionais foi realizada a maioria dos atendimentos a alunos ingressantes; um total de 51,47%. Desses, no ano de 2000, apenas um atendimento foi para modalidade não-informada em 2000. A maioria, em total de 332, permaneceu nas classes institucionais no ano de 2000. Nessa modalidade de ensino é possível ver que não houve ênfase no encaminhamento de alunos para outras modalidades de ensino.

Dos 86 alunos matriculados na ocasião do ingresso escolar em salas de recursos, apenas quatro estavam matriculados em 2000, na modalidade de ensino combinada entre classe comum e sala de recursos, ou seja, passaram a freqüentar uma modalidade de ensino mais integrada, mesmo que numa situação combinada com a SR; a modalidade de ingresso. A maioria dos alunos ingressantes na modalidade sala de recursos, num total de 82, permaneceu na modalidade de ingresso.

Na Tabela M, na página 103, é possível visualizar o quadro geral do aspecto buscado nessa análise, ou seja, a estabilidade da permanência do aluno na modalidade de ingresso é observada em todas as modalidades.

unesp

Torezan e Caiado (1995) ao realizarem comentários sobre as escolas especializadas, taxaram-nas como instituições fechadas e segregadoras. Segundo as autoras, a educação especial, na maioria dessas escolas não seria um direito e sim ação benemérita, não havendo publicidade e sim filantropia, seus professores seriam sacerdotes e os alunos ao invés de aprendizagem teriam apenas ocupação. As autoras criticam a atuação do Estado que, com a ação dessas instituições, exime-se de sua responsabilidade de educar as pessoas com deficiência perante um repasse de recursos financeiros. As autoras apresentam ainda dados do MEC- 1994 sobre Política Nacional de Educação Especial e do Fundo Social de Solidariedade em que se apura que dos 10% de pessoas com deficiência no Brasil, apenas 1% recebe atendimento educacional e no Estado de São Paulo 64% dessas pessoas estão matriculadas em escolas especiais e 28% nas classes especiais (da rede regular). Sendo assim, concluem que embora esses serviços possam estar sendo mal-utilizados, tanto na rede regular quanto nas instituições, eles são necessários aos que precisam de serviços especializados, sendo urgente a busca de soluções para a efetivação de meios para a melhoria dos serviços oferecidos. Essa recomendação parece adequada para o caso da rede de ensino de Presidente Prudente, pois a retenção de alunos nos serviços especializados, tanto na rede regular quanto nas instituições, mostrou que há algo de errado na utilização dos serviços. Nas ONG, o agravamento pareceu ainda maior. Por esse motivo e pela necessidade real que os

alunos com deficiência têm desses serviços, parece urgente verificar os motivos com a finalidade de se buscar soluções.

Pirovano (1995) ao estudar o tempo de permanência de 92 alunos com deficiência mental encaminhados para as classes especiais de escolas da rede estadual apurou que 55,4% estavam ou estiveram matriculados nessa modalidade por mais de três anos e alguns deles chegaram a freqüentar a mesma classe por 13 anos. Ao verificar nos motivos de encaminhamento as possíveis causas de tão longo tempo de permanência em uma modalidade de ensino especializado; a autora concluiu que não existia relação entre a gravidade das deficiências dos alunos e o tempo de permanência na classe especial. Pirovano apurou que existiam alunos com deficiências mais graves nas freqüências menores e nas maiores. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo a autora, apareciam em maior número nas freqüências menores, mas também apareciam nas freqüências de maior tempo de permanência na educação especial. A autora chama a atenção para o direcionamento do ensino especializado para a garantia da terminalidade escolar do aluno. Segundo a autora, o aluno deficiente mental só permanecia nas modalidades de educação especial por falta de outras formas de atendimento que possibilitassem sua ocupação.

O inciso II do Artigo 59 da LDBN 9394/96[15] ratifica um dever do Estado e da escola para com o cidadão que apresenta deficiência. A

[15] Artº 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II: terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do

unesp

terminalidade no Ensino Fundamental é direito de todos, independente de suas características peculiares, e à escola cabe prover meios para que se cumpra essa lei. Nessa direção, também o inciso I do Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Federal nº 8069/90[16] oferece sua contribuição para aclarar ao próprio poder público a amplitude de suas obrigações para com os cidadãos. A igualdade de condições, expressa no ECA significa provimento de adaptações curriculares, horários, recursos humanos e materiais adaptados às necessidades de cada educando. Sem providências diferenciadas e/ou convicção acerca dos objetivos a atingir, parece difícil a garantia de terminalidade aos alunos deficientes; mais fácil parece ser retê-los nas modalidades em que ingressaram.

Diante disso, a modalidade de ensino em que se oferece o primeiro atendimento escolar ao aluno deficiente merece atenção especial, estando contemplada na Tabela M. Nessa análise busca-se conhecer a evolução do atendimento ao aluno com registro de primeiro atendimento escolar (PAE) na unidade escolar que o referiu. Para tanto, nesse item, serão mostradas a modalidade de ingresso dos alunos com PAE e a modalidade freqüentada em 2000, ano final desta pesquisa.

---

ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

[16] Artº 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

unesp

Tabela N: Modalidade de ingresso e modalidade final dos alunos em PAE

MODALIDADE DE INGRESSO	MODALIDADE FINAL														TOTAL	
	CC		CE		CI		SR		NI		CC/CE		CC/SR			
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
CC	31	11,23	1	0,36	z	z	z	z	z	z	1	0,36	z	z	33	11,96
CE	z	z	15	5,43	z	z	z	z	z	z	4	1,45	z	z	19	6,88
CI	z	z	z	z	195	70,65	z	z	1	0,36	z	z	z	z	196	71,01
SR	z	z	z	z	z	z	27	9,78	z	z	z	z	1	0,36	28	10,14
TOTAL	31	11,23	16	5,80	195	70,65	27	9,78	1	0,36	5	1,81	1	0,36	**276**	**100**

Houve 306 registros de alunos com primeiro atendimento escolar, PAE, neste trabalho, mas desses, 30 alunos não mais freqüentavam a unidade de serviço no ano de 2000. Logo, o índice aqui estudado será baseado em 276 alunos com primeiro atendimento escolar matriculados em 2000, conforme mostra a Tabela N. Parece importante destacar que, dos alunos com PAE encontrados em 2000, um total de 36 ingressou na rede de ensino de Presidente Prudente no ano de 2000. Nessa análise busca-se conhecer a evolução do atendimento ao usuário com registro de PAE na unidade. Para tanto, neste item, serão mostradas a modalidade de ingresso dos alunos com primeiro atendimento escolar e a modalidade freqüentada em 2000, ano final desta pesquisa.

Os dados apresentados na Tabela N indicam que os alunos deficientes com primeiro atendimento escolar em classe comum tenderam a permanecer nessa modalidade.

Em relação à classe comum, pode-se inferir ser desejável esse índice, já que o ideal seria o encaminhamento dos alunos a modalidades

de ensino cada vez mais integradas. Esse dado pode mostrar a busca de atendimento condizente com os padrões de inclusão escolar determinados pela legislação atual e alvo de todos os educadores da área especializada e comum. Por outro lado, pode ser perigoso, pois as atuais políticas de progressão continuada podem mascarar a realidade, simplesmente "empurrando" esses alunos para os níveis mais elevados de ensino. Em relação às classes especiais, 78,95% dos alunos que tiveram seu PAE nessa modalidade de ensino, nela permaneceram. Isso pode representar um certo progresso no atendimento dos alunos, mas o que transparece é o pouco uso feito das modalidades combinadas. Do total de alunos com PAE em SR, 96,43% nela permaneceram.

A legislação atual[17]introduziu a possibilidade de organização de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE nas unidades escolares. Trata-se de uma opção para que as escolas possam oferecer atendimento educacional especializado aos usuários que dele necessitarem. Esse tipo de atendimento pode ser organizado sob a forma de classe especial e/ou sala de recursos, segundo orientações da Novas Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo. O processo de criação das salas parece simples, no entanto, se forem cruzadas informações a respeito de capacitação profissional e exigências de condições mínimas de funcionamento em termos de acessibilidade parece que em Presidente Prudente haverá dificuldades para tanto. O Parágrafo II

[17] Resolução SE nº 95/2000 – Artigo 8º, Incisos I e II

unesp

do artigo 10 da Resolução SE 95/2000, diz que a organização dos SAPE na unidade escolar só poderá ocorrer quando houver, dentre outras providências, professor habilitado na área. Conforme se verá adiante neste trabalho, professor habilitado em quaisquer áreas de deficiência, em Presidente Prudente, é raro. Se depender desse profissional para abertura de SAPE, parece que a comunidade vai ficar esperando por muito tempo.

Além disso, o mau uso desses recursos, se criados, pode representar um perigo para toda uma estrutura que poderia estar a serviço da melhora no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Omote (2000) alerta para o perigo de desvio das reais funções desses serviços em diversos de seus estudos. Em um deles, o autor assevera que dois grandes problemas do atendimento em classes especiais são os critérios de encaminhamento e a permanência prolongada nesses serviços sem perspectiva de integração ao ensino comum. Para solucionar esses problemas, o pesquisador sugere a identificação acurada dos casos de deficiência para que os recursos sejam utilizados por quem deles necessita. Além disso, para o autor, segundo as possibilidades do aluno, é necessário haver mais alternativas de atendimento cada vez mais abrangentes para que ele possa com o apoio dos envolvidos em sua educação, caminhar rumo a modalidades mais integradas e não permanecer em uma modalidade por período prolongado.

Entende-se ser preciso atentar devidamente na capacitação dos recursos humanos que irão desenvolver esse trabalho na rede regular e na institucional. Um acompanhamento sério, com apoio e capacitação de

unesp

recursos humanos feitos constantemente pela universidade, bem como a atenção dos órgãos competentes como a Diretoria de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, em termos de supervisão técnico-pedagógica e legal, poderia fazer com que os caminhos desse atendimento registrassem índices mais promissores de sucesso dos alunos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PRESTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA REDE DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE, DE 1997 A 2000

Em Presidente Prudente, de 1997 a 2000, foram registradas[18] na rede regular de ensino um total de 185.829 matrículas de alunos na Educação Básica[19], a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Desse total, da rede estadual foram apurados 42.317 em 1997; 41.925 em1998; 46.285 em 1999 e 46.705 em 2000. Os totais apresentados pela rede estadual nos anos de 1997 e 1998 contêm os alunos matriculados no Ensino Fundamental que foram incorporados pela rede municipal a partir de 1999 por efeito da municipalização do ensino.

Na rede municipal os dados referentes ao número total de matrículas no Ensino Fundamental só foram fornecidos a partir do ano de

---

[18] Segundo informações colhidas com a Assistente Técnica responsável pelo Departamento de Planejamento da DEPP e na SEDUC, por meio da Supervisão.

[19] Educação Básica: Segundo a LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título V, Capítulo I, Artigo21, inciso I: A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

unesp

1999. Em 1999 a rede municipal ofereceu 3.037 vagas no Ensino Fundamental devido à municipalização de 11 unidades escolares anteriormente de responsabilidade do governo estadual. Em 2000 nenhuma escola estadual sofreu o processo de municipalização. Os dados mostraram no ano de 2000, ano final da pesquisa, um total de 5.560 matrículas de alunos no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

3.2.1 Matrículas de alunos com deficiência no período

Do total de 185.829 matrículas apuradas na rede de ensino no período pesquisado, 2023 foram para alunos deficientes. Das 2023 matrículas da rede de ensino, foram preenchidas 661 vagas na rede estadual, 264 na rede municipal e 1098 nas ONG, de acordo com o que mostra a Tabela O.

Tabela O: Total de matrículas de alunos deficientes no período

REDE DE ENSINO	PERÍODO								TOTAL DE MATRÍCULAS NO PERÍODO	
	97		98		99		00			
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
ESTADUAL	127	19	146	22	178	27	210	32	661	33
MUNICIPAL	28	11	43	16	89	34	104	39	264	13
ONG	239	22	242	22	284	26	333	30	1098	54
TOTAL DE MATRÍCULAS ANO	394	19	431	21	551	27	647	33	**2023**	**100**

FREQ.: Freqüência

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Conforme se verifica na Tabela O, foi observado que, nas três redes de ensino, o número de matrículas cresceu anualmente. Do total de 661 matrículas registradas nas escolas estaduais, 32% foram para o ano de 2000, o maior índice anual de matrículas da rede estadual no período pesquisado. Do total de 264 matrículas registradas nas escolas municipais, o ano de 2000 mostrou a maior porcentagem, com 39% do total de matrículas anuais desse período. Nas ONG, do total de 1098 matrículas registradas no período, 30% foram para o ano de 2000.

Os dados mostraram que das 2023 matrículas realizadas no período pesquisado, 33% foram de alunos da rede estadual, 13% da rede municipal e a maioria das matrículas, 54% foram concentradas nas ONG.

As 2023 matrículas efetuadas no período de 1997 a 2000 representam a totalidade das vagas preenchidas pelos 747 alunos, que segundo informações colhidas, eram deficientes e foram matriculados durante o período pesquisado. O total de alunos que freqüentou as ONG no período foi de 352. De 1997 a 2000, um total de 267 alunos realizaram seus estudos na rede estadual e outros 128 alunos foram matriculados na rede municipal, que mostrou 13% das matrículas, ou seja, o menor índice de matrículas da rede de ensino no período, de acordo com a Tabela O.

3.2.2 Educação oferecida aos alunos com deficiência na rede de ensino de Presidente Prudente, de 1997 a 2000

O atendimento educacional oferecido aos alunos com deficiência, no período pesquisado, deu-se em níveis governamentais e não-governamentais, ou seja, na rede regular de ensino e nas ONG. A partir de 2001, a rede estadual passou a ter 36 unidades escolares (ANEXO B) para o atendimento de todos os alunos, deficientes e não-deficientes. No período da pesquisa, a rede estadual contava com um total de 35 unidades escolares. Dessas 35, um total de 20 escolas referiram prestação de atendimento a alunos deficientes de 1997 a 2000. Esses dados mostram que 57% das escolas da rede estadual atenderam a alunos deficientes no período pesquisado.

unesp

Tabela P: Unidades escolares das redes estadual e municipal com atendimento em Educação Especial , segundo a deficiência contemplada

DEFICIÊNCIA	UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS	UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS	TOTAL
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	z	2E	1
		4E	1
DEFICIÊNCIA MENTAL	11M	3E	3
		20E	
DEFICIÊNCIA FÍSICA	13M	Z	1
DEFICIÊNCIA VISUAL	z	1E	1
TOTAL	2	5	7

1E, 2E, 3E, 4E e **20E; 11M E 13M** : Códigos atribuídos às unidades escolares estaduais e municipais, conforme mostra o ANEXO L.

De acordo com o que mostra a Tabela P, das 20 escolas estaduais que participaram deste estudo, cinco ofereceram atendimento em Educação Especial **(EE)**. Conforme mostra o ANEXO L, a rede estadual ofereceu atendimento especializado a alunos com deficiência mental em duas unidades escolares, a escola codificada como 3E e 20E. Aos alunos com deficiência auditiva, a rede estadual atendeu em outras duas escolas, a 2E e a 4E. A rede estadual atendeu também, na escola codificada como 1E, a alunos com deficiência visual. Portanto, 25% das escolas que receberam alunos com deficiência ofereceram atendimento em EE.

A rede municipal contou, no período pesquisado, com 23 escolas para atendimento no Ciclo I do Ensino Fundamental. Essa rede participou da pesquisa com um total de 13 escolas que referiram prestar atendimento educacional a alunos deficientes, ou seja, 57% das escolas municipais de Ensino Fundamental. Na modalidade de EE, a rede municipal atendeu a alunos deficientes em duas unidades escolares. Na área de deficiência mental na escola codificada como 11M, conforme mostra a Tabela P. Na área de deficiência física, a rede municipal atendeu na escola codificada como 13M. Portanto, 15% das escolas que receberam alunos com deficiência ofereceram atendimento em EE.

Tabela Q: Tipo de atendimento prestado pelas ONG em Presidente Prudente

ÁREA DE ATENDIMENTO	DEFICIÊNCIA	ONG DISPONÍVEIS			TOTAL DE UNIDADES
		1N	2N	3N	
ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL	DEFICIÊNCIA MENTAL	1	z	z	2
	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS/ FÍSICA / AUTISMO	z	1	z	
EDUCAÇÃO INFANTIL/ ENSINO FUNDAMENTAL INFORMAIS	DEFICIÊNCIA MENTAL	1	z	z	1
ENSINO FUNDAMENTAL INFORMAL	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS / FÍSICA / AUTISMO	z	1	z	2
	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS, DEFICIÊNCIA FÍSICA, MENTAL, VISUAL, AUDITIVA		z	1	
OFICINAS TERAPÊUTICAS / ATENDIMENTO AMBULATORIAL	DEFICIÊNCIA MENTAL	1	1	z	2
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO / PROFISSIONALIZAÇÃO	DEFICIÊNCIA MENTAL	1	z	1	2
	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS, DEFICIÊNCIA FÍSICA, MENTAL, VISUAL, AUDITIVA				

1N; 2N; 3N: Códigos atribuídos às unidades de atendimento escolar da rede não-governamental, conforme mostra o ANEXO L.

As atividades desenvolvidas pelas ONG em Presidente Prudente compreendem uma diversidade de atendimentos aliados ao serviço educacional prestado aos alunos deficientes. Nessas ONG, codificadas como 1N, 2N e 3N, conforme é apresentado no ANEXO L, o aluno recebe, além do serviço educacional, o atendimento terapêutico,

profissionalizante, ambulatorial, social, dentre outros. As ONG, diferentemente das escolas da rede regular, oferecem mais oportunidades ampliadas e diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento do potencial do alunado. Nesse aspecto de maior abrangência de possibilidades de atendimento aos alunos, presente nas ONG e não encontrada na rede regular, pode residir um dos fatores de maior incidência no número de atendimento aos alunos e, talvez até, de maior número de indicações de alunos para as ONG por alguns dos profissionais identificados nesse trabalho, como é mostrado na Tabela AA, na página 166. Por possuírem mais serviços que a rede regular, as ONG podem estar atraindo mais alunos para seu atendimento, que não fica apenas restrito à aprendizagem escolar, propriamente dita, praticada no interior das escolas municipais e estaduais.

Conforme se depreende da Tabela Q, na página 118, a instituição denominada 1N teve seu foco de atendimento voltado para alunos na infância, adolescência e idade adulta[20] com deficiência mental, mas também atendeu alunos com deficiências múltiplas. A instituição dita 2N atendeu alunos, crianças e adolescentes com deficiências múltiplas e contemplou, a princípio, os que apresentavam deficiência física e autismo. A instituição chamada 3N atendeu alunos adolescentes e adultos,

[20] Definição constante nos Artigo 2º e § único da Lei Federal Nº 8.069, de 13/7/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. § único – Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

prioritariamente com deficiências múltiplas, e alunos que apresentaram deficiência auditiva, mental e visual.

Duas dessas instituições ofereceram atendimento no campo da Estimulação Essencial.

No trabalho voltado à aprendizagem escolar, as três instituições existentes no município realizaram investimentos. A Educação Especial foi oferecida nessas três instituições por meio de Classes Institucionais. A instituição 1N referiu atendimento em Estimulação Essencial e ensino de leitura e escrita a alunos com deficiência mental.

As três instituições ofereceram Ensino Fundamental Informal. Duas delas, 1N e 2N, dispensaram subsídios escolares do Ensino Fundamental com vistas à inserção dos alunos em escolas da rede regular. A instituição 3N atendeu alunos que já haviam freqüentado a rede regular, mas ainda assim, buscavam a alfabetização e/ou aprendizagem de alguma profissão. Essa terceira instituição ainda fez o trabalho de encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho, sendo o mesmo capacitado pela ONG ou já estando apto para exercer alguma função de trabalho.

Parece importante destacar que as instituições da rede não-governamental mostraram adequação ao disposto no Capítulo V da LDBN 9394/96, em seu artigo 59, incisos I e IV. Um resumo dessa legislação mostra que nessa parte é estabelecido que "deverão ser assegurados para os educandos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades" e também

"educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na sociedade(...)". As três instituições, com o oferecimento de ensino escolar informal, parecem ter buscado soluções para superação das dificuldades escolares enfrentadas comumente pelos alunos deficientes. Esses serviços, aliados ao atendimento terapêutico e profissionalizante estão assegurados na LDBN 9394/96 e podem permitir ao aluno maiores possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades artísticas, intelectuais e psicomotoras.

unesp

Tabela R: Tipo de atendimento educacional oferecido aos alunos matriculados na rede de ensino

REDE DE ENSINO	ANO		1997			1998			1999			2000			TOTAL			TOTAL DE MATRÍCULAS
	MODALIDADES DE ENSINO		REDE DE ENSINO			REDE DE ENSINO			REDE DE ENSINO			REDE DE ENSINO			REDE DE ENSINO			
			E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	
REDE REGULAR	EC	C1F	18	19	-	14	29	-	30	41	-	41	50	-	103	139	-	340
		C2F	10	-	-	18	-	-	20	-	-	22	-	-	70	-	-	
		EM	z	-	-	2	-	-	4	-	-	6	-	-	12	-	-	
		EJA SUPL1	-	z	-	-	z	-	-	4	-	-	7	-	-	11	-	
		EJA SUPL2	2	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	5	-	-	
	EE	CEDA	23	-	-	33	-	-	33	-	-	31	-	-	120	-	-	527
		CEDF	-	9	-	-	14	-	-	21	-	-	17	-	-	61	-	
		CEDM	30	-	-	34	-	-	36	-	-	38	-	-	138	-	-	
		SRDV	31	-	-	31	-	-	43	-	-	57	-	-	162	-	-	
		SRDM	-	z	-	-	z	-	-	20	-	-	26	-	-	46	-	
	EE/EC	C1F/CEDA	11	-	-	9	-	-	9	-	-	9	-	-	38	-	-	58
		C1F/CEDF	-	z	-	-	z	-	-	z	-	-	2	-	-	2	-	
		C1F/CEDM	1	-	-	2	-	-	1	-	-	2	-	-	6	-	-	
		C1F/SRDM	-	z	-	-	z	-	-	3	-	-	2	-	-	5	-	
		C2F/SRDV	1	-	-	2	-	-	1	-	-	1	-	-	5	-	-	
		EM/SRDV	z	-	-	z	-	-	z	-	-	2	-	-	2	-	-	
ONG	CI	CIAU	-	-	7	-	-	7	-	-	9	-	-	9	-	-	32	1098
		CIDA	-	-	z	-	-	z	-	-	1	-	-	1	-	-	2	
		CIDA/CIPF	-	-	z	-	-	z	-	-	2	-	-	2	-	-	4	
		CIDF	-	-	61	-	-	49	-	-	50	-	-	49	-	-	209	
		CIDM	-	-	139	-	-	149	-	-	173	-	-	208	-	-	669	
		CIDM/CIPF	-	-	6	-	-	6	-	-	11	-	-	20	-	-	43	
		CIPF	-	-	26	-	-	30	-	-	37	-	-	43	-	-	136	
		NI	-	-	z	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3	
TOTAL			127	28	239	146	43	242	178	89	284	210	104	333	661	264	1098	

E: Estadual; **M**: Municipal; **O**: ONG; **NI**: Não Informado; **CI:** Classe Institucional; **EC:** Ensino Comum; **EE:** Educação Especial; **C1F:** Ciclo I do Ensino Fundamental; **C2F:** Ciclo II do Ensino Fundamental; **EM:** Ensino Médio; **EJA:** Educação de Jovens e Adultos; **SUPL1:** Suplência I; **SUPL2:** Suplência II; **CEDA:** Classe Especial para Deficientes Auditivos; **CEDF:** Classe Especial para Deficientes Físicos; **CEDM:** Classe Especial para Deficientes Mentais; **SRDV:** Sala de Recursos para Deficientes Visuais; **SRDM:** Sala de Recursos para Deficientes Mentais; **CIAU:** Classe Institucional para Autistas; **CIDA:** Classe Institucional para Deficientes Auditivos; **CIDF:** Classe Institucional para Deficientes Físicos; **CIPF:** Classe Institucional para Profissionalização; **CIDM:** Classe Institucional para Deficientes Mentais.

unesp

Foi apurado que, no período de 1997 a 2000, 340 vagas do Ensino Comum na rede regular foram preenchidas por alunos deficientes. Um total de 312 dessas matrículas foram feitas somente no Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, 242 das matrículas foram feitas no Ciclo I (**C1F**), caindo para 70 no Ciclo II (**C2F**). A rede municipal registrou mais matrículas no C1F que a rede estadual. No entanto, no C2F, a rede estadual foi responsável por todo o atendimento apurado, o mesmo aconteceu com as matrículas registradas no Ensino Médio.

No Ensino Médio foi encontrado apenas o total de 12 alunos matriculados. Número reduzido diante das matrículas registradas no Ensino Fundamental.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (**EJA**) na etapa de SUPL1, conforme se verifica na Tabela R, na página 122, houve diferença em número de alunos matriculados. No nível de Suplência I (**SUPL 1**) houve a maioria das matrículas dessa modalidade de ensino.

Os dados apurados remetem à idéia de que, ao tratar de Ensino Comum, os alunos deficientes podem ter dificuldades para avançar em seus estudos, ficando, comumente, como alunos das etapas iniciais do Ensino. Outra possibilidade pode residir no fato de que, ao concretizar o avanço às outras etapas de ensino, os alunos deficientes não são identificados pela escola como tais e não são referidos nas informações que ela oferece. Diante disso, resta buscar em futuras pesquisas quais são essas possíveis causas de retenção dos alunos deficientes nas séries iniciais ou se outros fatores podem estar dificultando

a identificação dos educandos deficientes nas etapas mais avançadas de ensino.

No ensino especializado da rede regular, foram atendidos alunos nas modalidades de classes especiais e salas de recursos. As classes especiais ofereceram atendimento nas áreas de Classe Especial para Deficientes Auditivos (**CEDA**), Classe Especial para Deficientes Físicos (**CEDF**) e Classe Especial para Deficientes Mentais (**CEDM**). As salas de recursos atenderam nas modalidades de Sala de Recursos para Deficientes Visuais (**SRDV**) e Sala de Recursos para Deficientes Mentais (**SRDM**).

Pelos dados expostos na Tabela R, na página 122, verifica-se que a quantidade maior de atendimentos no âmbito da Educação Especial dirigidos a alunos deficientes no município de Presidente Prudente incidiu sobre a rede de ensino não-governamental. As ONG referiram atender a um total de 1098 dos alunos da rede de ensino em suas classes institucionais no período pesquisado. A rede estadual comparece em seqüência referindo atendimento a 420 dos 527 alunos atendidos exclusivamente nos serviços de Educação Especial. Por último, a rede municipal de ensino refere 107 atendimentos realizados em EE.

Das matrículas em EE na rede regular, as áreas de deficiência aparecem na seguinte ordem decrescente de freqüência de matrículas: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva e, em menor número, a deficiência física. A rede estadual foi via de acesso escolar para alunos com deficiência mental, deficiência visual e deficiência auditiva. A



rede municipal foi via de acesso escolar para alunos com deficiência mental e deficiência física. As áreas de deficiência mais contempladas com o atendimento especializado na rede estadual foram, em primeiro, a deficiência visual, em seguida, a deficiência mental e, por último, a deficiência auditiva. Uma das possíveis causas para o alto número de matrículas na SRDV e CEDA na rede estadual de ensino pode ser porque essa rede dispõe de atendimentos educacionais especiais que, no município e região a um raio de 50km, pelo menos, inexistem, de acordo com o que se pode verificar nos estudos de Brancatti (2001). Na rede municipal, o atendimento especializado registrou mais deficientes mentais que deficientes físicos. Embora a rede de ensino de Presidente Prudente ofereça atendimento ao deficiente mental nas ONG e na rede estadual, a rede municipal apresentou maior índice de atendimento nessa área que em deficiência física. Esse fato pode ser justificado pela presença de atendimento educacional ao deficiente físico em ONG, o que pode ter diminuído a demanda encaminhada para a rede municipal.

No ensino conjunto entre o ensino comum e a educação especial (**EC**/ **EE**), foram apuradas matrículas no nível de C1F e C2F. No C1F foram observadas combinações da classe comum EC com CEDA; EC com CEDF; EC com CEDM e EC com SRDM. No C2F os dados mostraram que esse atendimento foi feito em conjunto com SRDV. No Ensino Médio houve associação do EC com a SRDV.

O atendimento educacional combinado (EC/EE) obteve o menor número de matrículas de alunos com deficiência no período da

pesquisa. No C1F houve 51 matrículas associadas ao ensino realizado na EE, no C2F cinco e no EM duas, totalizando 58 matrículas. Dessas, 38 ocorreram em combinação C1F e CEDA. O restante das matrículas ficou pulverizado nas demais combinações da EE ao EC. Em relação às áreas de deficiência, foi a área de deficiência auditiva que acusou maior freqüência de matrículas no atendimento combinado EE/EC. Em relação às modalidades de ensino da EE, a classe especial de deficientes auditivos, com maior freqüência do que as outras modalidades, teve seu atendimento associado ao EC. Diante do expressivo número de matrículas na forma de ensino combinado do EC com as demais modalidades da EE, pode-se considerar que as classes especiais para deficientes auditivos tenderam a favorecer o encaminhamento de seus alunos para o ensino comum. Nessa perspectiva, os dados sugerem que a área de DA diferencia-se das demais áreas de deficiência, sendo essa uma hipótese a ser investigada, visando não só a sua confirmação como também a investigação dos motivos dessa diferenciação.

Embora tenham sido registradas apenas cinco matrículas no ensino combinado C2F/SRDV e duas matrículas no EM/SRDV, este dado sugeriria que os deficientes visuais teriam alcançado níveis de ensino mais elevados que os alunos com deficiência mental, auditiva e física. No entanto, ao serem consideradas as 925 matrículas de alunos deficientes na rede regular, verifica-se que 37% ocorreram nas modalidades de EC; 57% na EE e 6% no ensino combinado entre o EC e a EE. Nesse panorama, os dados permitiram apurar que do total de matrículas

realizadas no EC, 26% foram para o C2F, para o EM e SUPL 2. Nesses níveis mais elevados de ensino foi possível verificar que os alunos com deficiência física, na verdade, foram os que atingiram níveis mais elevados de ensino, seguidos pelos deficientes auditivos, pelos deficientes visuais e, por último, pelos deficientes mentais. Das 78 matrículas feitas no C2F e EM, foram apuradas 31 no C2F e nove no EM para deficientes físicos; 29 no C2F e uma no EM para deficientes auditivos; três no C2F e duas no EM para deficientes visuais e três no C2F para deficientes mentais. Houve ainda, um total de quatro matrículas no C2F sem informação sobre o tipo de deficiência apresentada.

Foi possível apurar crescimento no número de matrículas feitas tanto na rede regular como nas ONG no decorrer do período da pesquisa. A rede municipal de ensino registrou o menor índice em número de matrículas a alunos deficientes em relação à rede estadual e a rede não-governamental. Não obstante, no período deste trabalho, essa rede aumentou o número de matrículas de alunos com deficiência. O aumento expressivo das matrículas foi causado pela municipalização do ensino em Presidente Prudente. A rede municipal ficou com duas CEDF antes de responsabilidade do Estado, além dos alunos matriculados no Ensino Fundamental nas classes comuns. Além disso, a rede municipal inaugurou uma SRDM no ano de 1999, o que implicou aumento de matrículas de alunos deficientes.

As vagas preenchidas pelas ONG, no período, de acordo com a Tabela R, na página 122, contemplaram atendimentos educacionais

realizados em classes institucionais para autistas (**CIAU**), classes institucionais para deficientes auditivos (**CIDA**), classes institucionais para deficientes físicos (**CIDF**), classes institucionais para deficientes mentais (**CIDM**), classes institucionais para profissionalização (**CIPF**) e atendimentos combinados CIDA / CIPF e também CIDM /CIPF. Nas ONG houve ainda três vagas preenchidas de 1998 a 2000 cujo modo de atendimento não foi informado.

A rede não-governamental de ensino, detentora do maior índice de atendimento a alunos deficientes, registrou essa posição em todos os anos do período pesquisado. Segundo estudo de Kassar (1999), a falta da presença do Estado no oferecimento de educação em níveis satisfatórios, vem desde a época do Brasil colônia, ampliando espaços para a criação de serviços educacionais especializados na esfera privada. Diante da premência de atendimento aos usuários, as comunidades se organizam, conforme suas possibilidades, para enfrentamento da falta de oferta de vagas no ensino regular.

As instituições não-governamentais, no âmbito da educação especializada, têm papel importante no desenvolvimento de ações na área, além de terem iniciado esse tipo de atendimento no Brasil. Essas, muitas vezes, se mostram mais fortalecidas que as instituições da esfera pública nas discussões a respeito do estabelecimento de políticas públicas para a regulamentação do atendimento educacional especial. Resta aos pesquisadores a continuidade dos estudos acerca do papel das instituições não-governamentais. A relação entre o *status quo* da educação oferecida

aos usuários com necessidades educacionais e a influência exercida pelas ONG no estabelecimento das leis no país é discutida por estudiosos como Jannuzzi (1999), Kassar (1999) e Mazzotta (1999). Segundo esses autores, desde a LDBN 4.024/61 até a LDBN 9.394/96, as leis regularizam as obrigações do Estado contando com o apoio das ONG ao proporem atendimento em conformidade com as possibilidades.[21] Ao poder público, que subvenciona essas instituições, segundo a visão dos autores, recomendar-se-ia melhor supervisão do trabalho, com avaliações e acompanhamento acurados a respeito do processo educacional desenvolvido, já que condiciona o atendimento educacional especializado à existência das ONG.

Preconiza-se ainda que o atendimento realizado pela EE facilite a oportunidade de experiência escolar do aluno com deficiência no EC . Segundo estudos de Vayer e Roncin (1989, p. 63-64), a criança diferente é inserida inicialmente em um meio mais próximo ao seu nível de resposta ou jeito de ser para depois ser levada a outra estrutura escolar em que

---

[21] Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº: 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Título X –Da educação de Excepcionais – Artigo 88: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº: 5.692, de 11 de agosto de 1971. Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º graus – Artigo 9; Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº: 9.394/96, Capítulo V – Da Educação Especial – Artigo 58, §2º: O atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

unesp

possa estar junto a todas as outras crianças. Nesse sentido, é esperado movimento de alunos da EE para o EC. As tabelas S, T e U mostram o movimento de matrículas de alunos registradas entre os anos de 1997 e 1998, 1998 e 1999, 1999 e 2000, respectivamente, considerando-se somente os alunos com freqüência no biênio analisado.

Tabela S: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1997 e 1998

MODALIDADE EM 1997	REDE ESCOLAR	MODALIDADE EM 1998					TOTAL DA REDE	TOTAL
		EE	EC	EE/EC	CI	NI		
EE	E	73	2	2	-	z	77	85
	M	8	z	z	-	z	8	
EC	E	2	25	1	-	z	28	46
	M	z	18	z	-	z	18	
EE/EC	E	1	z	9	-	z	10	10
	M	z	z	z	-	z	z	
CI	O	-	-	-	224	-	224	224
NI	O	z	z	z	z	1	1	1
TOTAL		84	45	12	224	1	366	

EE: Educação Especial; **EC:** Ensino Comum; **NI:** Não Informado; **E:** Rede Estadual; **M:** Rede Municipal; **O:** ONG

Conforme mostram as Tabelas S, T e U, os dados apurados para essa análise mostraram que de ano para ano, o movimento de alunos deficientes apresentou diferenças.

Na Tabela S é mostrado o movimento de alunos no biênio 97/98. Do total de 394 matrículas realizadas em 1997, conforme se pode constatar na Tabela R (p.122), 28 não foram renovadas na rede de ensino de Presidente Prudente em 1998 ,restando, portanto, um total de 366 alunos com freqüência em 1997 e 1998, conforme mostra a Tabela S.

No biênio 1997/1998 foram analisadas, portanto, 141 matrículas de alunos feitas na rede regular de ensino e 225 nas ONG. Nas ONG não houve movimentação de alunos, ou seja, dos 225 alunos matriculados em 1997, todos permaneceram em 1998. Na rede municipal, todos os alunos matriculados na educação especial em 1997, nela permaneceram em 1998. Já na rede estadual, foi observado que a maioria dos alunos matriculados na educação especial em 1997, permaneceram na mesma modalidade em 1998.

Na modalidade educação especial, no biênio, somente na rede estadual houve movimentação de quatro alunos. Dois desses foram para o ensino comum e outros dois para a modalidade combinada ensino comum e especial.

No âmbito do ensino comum, houve uma ocorrência parecida com o que aconteceu com a educação especial na rede regular, se bem que aqui esse fator de permanência é desejável ao de mudança, pois significaria matricular o aluno em modalidades menos integradoras. A maioria dos alunos da rede estadual que fora matriculada no ensino comum em 1997 permaneceu nessa modalidade no ano seguinte. Na rede

unesp

municipal, todos os matriculados em 1997 no ensino comum, nele permaneceram em 1998.

No ensino combinado educação especial e ensino comum, a rede estadual foi a única a oferecer essa modalidade e também aqui repetiu a prática observada nas demais modalidades de reter a maioria do alunado na modalidade do ano anterior.

Tabela T: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1998 e 1999

MODALIDADE EM 1998	REDE ESCOLAR	MODALIDADE EM 1999					TOTAL DA REDE	TOTAL
		EE	EC	EE/EC	CI	NI		
EE	E	73	9	2	-	z	84	96
	M	12	z	z	-	z	12	
EC	E	z	33	z	-	z	33	60
	M	z	26	1	-	z	27	
EE/EC	E	2	1	8		z	11	11
	M	z	z	z		z	z	
CI	O	-	-	-	237	-	237	237
NI	O	z	z	z	z	1	1	1
TOTAL		87	69	11	237	1	405	

EE: Educação Especial; **EC:** Ensino Comum; **NI:** Não Informado; **E:** Rede Estadual; **M:** Rede Municipal; **O:** ONG

A tabela T mostra a movimentação de matrículas dos alunos da rede de ensino entre os anos de 1998 e 1999. Na Tabela T é possível

visualizar que no biênio 98/99, um total de 405 matrículas foram efetuadas. Portanto, do total de 431 matrículas realizadas em 1998, conforme se pode constatar na tabela R (p. 122), 26 não foram renovadas em 1999; tendo sido analisadas 128 matrículas de alunos feitas na rede estadual, 39 na rede municipal e 238 nas ONG.

Nas ONG, todos os alunos matriculados em 1998 permaneceram em 1999 na mesma modalidade.

A exemplo do que foi mostrado na Tabela S, da página 130, novamente, apenas alguns alunos que tiveram atendimento nas modalidades EE, EC e EE/EC em 1998 passaram para outras modalidades em 1999. Dos 96 alunos matriculados em 1998 na modalidade EE, na rede regular, apenas a rede estadual teve dois que foram para a modalidade de ensino combinada EE/EC e outros nove alunos que mudaram para o EC. Dos 60 alunos matriculados na modalidade de EC, apenas um aluno da rede municipal foi para a modalidade combinada EE/EC. Dos 11 alunos da rede estadual matriculados na modalidade combinada EE/EC em 1998, dois foram para a EE e um para o EC, sendo que oito alunos permaneceram na mesma modalidade.

Todos os alunos da rede estadual permaneceram em 1999 na modalidade EC na qual haviam se matriculado em 1998. Na rede municipal, apenas um aluno matriculado no EC em 1998 foi para o EE/EC. Isso evidenciou a regra observada nos anos anteriores em todas as modalidades de ensino. No âmbito do EC, conforme observado acima, isso representa um fato positivo. A manutenção dos alunos em modalidades de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ensino menos integradas, ocorridas até aqui, pode mostrar alguma dificuldade das escolas em relação ao ensino dos alunos com deficiência. No entanto, mesmo com número de alunos mais reduzidos que os números observados nas outras modalidades, o EC manteve a maioria dos alunos no biênio 98/99.

Tabela U: Movimentação de matrículas dos alunos entre os anos de 1999 e 2000

MODALIDADE EM 1999	REDE ESCOLAR	MODALIDADE EM 2000					TOTAL DA REDE	TOTAL
		EE	EC	EE/EC	CI	NI		
EE	E M	77 23	11 2	6 z	- -	z z	94 25	119
EC	E M	z z	43 41	1 z	- -	z z	44 41	85
EE/EC	E M	1 1	z z	7 2	- -	z z	8 3	11
CI	O	-	-	-	282		282	282
NI	O	z	z	z	-	1	1	1
TOTAL		102	97	16	282	1	498	

EE: Educação Especial; **EC:** Ensino Comum; **NI:** Não Informado; **E:** Rede Estadual; **M:** Rede Municipal; **O:** ONG

Na Tabela U evidencia-se que no biênio 99/00 um total de 498 matrículas foram efetuadas. Considerando-se que em 1999 foram

registradas 551 matrículas, 53 delas não foram renovadas. Deste biênio foram analisadas 146 matrículas de alunos da rede estadual, 69 da rede municipal e 283 das ONG.

Na Tabela U é possível observar que a totalidade dos alunos das ONG, conforme visto nos biênios anteriores, permaneceram na modalidade de ensino classe institucional. A maioria dos alunos da rede estadual e da rede municipal, matriculada na EE em 1999, permaneceram na mesma modalidade em 2000. O EC, neste biênio, registrou alta de matrículas em relação aos biênios anteriores, bem como, manteve quase a totalidade dos alunos na mesma modalidade de 1999 para 2000. A modalidade de ensino combinado EE/EC também manteve a maioria dos alunos matriculados de 1999 para 2000.

A análise das Tabelas S, T e U permitiram verificar que a movimentação de alunos deficientes na rede de ensino prudentina é muito pequena. A rede estadual superou a rede municipal em encaminhamentos de alunos atendidos pela EE para outras modalidades de ensino, mas ainda assim, emerge a idéia de que o uso dos recursos para atendimento dos alunos parece carecer de maior atenção.

A situação das ONG também merece atenção. Os dados revelaram que o número de alunos se mantém sempre em ascensão. Os resultados encontrados remetem à curiosidade a respeito dos motivos da manutenção desses alunos nas ONG. O que pode estar mantendo o número de alunos nessa rede? Seria a gravidade da patologia que impediria o aluno de ser matriculado em níveis mais elevados de ensino?

unesp

Poderia ser falta de vagas na rede regular, impedindo os alunos de darem continuidade aos estudos?

Em caso de respostas positivas a esses questionamentos, poderia ficar constatada a ineficácia da rede regular para a efetivação da inclusão escolar dos alunos deficientes defendida em estudos de Mantoan (1997, p. 117). No estudo feito por Mantoan, muito embora o enfoque seja para o aluno com deficiência mental, a autora deixa clara a necessidade de a inclusão escolar ser "incondicional". Para a autora, todos os alunos, independentemente de suas condições, deveriam estudar no ensino regular desde o início da escolarização, conforme também preconiza o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993). Segundo MANTOAN, a política educacional contribui para que a inclusão não aconteça, já que continua mantendo meios como escolas, classes especiais, salas de recursos e professores de educação especial. Esses meios educacionais, segundo a autora, servem mais à exclusão, pois isolam o aluno e só integram aqueles que não representam desafio à competência.

Autores como Ferreira (1995, p.57-64), Fortunato (1997, p.134-136) e Omote (2000, p.45) chamam a atenção para o uso que tem sido feito dos recursos da Educação Especial. Para esses autores, a Educação Especial tem servido a alunos que não são, de fato, a verdadeira demanda da Educação Especial. Para eles, o encaminhamento à classe especial, na escola pública tem sido desencadeado, principalmente, pela condição social do aluno associada ao aproveitamento escolar

unesp

insatisfatório. Os três autores, em seus estudos, reavivam a necessidade, tanto de ser preservado o direito de atendimento especializado àqueles que dele necessitem, quanto de se reavaliar a política educacional no aspecto da educação oferecida a todos os alunos.

Embora os dados apresentados até o momento possam apontar para um possível mau uso da EE, já que nos biênios estudados ficou constatado que a maioria dos alunos matriculados eram mantidos na mesma modalidade, há que se considerar as características da população atendida pela EE, bem como os meios utilizados para a implementação da educação a esses alunos. Considerando a importância de se descrever as características da população usuária da EE, conforme pontuam os autores Ferreira, Fortunato e Omote, foi privilegiado o estudo no item que tratou da caracterização do aluno matriculado na rede de ensino de Presidente Prudente no período pesquisado. A seguir será apresentado o item que tratará da caracterização dos recursos disponíveis na rede de ensino de Presidente Prudente. A análise desse último item somada às demais poderão melhor subsidiar a leitura da situação do atendimento educacional aos alunos com deficiência no município estudado.

unesp

3.3 CARACTERIZAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS DA REDE DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE

Neste item, são mostradas as condições em que se desenvolveu a educação de pessoas com deficiência no município de Presidente Prudente, no período de 1997 a 2000.

O provimento da educação especializada às pessoas com deficiência no Brasil, recebe apoio legal desde a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) até as mais recentes proposições, tanto na esfera do governo federal quanto na estadual e inclusive na municipal. Como já foi visto fartamente no decorrer desse trabalho, as formulações legais são unânimes em definir que para o desenvolvimento das habilidades da pessoa deficiente, sua escolarização e inclusão social podem ser necessários recursos materiais e humanos especializados. Parece claro também que, no âmbito da atenção ao deficiente no processo de escolarização, é dever do Estado a garantia de condições para que esse direito seja atendido. As barreiras arquitetônicas, os materiais pedagógicos inadequados, a ausência de adaptações curriculares e a presença de professores sem a mínima noção das especificidades que envolvem o ensino do aluno com deficiência podem ser tão nocivos ao progresso dessas pessoas quanto os encaminhamentos feitos de maneira equivocada à educação especializada (BRASIL, 1999; BRASIL, 1994c; SÃO PAULO, 1987b, p.36-46; SÃO PAULO, 1990; SÃO PAULO, 1996; SÃO PAULO,1997, p.5-6; SÃO PAULO, 1997a; BRASIL, 2001).

unesp

3.3.1 Encaminhamento dos alunos da rede de ensino de Presidente Prudente

Nesta seção, foram considerados quatro aspectos com responsabilidade pela chegada do aluno até o atendimento educacional especializado ou comum, na condição de pessoa com algum tipo de deficiência capaz de interferir em sua aprendizagem. Esses aspectos são o autor do encaminhamento do aluno aos serviços, o motivo encontrado para que houvesse a indicação de atendimento diferenciado; o próprio laudo sobre a deficiência do aluno e o profissional responsável pelo laudo.

3.3.1.1 Autor do encaminhamento do aluno à escola

Para que o aluno se matriculasse na unidade escolar, na condição ou não, de pessoa com algum tipo de deficiência, entende-se ter havido anteriormente um encaminhamento de outrem. Esse poderia ser um profissional, um órgão de prestação de serviços públicos ou privados, uma pessoa da comunidade ou o próprio interessado.

Neste item, é buscada a informação - Quem levou o aluno freqüente na rede de ensino de Presidente Prudente do ano de 1997 ao ano de 2000 a procurar os serviços dessa unidade educacional?

Tabela V: Autor do encaminhamento do aluno ao atendimento escolar

AUTOR DO ENCAMINHAMENTO	LOCAL DE ATENDIMENTO			TOTAL
	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	ONG	
ASSISTENTE SOCIAL	40	5	23	68
ASSISTENTE SOCIAL E CONSELHO TUTELAR	1	z	z	1
CONSELHO TUTELAR	4	1	5	10
FAMÍLIA	61	58	82	201
FISIOTERAPEUTA	z	z	8	8
FONOAUDIÓLOGO	7	z	7	14
MÉDICO	28	2	149	179
MINISTÉRIO PÚBLICO	2	1	3	6
OUTROS ALUNOS	1	z	3	4
O PRÓPRIO ALUNO	1	z	3	4
AMIGOS DA FAMÍLIA	z	z	4	4
ONG	z	z	2	2
PROFESSOR	88	45	28	161
PROFESSOR/PSICÓLOGO	z	3	z	3
PSICÓLOGO	16	10	25	51
OUTROS	5	z	6	11
NI	13	3	4	20
TOTAL	267	128	352	747

NI: Não Informado

Conforme mostra a Tabela V, foi apurado um total de 16 categorias de autores dos encaminhamentos dos alunos ao atendimento educacional na rede de ensino de Presidente Pudente, além de mais uma categoria de autores não informados. Esses 16 autores encaminharam os alunos tanto para o ensino comum quanto para o ensino especializado.

Dos 747 alunos matriculados, o maior índice de encaminhamentos foi de autoria da família dos alunos. De um total de 201 alunos encaminhados pela família, a maioria pertencia às ONG. Outros 61 alunos encaminhados pela família pertenciam à rede estadual e 58 alunos à rede municipal. Na rede municipal o encaminhamento realizado pela família

foi o maior índice registrado dentre todos os autores das categorias apresentadas.

Os maiores índices de encaminhamento de alunos deficientes feitos pelas categorias vindas da comunidade, ou seja, outros alunos, o próprio aluno, amigos da família e a própria família foram registrados nas ONG. Tal fato poderia ser devido ao mais amplo conhecimento da comunidade a respeito dos serviços oferecidos pelas ONG e já tradicionais na comunidade. Parece raro encontrar alguém na comunidade que não tenha ouvido falar das ONG e de sua clientela. Também esse tipo de encaminhamento às ONG por esses autores pode ser associado à gravidade da deficiência apresentada pelo aluno. O leigo pode ser levado a pensar que tais ou quais tipos de deficientes só serão aceitos em escolas segregadas. A gravidade das deficiências pode ter influência nos encaminhamentos de alunos para as ONG realizados pelos profissionais médicos, dos fisioterapeutas, dos fonoaudiólogos e psicólogos. Esses profissionais, conforme mostra a Tabela V, na página 140, encaminharam a maioria dos alunos deficientes para realização de seus estudos nas ONG. O fonoaudiólogo encaminhou a mesma quantidade de alunos à rede estadual e às ONG, provavelmente pela presença de classes especiais para deficientes auditivos na rede estadual. No entanto, mesmo havendo na rede municipal classes para deficientes físicos, o profissional fisioterapeuta não comparece como autor de nenhum encaminhamento de aluno. A presença desses dados remete a uma investigação a respeito da confiabilidade que esses autores depositam nos serviços educacionais

prestados nas ONG e/ou, possivelmente, desconhecimento das possibilidades de atendimento na rede regular para alunos com casos de deficiência mais graves.

Os dados apontaram que houve baixo índice de encaminhamentos de categorias oriundas de segmentos mais afeitos a serviços comunitários de garantia de direitos do cidadão. O Ministério Público e o Conselho Tutelar, ao todo, registraram 12 encaminhamentos de alunos deficientes à escola no período pesquisado. Chama a atenção o contraste de maior número de encaminhamentos desses dois autores para a rede estadual e para as ONG, com encaminhamento mínimo para a rede municipal. Essa ocorrência poderia ser devida ao fato de indisponibilidade de serviços na rede municipal no período, o que poderá ser verificado futuramente em outras pesquisas.

A ocorrência excessivamente baixa de encaminhamentos de alunos pelas ONG, em total de dois, sendo ainda ambos os casos de ONG para ONG, chamou a atenção. A política de inclusão recomenda essa postura de encaminhamento dos alunos passíveis de receberem escolarização na rede regular, no entanto, os dados mostraram a ausência desses encaminhamentos. Para esclarecimento desse dado, poderia ser verificado se os alunos que estudam nas ONG estão sendo reavaliados periodicamente. Se as possíveis avaliações confirmarem que existem alunos em condições de dar continuidade aos estudos na rede regular, serão necessárias providências nesse sentido. No entanto, também pode ser possível que os encaminhamentos não ocorram pela gravidade dos



casos que estão sendo atendidos nas ONG e/ou despreparo da rede regular para receber todos os alunos que são recomendados aos seus serviços. Esses parecem ser pontos a serem estudados em futuras pesquisas nessa comunidade.

Os dados mostraram a ocorrência de um total de 20 encaminhamentos de alunos da rede de ensino por autores não-informados na rede de ensino. Na rede estadual houve o maior número de encaminhamentos sem a informação dos autores. Pode ser que esse resultado esteja ligado ao fato de o professor comparecer como autor do maior índice de encaminhamento. A maioria dos alunos da rede estadual, 88, foi encaminhada pelo professor. Esses encaminhamentos feitos por professores também acontecem na rede municipal em que se registra o segundo maior índice de encaminhamentos de alunos e na ONG em que se registra o terceiro maior índice. Para esse fato, parece razoável a explicação de que o registro de autoria do encaminhamento não se inclui como parte importante e necessária da rotina da escola que deixa de registrar nos prontuários dos alunos somente os encaminhamentos feitos por professores. Outro motivo poderia ser a ausência ou adiamento da entrega das avaliações pedagógicas que deveriam ser realizadas pelo professor que encaminhou o aluno ao atendimento educacional e até mesmo a inércia da escola diante da falta de exigência da entrega desse documento, quando sob responsabilidade do professor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.3.1.2 Motivo de encaminhamento do aluno à escola

Esta seção traz a informação e análise do motivo alegado para que o aluno fosse matriculado na escola em que estava no período da pesquisa. Destaca-se que com essa informação, neste trabalho, foi buscado um detalhe considerado importante para compreender, da melhor forma, não somente a razão da presença do aluno na escola, como também o pensamento dos responsáveis pelo encaminhamento a respeito do atendimento educacional dirigido ao aluno com deficiência. A própria ordem dessa informação na ficha de coleta de dados, em ANEXO E, tem significado que liga o agente responsável pelo encaminhamento ao motivo que o levou a recomendar esse tipo de atendimento educacional ao aluno. Aqui a finalidade é extrair a informação da "finalidade" do encaminhamento e não, como visto em trabalhos anteriores, o tipo de deficiência que o aluno apresentava como motivo para a matrícula. Não obstante a deficiência surja, em alguns casos, como motivo para encaminhamento para matrícula na escola, muitos outros motivos são apontados e parece ficar caracterizado que o motivo da matrícula nos serviços educacionais especializados era a busca de algo que esses serviços poderiam estar oferecendo ao aluno com deficiência.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Tabela X: Motivo do encaminhamento dos alunos às unidades escolares da rede de ensino de Presidente Prudente

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		ONG		TOTAL	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
AGRESSIVIDADE	7	0,94	1	0,13	z	z	8	1,07
ALFABETIZAÇÃO	z	z	z	z	7	0,94	7	0,94
BUSCA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	34	4,55	18	2,41	169	22,62	221	29,59
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR	z	z	z	z	39	5,22	39	5,22
COMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR	7	0,94	z	z	z	z	7	0,94
DEFICIÊNCIA	7	0,94	1	0,13	24	3,21	32	4,28
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	57	7,63	30	4,02	45	6,02	132	17,67
DIFICULDADE NA FALA	z	z	z	z	7	0,94	7	0,94
DISTÚRBIO DE COMPORTAMENTO	3	0,40	1	0,13	4	0,54	8	1,07
ESCOLARIZAÇÃO	82	10,98	69	9,23	z	z	151	20,21
ESTIMULAÇÃO PRECOCE	24	3,21	z	z	z	z	24	3,21
HIPERATIVIDADE	z	z	z	z	6	0,80	6	0,80
PROFISSIONALIZAÇÃO	z	z	z	z	37	4,95	37	4,95
REABILITAÇÃO	26	3,48	z	z	z	z	26	3,48
SOCIALIZAÇÃO	z	z	z	z	5	0,67	5	0,67
OUTROS	3	0,40	2	0,27	3	0,40	8	1,07
NI	17	2,28	6	0,80	6	0,80	29	3,88
TOTAL	267	35,74	128	17,14	352	47,12	747	100

FREQ.: Freqüência; **NI:** Não Informado.

De acordo com a Tabela X, na rede de ensino de Presidente Prudente, a maioria das matrículas teve como motivo a busca do atendimento educacional especializado. Foram apuradas 221 (29,59%) das matrículas cujos agentes encaminhadores apontaram ser necessário



um atendimento diferenciado em decorrência do comprometimento dos alunos. Em seguida, em ordem decrescente, os agentes alegaram que os motivos para o encaminhamento de 151 (20,21%) dos alunos para matrícula na rede de ensino foram a busca da escolarização. Em seguida, foi apurado que 132 (17,67%) dos alunos foram encaminhados à escola por apresentarem dificuldade de aprendizagem.

A situação apurada na rede de ensino de Presidente Prudente difere, em parte, da situação apontada no trabalho de Paschoalick (1981). Ao apurar os motivos de encaminhamento de alunos com deficiência mental a classes especiais da região de Marília, a autora constatou que o motivo do encaminhamento de muitos dos alunos estudados apresentou muitas variações. No entanto, segundo a autora, dos 215 alunos estudados, 145 (67,45%) não tiveram em seus prontuários dados a respeito do motivo de encaminhamento à classe especial. Desses 215 alunos, um total de 50 (23,25%) foram encaminhados por motivo de repetência, outros 25 (11,63%) por não acompanhamento da 1ª série, dados que conforme a autora, podem ser sobrepostos. Diante disso, pode-se concluir que esses 34,88% do total de alunos encaminhados tinham como motivo o fracasso escolar. Esses dados, segundo comparação com os dados indicativos de fracasso escolar apurados na rede ensino de Presidente Prudente; diferem, pois, de acordo com a Tabela X, dos 747 alunos estudados, foram encontrados 17,67% cujo motivo de encaminhamento justificado na "dificuldade de aprendizagem" remeteu à idéia do fracasso escolar.

unesp

Os encaminhamentos de alunos com deficiência aos serviços educacionais têm, em geral na análise de estudiosos, fundamentos em problemas relacionados à aprendizagem, comportamento considerado inadequado em sala de aula, saúde, repetência e distorção idade-série (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1984; OMOTE, 2000).

Parece importante destacar, do estudo de Almeida (1984), uma investigação sobre possível relação entre problemas apontados pelos professores e eventos desencadeadores desses problemas. A maioria dos professores indicou como causa dos problemas dos alunos deficiência, problemas relacionados à família, desinteresse do aluno, desnutrição, problemas de saúde e falhas didático-pedagógicas e administrativas do ensino. Esse viés pode distorcer a real necessidade de alunos deficientes dos serviços especializados. Ao se encaminharem para os serviços os alunos que deles não necessitam, distorcem-se os objetivos da educação especializada.

Na rede de ensino de Presidente Prudente, o maior índice de motivos de encaminhamentos incidiu sobre motivos relacionados à necessidade de aprendizagem. Dos 747 alunos encaminhados, 63,99% tiveram como motivo de encaminhamento a alfabetização, a busca de atendimento especializado, a complementação do atendimento escolar, a escolarização, a estimulação precoce, a profissionalização, a reabilitação e a socialização. Por motivo de comportamento apenas 2,14% dos alunos foram encaminhados, sendo considerados os itens "agressividade" e

"distúrbio de comportamento". Alegando como motivo para encaminhamento razões ligadas à deficiência, foram apurados 11,24% dos alunos nos itens "atraso do desenvolvimento neuropsicomotor", "deficiência", "dificuldade na fala" e "hiperatividade". Com motivos classificados como "Outros", foi referido 1,07% dos alunos, sendo esse item composto a partir de ocorrências de motivos como "aluno quis estudar"(0,26%), "aluno quis aprender algo" (0,13%), "aluno veio em busca de avaliação" (0,13%), "proximidade da residência do aluno" (0,39%) e "dificuldade de leitura" (0,13%). Na rede de ensino de Presidente Prudente não foi possível apurar o motivo de encaminhamento de 29 (3,88%) dos 747 alunos estudados.

Os 63,99% dos encaminhamentos feitos com alegação de motivos de busca de aprendizagem podem estar sinalizando que a maioria dos agentes que encaminham os alunos aos serviços educacionais da rede de ensino de Presidente Prudente podem estar com uma visão bem-informada a respeito da finalidade educacional desses serviços. Isso é desejável, pois pode evidenciar que a rede de ensino pode ter também algum sistema de informação sobre seus serviços à comunidade, seja pela eficácia desses ou mesmo pela comunicação entre os agentes encaminhadores e a comunidade escolar. Os encaminhamentos feitos com motivos adequados à finalidade dos serviços podem indicar que há alguma compreensão a respeito da importância da educação na vida do aluno com deficiência.



Conforme mostra a Tabela X, na página 145, dos 267 alunos matriculados na rede estadual, 82 tiveram como motivo a busca da escolarização. Esse também foi o motivo que levou ao encaminhamento da maioria dos 128 alunos matriculados na rede municipal de ensino. Na rede municipal, um total de 69 alunos foram encaminhados por esse motivo. Esse dado parece vir ao encontro dos dados apurados no geral da rede de ensino de Presidente Prudente, pois pode evidenciar a possibilidade de compreensão por parte dos agentes encaminhadores de alunos às escolas e da necessidade de busca de aprendizagem oferecida pela escola. Em se tratando de matrículas no ensino regular, torna-se interessante apurar que a maioria dos alunos com deficiência busca o *status* da aprendizagem escolar, já que é a família a própria autora do encaminhamento. O interesse do aluno por escolarização é importante, pois ao mesmo tempo que destaca a função básica da escola, auxilia no cumprimento das determinações da LDBN 9394/96[22] que confere ao ensino regular o dever de prover terminalidade escolar ao aluno com deficiência.

Na rede municipal, 30 dos 128 alunos matriculados no período da pesquisa tiveram como motivo de encaminhamento a dificuldade de aprendizagem. Foi o segundo índice apurado em ordem decrescente na rede municipal, na rede estadual e nas ONG. A rede estadual teve um

---

[22] Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: II: terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotado.

unesp

total de 57 de seus 267 alunos com deficiência que alegaram a dificuldade de aprendizagem como motivo de encaminhamento às suas escolas. As ONG, por sua vez, tiveram um total de 45 de seus 352 alunos encaminhados por motivo de dificuldade de aprendizagem. Esses encaminhamentos, com base no motivo de dificuldade de aprendizagem, podem ser indicadores de que os serviços educacionais dirigidos aos alunos com deficiência podem estar servindo à legitimação do fracasso escolar conforme apontam alguns autores. Tesini e Manzini (1999, p.86) analisaram as perspectivas de professores da APAE de uma cidade do interior do Estado de São Paulo a respeito da inclusão de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino. Nesse estudo, os autores chamam a atenção para o aumento do número de alunos com distúrbios psíquicos e/ou comportamentais que são encaminhados para escolas ou classes especiais por serem confundidos pelos professores com alunos com deficiência mental e pela falta de participação na vida escolar em virtude de apresentação de déficit cognitivo. O estudo clássico de Patto (1993) sobre as origens do fracasso escolar mostram que a classe social influencia sobremaneira na decisão do encaminhamento de alunos não-deficientes para o atendimento especializado. Segundo a autora, os alunos oriundos das classes trabalhadoras são sempre os culpados pela ineficácia da ação pedagógica exercida pela escola que justifica o insucesso do aluno na deficiência, na desnutrição e nas diferenças culturais.

Na Tabela X, na página 145, é possível ver que dos 352 alunos matriculados nas ONG, a maioria dos encaminhamentos aconteceu

unesp

por motivo da busca de atendimento educacional especializado. No âmbito da rede regular, tanto na rede municipal quanto na estadual, o item "busca de atendimento educacional especializado" aparece em terceiro posto na ordem decrescente dos motivos de encaminhamento. Esse dado pode mostrar a facilidade com que os agentes que encaminham os alunos se identificam com os serviços oferecidos pelas ONG prioritariamente voltados para a educação de pessoas com deficiência. A rede regular, nesse aspecto, pode ser vista pelos agentes encaminhadores como uma opção secundária, já que não dá prioridade à educação dos alunos com deficiência. O fato de a rede regular atrair mais alunos com deficiência encaminhados por motivos da busca de escolarização e as ONG atraírem mais alunos em busca de atendimento educacional especializado pode justificar a idéia de que os agentes podem estar encaminhando os alunos em conformidade com suas concepções a respeito da natureza educacional das redes de ensino disponíveis.

Ao apurar-se os dados da rede regular e das ONG, foi verificado que essas redes de ensino receberam alunos cujos motivos de encaminhamento tinham sido justificados no item "dificuldade de aprendizagem". Este foi o segundo item citado em ordem decrescente. Foram encaminhados por motivo de dificuldade de aprendizagem, um total de 57 alunos para a rede estadual; 45 alunos para as ONG e 30 alunos para a rede municipal.

No terceiro posto em ordem decrescente dos motivos de encaminhamentos de alunos, somente nas ONG foram encontrados 39

alunos cujo motivo era calcado na própria deficiência, ou seja, no item "atraso no desenvolvimento neuropsicomotor".

Conforme mostra a Tabela X, na página 145, na rede não-governamental foi apurado um total de 218 alunos com motivo de encaminhamento voltado para a busca de alguma aprendizagem, ou seja, com referência aos itens "busca de atendimento especializado", "alfabetização", "profissionalização" e "socialização". Na rede estadual, um total de 173 alunos foram encaminhados por motivos ligados à necessidade de aprendizagem e na rede municipal 18 alunos tinham esse mesmo motivo.

Outros 76 alunos foram encaminhados às ONG com referência a motivos ligados à própria deficiência apresentada ou alguma dificuldade em decorrência de limitações específicas do aluno. Por esse mesmo motivo, na rede municipal, houve um encaminhamento e na rede estadual outros sete alunos foram encaminhados.

Um total de quatro alunos foram encaminhados para as ONG alegando motivo de comportamento. Na rede municipal foram encaminhados dois alunos e na rede municipal outros 10 por motivo de comportamento. A rede municipal foi a que mais recebeu alunos encaminhados por motivo de comportamento, seguida pela rede estadual e por último pelas ONG.

Esses dados levam a questionamentos a respeito do que parece ser um momento de transição, principalmente no aspecto de compreensão por parte da sociedade sobre a compreensão que têm a respeito dos

unesp

serviços educacionais dirigidos aos alunos com deficiência. Conforme estudos de Ferreira (1992), os serviços educacionais especializados no início da década de 90, foram ampliados tanto na rede regular quanto na rede privada. No entanto, segundo o autor, as instituições especializadas da iniciativa privada respondiam pelo atendimento de 80% dos alunos. O autor analisa também que a expansão do ensino especializado, a partir da década de 80, passou a ser alvo de estudos sobre as características de funcionamento desses serviços. Nesse panorama é lembrada a necessidade de avanço nos estudos a respeito do atendimento de alunos com deficiência. Se estudos como o de Ferreira já testificaram a expansão desses serviços, muito embora com crescimento muito maior no âmbito da iniciativa privada que na esfera pública, a experiência de Presidente Prudente a respeito dos motivos de encaminhamento de alunos aos serviços educacionais da rede de ensino, calcados em maioria, na busca de aprendizagem, pode ser um aceno de necessidade de realização de estudos direcionados à compreensão das concepções dos agentes que encaminham alunos à rede de serviços sobre a finalidade da escola e/ou educação especializada.

3.3.1.3 Laudos de encaminhamento dos alunos

Para o relato dessas informações, buscou-se a apuração dos dados sobre o número total de alunos das redes estadual, municipal e



não-governamental. Os dados aqui são expostos sobre o número total de alunos que passaram pela rede de ensino no período da pesquisa. De um total de 747 alunos matriculados no período, foram apurados 128 alunos para a rede municipal, 352 para as ONG e 267 para a rede estadual de ensino.

No período de realização deste trabalho, foram apurados 88 alunos com diagnósticos diferentes. Desses alunos, 34 com um ou mais comprometimentos de ordem fisiológica e/ou emocional. Não foi informado um total de 26 diagnósticos dos alunos da rede estadual, 59 de alunos da rede municipal e coincidentemente, 59 alunos da rede não-governamental.

Procurou-se informar aqui, não a classificação do aluno em uma categoria de deficiência, já que havia laudos de alunos apenas com essa informação sem especificações adicionais. Isso já foi mostrado no item que trata da "Caracterização dos alunos com deficiência atendidos nos serviços educacionais da rede de ensino do município de Presidente Prudente", que tem início na página 67. Nesta seção, a intenção é mostrar a variabilidade de acometimentos com capacidade de conduzir uma pessoa na busca dos serviços educacionais especializados ou comuns na condição de aluno com necessidades educacionais especiais.

A opção pela divisão por rede de atendimento educacional tenciona mostrar os diagnósticos com maior possibilidade de atendimento nesses serviços, bem como a possibilidade de utilidade desse tipo de informação. Assim, cada rede de ensino pode ressaltar por esses

diagnósticos, o seu potencial de atendimento na área, corroborando ou não, a especificação da LDBN (SÃO PAULO, 1996), em seu artigo 58, §1º e 2º. Nesse artigo, o Estado se compromete a oferecer serviços de apoio especializados de acordo com as peculiaridades da clientela de educação especial. O que se mostrará nesta seção poderá servir de meio para reflexão a respeito do atendimento em rede regular e nas ONG de alunos com deficiências passíveis de serem consideradas elegíveis para o atendimento de serviços externos à esfera pública.

unesp

Tabela Z: Diagnósticos atribuídos aos alunos atendidos no período.

DIAGNÓSTICO	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		ONG	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL	z	z	z	z	1	0,28
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NPM	z	z	z	z	16	4,55
AUTISMO	z	z	z	z	10	2,84
CÂNCER DE ORELHA	1	0,37	z	z	z	z
CEGUEIRA	24	8,99	1	0,78	z	z
CITOMEGALOVIRUS	z	z	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL	4	1,50	2	1,56	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE	z	z	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA	1	0,37	z	z	124	35,23
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA/DEFICIÊNCIA VISUAL	z	z	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA/DEFICIÊNCIA VISUAL/AUDITIVA	z	z	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA/MICROCEFALIA	z	z	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA/SURDEZ SEVERA	1	0,37	z	z	1	0,28
DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA	z	z	z	z	10	2,84
DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS POR ATROPELAMENTO	z	z	1	0,78	z	z
DÉFICIT COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL	z	z	1	0,78	z	z
DÉFICIT PERCEPTO-MOTOR	1	0,37	z	z	z	z
DÉFICIT PERCEPTO-MOTOR/PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	z	z	z	z	z	z
DIFICULDADE APRENDIZAGEM	z	z	2	1,56	z	z
DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO/ATENÇÃO	1	0,37	z	z	z	z
DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO/PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	1	0,37	z	z	z	z
DIFICULDADES NA FALA	z	z	3	2,34	z	z
DIFICULDADES NA FALA/APRENDIZAGEM	z	z	2	1,56	z	z
DIFICULDADES NA FALA/EMOCIONAL	z	z	2	1,56	z	z
DIPLEGIA	2	0,75	z	z	8	2,27
DISFEMIA	z	z	1	0,78	z	z
DISLALIA	z	z	1	0,78	z	z
DISLEXIA	z	z	2	1,56	z	z
DISLEXIA/RETARDO MENTAL	z	z	1	0,78	z	z
DISLEXIA/RETARDO MENTAL MODERADO	z	z	1	0,78	z	z
DISTROFIA MUSCULAR DE DUCHENNE	2	0,75	2	1,56	4	1,14
DISTÚRBIOS MENTAIS	1	0,37	1	0,78	z	z
ELEGÍVEL PARA CLASSE ESPECIAL	1	0,37	z	z	z	z
ENCEFALITE	z	z	1	0,78	2	0,57
ESCLEROSE MÚLTIPLA	z	z	z	z	2	0,57
ESPINHA BÍFIDA LOMBAR/HIDROCEFALIA	1	0,37	z	z	4	1,14
FOBIA	1	0,37	z	z	z	z
HEMIPLEGIA	4	1,50	z	z	z	z
HIPERATIVIDADE	5	1,87	1	0,78	z	z
HIPERATIVIDADE/ DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA	z	z	z	z	2	0,57
HIPERATIVIDADE/ DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA	z	z	z	z	1	0,28
HIPERATIVIDADE/RETARDO MENTAL MODERADO	2	0,75	z	z	z	z
LIMÍTROFE	12	4,49	1	0,78	z	z
LIMÍTROFE/PARALISIA CEREBRAL	1	0,37	z	z	z	z



MICROCEFALIA	z	z	z	z	1	0,28
MICROCEFALIA/DEFICIÊNCIA MOTORA/VISUAL	z	z	z	z	1	0,28
MIELOMENINGOCELE	z	z	3	2,34	z	z
OUTRAS ANOMALIAS CROMOSSÔMICAS	z	z	z	z	1	0,28
PARALISIA CEREBRAL	5	1,87	15	11,72	29	8,24
PARALISIA CEREBRAL/ DEFICIÊNCIA AUDITIVA	z	z	1	0,78	z	z
PARALISIA CEREBRAL/ELEVADO NÍVEL INTELECTUAL	z	z	1	0,78	z	z
PARALISIA CEREBRAL/RETARDO MENTAL	z	z	1	0,78	z	z
PARALISIA CEREBRAL/RETARDO MENTAL LEVE	z	z	1	0,78	z	z
PARALISIA INFANTIL	z	z	z	z	1	0,28
PARAPLEGIA	1	0,37	z	z	1	0,28
QUADRIPLEGIA	z	z	3	2,34	1	0,28
RETARDO MENTAL	z	z	1	0,78	3	0,85
RETARDO MENTAL LEVE	51	19,10	3	2,34	3	0,85
RETARDO MENTAL MODERADO	5	1,87	2	1,56	z	z
RETARDO MENTAL SEVERO	z	z	1	0,78	z	z
RETARDO MENTAL/DISTÚRBIO EMOCIONAL	z	z	1	0,78	z	z
SÍNDROME DE ASPERGER	z	z	z	z	2	0,57
SÍNDROME DE DOWN	1	0,37	6	4,69	44	12,5
SÍNDROME DE LAURENCE MOON-BIEDL	z	z	z	z	1	0,28
SÍNDROME DE RETT	z	z	z	z	1	0,28
SÍNDROME DO CRI DU CHAT	z	z	z	z	2	0,57
SÍNDROME REATIVA À LUZ	1	0,37	z	z	z	z
SÍNDROMES EPILÉTICAS	z	z	z	z	4	1,14
SURDEZ LEVE	1	0,37	z	z	z	z
SURDEZ MODERADA	4	1,50	z	z	z	z
SURDEZ MODERADA/SEVERA	8	3	z	z	z	z
SURDEZ MODERADA/SEVERA/DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE	1	0,37	z	z	z	z
SURDEZ MODERADA/SEVERA/DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA	1	0,37	z	z	z	z
SURDEZ PROFUNDA	28	10,49	1	0,78	1	0,28
SURDEZ PROFUNDA/HIDROCEFALIA/DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA	1	0,37	z	z	z	z
SURDEZ SEVERA	12	4,49	z	z	z	z
SURDEZ SEVERA/ESQUIZOFRENIA	1	0,37	z	z	z	z
SURDEZ SEVERA/PROFUNDA	8	3	z	z	z	z
TOXOPLASMOSE CONGÊNITA	z	z	z	z	1	0,28
TRANSTORNO ESPECÍFICO MISTO DO DESENVOLVIMENTO	z	z	z	z	4	1,14
VISÃO SUBNORMAL	42	15,73	1	0,78	z	z
VISÃO SUBNORMAL/ ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NPM	z	z	1	0,78	z	z
VISÃO SUBNORMAL/HIDROCEFALIA	z	z	1	0,78	z	z
VISÃO SUBNORMAL/LIMÍTROFE	1	0,37	z	z	z	z
VISÃO SUBNORMAL/RETARDO MENTAL MODERADO	1	0,37	z	z	z	z
TRANSTORNO MUSCULAR PRIMÁRIO NÃO ESPECIFICADO	z	z	z	z	1	0,28
XIFOPAGIA/HEMIPLEGIA	1	0,37	z	z	z	z
XIFOPAGIA/HEMIPLEGIA/INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA	1	0,37	z	z	z	z
NÃO INFORMADO	26	9,74	59	46,09	59	16,76
TOTAL	267		128		352	

NPM: Neuropsicomotor.



A rede estadual, conforme mostra a Tabela Z, referiu atendimento no período a um total de 267 alunos com deficiência. As unidades escolares em que estavam matriculados apresentaram laudos categorizados nas áreas de deficiência auditiva , física, mental, múltipla e visual . Dada a multiplicidade dos diagnósticos, que obtiveram 26,96% dos registros diluídos em várias categorias, optou-se por explanar apenas sobre os diagnósticos com registros de freqüência de dois dígitos[23]. Esses representaram 73,04% do total levantado. Na rede estadual foram apurados 24 (8,99%) laudos de cegueira; 12 (4,49%) laudos de limítrofes; 51 (19,10%) de retardo leve; 28 (10,49%) de surdez profunda; 12 (4,49%) de surdez severa; 42 (15,73%) laudos de visão subnormal e 26 (9,74%) ausências de laudo.

A rede municipal de ensino informou matrícula de um total de 128 alunos com deficiência no período pesquisado. Nessa rede, a exemplo da rede estadual pela multiplicidade de diagnósticos e a presença da Tabela P em que se pode conferi-los, pode dispensar a explanação uma a uma das categorias encontradas. Foram apurados um total de 35 (27,34%) laudos com registro de categorias diversificadas; 19 (14,84%) categorias agrupáveis e 74 (57,81%) laudos concentrados em categorias com dois dígitos de ocorrências. Desses, 15 (11,72%) foram laudos de paralisia cerebral e 59 (46,09%) com ausência de laudos. No período, na rede municipal, 12 alunos passavam por processo de avaliação no Centro

[23] Organização própria da autora.

unesp

de Avaliação enquanto já recebiam atendimento especializado e comum na condição de aluno com deficiência. Não obstante, nesses prontuários restantes não foram encontrados laudos com informações sobre o diagnóstico dos alunos já categorizados e atendidos como deficientes.

Do percentual de 54 (42,19%) das categorias diversificadas, aponta-se para alguma possibilidade de agrupamento que não foi feita anteriormente, a priori, para não descaracterizar a informação coletada nas fontes. Nesse aspecto, foram encontrados laudos com diagnósticos sugestivos de patologias ligadas à deficiência física e deficiências múltiplas, além da referência de 15 (11,72%) laudos de paralisia cerebral citadas no agrupamento anterior, outros 13 (10,16%) laudos referiram patologia similar. Foram três (2,34%) laudos de quadriplegia; sete (5,47%) de paralisias cerebrais em associação com outros acometimentos; um (0,78%) laudo de déficit da coordenação motora global; dois (1,56%) laudos de distrofia muscular de Duchenne e mais um (0,78%) laudo de deficiências múltiplas por atropelamento. Outra possibilidade de agrupamento ficou por conta de laudos de patologias desencadeadoras de deficiências da audição e da visão. Essas foram referidas por cinco (3,9%) dos laudos. Foram dois (1,56%) laudos de cegueira; um (0,78%) de surdez profunda e três (2,34%) de visão subnormal; sendo dois casos com acréscimo de mais uma patologia. Os 35 (27,34%) laudos restantes foram de patologias relacionadas ao funcionamento mental, com destaque para seis (4,69%) laudos com diagnóstico de Síndrome de Down.

unesp

Na rede não-governamental de ensino, conforme mostra a Tabela Z, nas páginas 156, 157 , apurou-se que a maior parte dos laudos revelou acometimentos ligados ao funcionamento mental da pessoa atendida nesses serviços. Esse dado vem apoiar a informação de maior número de alunos atendidos pela instituição denominada 1N que privilegia o atendimento à área de deficiência mental. Essa escola de educação especial responde por 56,82% do atendimento da rede não-governamental. Dos 352 alunos referidos nesta pesquisa, 200 foram indicados por essa instituição escolar.

Dos 292 (82,95%) laudos com possibilidade de categorização com índice acima de dois dígitos apuraram-se 16 (4,54%) de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; 10 (2,84) de autismo; 124 (35,23%) de deficiência mental moderada; 10 (2,84) de deficiência mental severa; 29 (8,24%) laudos de paralisia cerebral; 44 (12,5%) de Síndrome de Down e 59 (16,76%) sem laudos. Os restantes 60 (17,05%) laudos revelaram patologias, também em sua maioria, ligadas ao funcionamento mental.

A rede estadual teve 19,10% de seu alunado com laudos referindo retardo mental leve. Na mesma direção, a rede estadual teve mais 4,49% de seu total de alunos classificados como limítrofes. Embora também tenha atendido alunos com deficiência mental moderada, a rede estadual atendeu mais alunos com deficiência mental leve conforme recomendava a legislação da época. Nessa direção, as ONG mostraram estar também em conformidade com a legislação, pois foi registrado nas

ONG um percentual de 35.23% de alunos com deficiência mental moderada; 2,84% com deficiência mental severa e 12,5% do total de alunos com Síndrome de Down. Na rede municipal, além de 4,69% de alunos com síndrome de Down, não foram registradas maiores concentrações de alunos em outra categoria de patologias ligadas à deficiência mental.

Chama a atenção nesses dados o percentual de alunos sem laudo apurados na rede municipal e em seguida pelas ONG. Ambas apresentaram um total de 59 alunos sem laudos, mas em níveis percentuais, a rede municipal atingiu os 46,09% de seu total de alunos e as ONG 16,76%.

A Instrução DAE da Resolução 247/86, legislação vigente no período da pesquisa, impunha a obrigatoriedade de apresentação do laudo de avaliação do aluno para que esse fosse atendido nos serviços especializados. A importância do diagnóstico, pelo menos em relação aos deficientes mentais e superdotados, para o desenvolvimento do aluno deficiente era expressa no "Modelo de relatório" (SÃO PAULO, 1986). Esse Modelo era oferecido na própria resolução e trazia instruções para o seu preenchimento. Os itens constantes desse relatório eram "Identificação do aluno", "Motivo do encaminhamento" e "Síntese das avaliações" sendo este último item composto dos subitens "Nível Mental", "Avaliação Psicomotora", "Personalidade", "Exames Complementares" e "Conclusão Diagnóstica". Nesse último subitem, pedia-se para que o profissional responsável pelo diagnóstico orientasse a escola quanto à classe que o

unesp

aluno deveria freqüentar, bem como desse orientações aos professores e pais quanto aos comportamentos em relação ao aluno, o que segundo a legislação, contribuiria para resolver os problemas ou minimizar seus efeitos.

Vários estudiosos confirmam a validade do diagnóstico para o sucesso do investimento no desenvolvimento da criança. Pfeifer (1997), em estudos sobre a aquisição de habilidades cognitivas em crianças hemiplégicas, diplégicas e quadriplégicas de 36 meses, asseverou que o diagnóstico precoce seguido de estimulação deve ser melhorado. Segundo a autora, esse procedimento diminuiria o risco de seqüelas incapacitantes oriundas de lesões pré, peri e pós-natais.

Ramalho, Pedromônico e Perissinoto (2000, p.11-14) realizaram um estudo sobre a avaliação do desempenho motor, coordenação e linguagem de 42 crianças, 21 com desenvolvimento normal e 21 com Síndrome de Down. Todas as crianças foram avaliadas por meio do Teste de Desenvolvimento Psicomotor – **TEPSI**. Ao final, diante dos resultados obtidos, as autoras concluíram que as crianças portadoras da Síndrome de Down necessitariam ser incluídas em programas de intervenção precoce. Nesse estudo, as autoras chamam a atenção para a ênfase dada pela literatura especializada a respeito da variedade de testes e escalas disponíveis para a caracterização de portadores de Síndrome de Down em relação às diferentes áreas de seu desenvolvimento. As autoras ainda chamam a atenção para a necessidade de se incluirem instrumentos de avaliação nos programas de intervenção, a fim de que se aprecie a

unesp

evolução das crianças e se propicie reflexões sobre as condutas clínicas e inclusão na família, escola e comunidade.

Omote (2000) analisou, à luz da Resolução SE 247/86, os encaminhamentos de alunos com deficiência mental a classes especiais sem a devida apresentação de avaliações. Diante de vários estudos que constataram essa prática, o autor asseverou que não estaria fazendo apologia ao uso dos testes de inteligência para apontar alunos com ou sem necessidade de recursos especializados. Segundo o autor, sua intenção era mostrar o desencontro entre o que a legislação exigia e o que a escola praticava.

Nesse panorama, é importante lembrar que a educação especial, nos dias atuais, encontra-se diante de novas disposições legais para o atendimento educacional especializado no Estado de São Paulo. Essa legislação encontra-se no documento Diretrizes da Educação Especial, dispostas na Resolução SE 95, publicadas em 10 de janeiro de 2001. O artigo 1º e o parágrafo 1º[24] do artigo 2º acenam com uma proposta bem diferente das que se encontravam na legislação revogada. A avaliação dos alunos passou a ser eminentemente pedagógica. Resta saber como se cumprirá o disposto no artigo 1º apenas com uma

[24] Artº 1º: São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento de seu processo ensino-aprendizagem. Artº 2º § 1º: O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente apos avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

unesp

avaliação pedagógica. Levando em consideração que a formação do professor inclui pouco ou nenhum conhecimento a respeito de deficiência, parece difícil vislumbrar que algum professor consiga tecer considerações sobre o assunto, muito menos definir quem é ou não é deficiente. Para esse intento, parece ser imprescindível o apoio de uma equipe multidisciplinar com formação voltada para as questões escolares. Muito embora o artigo 3º.[25] da Resolução SE 95/2000 inclua o apoio de equipe multidisciplinar apenas para a realização do atendimento, permanece a dúvida quanto a essa possibilidade, devida a inexistência dessa equipe nos quadros da escola estadual. No âmbito da escola municipal, em Presidente Prudente, existe essa equipe, porém diante de 46,09% dos alunos matriculados sem a conclusão dos diagnósticos, permanece a preocupação quanto a eficácia da utilização desse serviço de apoio prestado por equipe multidisciplinar.

3.3.1.4 Categoria profissional responsável pelos laudos

Os alunos matriculados nos serviços educacionais da rede de ensino de Presidente Prudente foram avaliados por profissionais das áreas de serviço social, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, pedagogia,

[25] Arº 3º: O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

psicologia, psicopedagogia e psicomotricidade. Esses profissionais, sozinhos ou em parceria, responsabilizaram-se por laudos de alunos entregues às unidades escolares como condição explícita na legislação vigente no período[26] para sua matrícula nos serviços educacionais especializados oferecidos pela rede estadual e, em decorrência disso, nas demais redes de ensino.

Devido à impossibilidade de restringir as categorias de profissionais constantes nesse item, optou-se por atribuir a cada ocorrência um número[27], neste trabalho apurou-se um total de 23 categorias de profissionais responsáveis pela avaliação e uma categoria indicativa de ausência de laudo do profissional no prontuário do aluno. Ao todo foram designadas 24 categorias.

---

[26] Resolução SE Nº 247 de 30/9/86. Artº 2º- §1ºe 2º, bem como o Artº 16º, § 1º - Incisos I, II, III, IV e §2º.

[27] ANEXO H.

Tabela AA: Categoria profissional responsável pela avaliação dos alunos da rede de ensino

CATEGORIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA APRESENTADA						TOTAL
	DA	DF	DM	DV	DMU	NI	
1	z	z	2	z	3	z	5
2	z	z	193	z	4	z	197
3	z	z	z	z	1	z	1
4	z	z	9	z	z	z	9
5	z	z	21	z	z	z	21
6	z	45	12	z	19	z	76
7	z	z	1	z	z	z	1
8	2	1	1	z	z	1	5
9	26	z	z	z	1	z	27
10	2	z	z	z	z	z	2
11	z	z	1	z	z	z	1
12	z	z	6	z	1	z	7
13	1	z	z	z	z	z	1
14	38	32	12	51	31	z	164
15	z	z	2	z	z	z	2
16	2	2	z	2	2	z	8
17	z	z	1	z	z	z	1
18	9	11	63	1	5	12	101
19	z	z	8	z	z	z	8
20	z	z	12	z	1	z	13
21	z	1	4	z	z	z	5
22	1	2	79	z	1	z	83
23	1	1	4	z	2	z	8
24	z	z	1	z	z	z	1
TOTAL	82	95	432	54	71	13	747

DA: Deficiente auditivo ; **DF:**Deficiente físico ; **DM:** Deficiente mental; **DV:** Deficiente visual; **DMU:** Deficiente múltiplo; **NI:** Não informado .

Dos 747 alunos , apurou-se um total de 82 com deficiência auditiva que teve diagnóstico atribuído por nove categorias de profissionais. A avaliação dos 95 dos alunos com deficiência física foi feita por oito categorias de profissionais. Os 432 alunos com deficiência mental foram avaliados por 19 categorias de profissionais e de um dos sujeitos não se obteve essa informação.

unesp

Conforme mostra a Tabela AA, os 54 alunos com deficiência visual foram avaliados por três categorias de profissionais. Os 71 alunos com deficiências múltiplas foram avaliados por 12 categorias de profissionais. Houve 13 alunos com deficiência não-informada. Foi informado que esses se encontravam em processo de avaliação, um desses sob a responsabilidade da categoria 8 e os outros 12 alunos não tinham essa informação de acordo com o que mostra a Tabela AA.

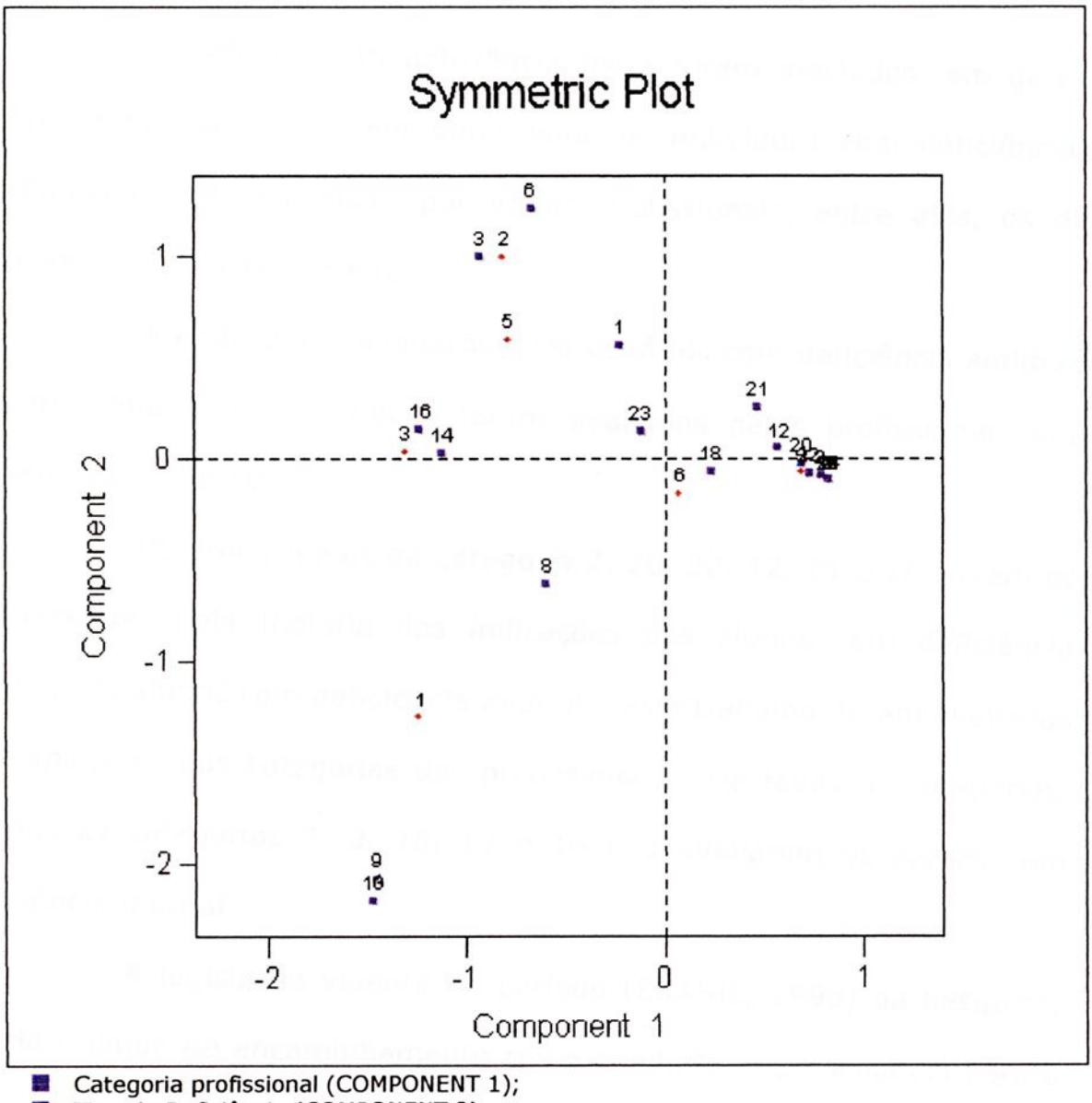
Ao considerar-se as categorias profissionais com freqüência igual ou a mais que dois dígitos nessa análise, pretende-se mostrar, por ordem, as categorias de profissionais que apresentaram maior freqüência nas avaliações dos alunos matriculados de 1997 a 2000. Foram identificadas oito categorias de profissionais com maior freqüência de laudos. Esses profissionais foram responsáveis pela avaliação de 681 alunos, número que representa 91,16% da totalidade das matrículas.

Foram 197 (26,37%) avaliações para a categoria profissional identificada com o código 2; 165 (22,09%) para a categoria 14; 101 (13,52%) para a categoria 18; 83 (11,11%) para a categoria 22; 76 (10,17%) para a categoria 6; 27 (3,62%) para a categoria 9; 21 (2,81%) para a categoria 5 e 13 (1,74%) para a categoria 20.

As demais 16 categorias, sendo uma delas não informada, com freqüência de laudos inferiores a dois dígitos, foram responsáveis por 65 avaliações de alunos, representando o percentual de 8,70% da totalidade das matrículas.

unesp

Gráfico 1: Análise de Correspondência da freqüência de avaliações de profissionais a cada tipo de deficiência.



- Categoria profissional (COMPONENT 1);
- Tipo de Deficiência (COMPONENT 2);
- 1: Deficiência Auditiva;
- 2: Deficiência Física;
- 3: Deficiência Visual;
- 4: Deficiência Mental;
- 5 Deficiências Múltiplas;
- 6: Deficiência Não Informada.

Os dados foram submetidos à Análise de Correspondência Symetric Plot conforme se mostra no Gráfico 1, apurou-se que neste

trabalho, os profissionais das categorias 14 e 16, geralmente, são os avaliadores dos alunos com deficiência visual.

Os alunos com deficiência física foram avaliados, em geral, pelas categorias 3 e 6. Por outro lado, os indivíduos com deficiências múltiplas foram avaliados por vários profissionais, entre eles, os da categoria 3, 1,16,14, 23 e 6.

A análise das avaliações dos usuários com deficiência auditiva apontou que esses indivíduos foram avaliados pelos profissionais das categorias 8, 9 e 10.

Os profissionais da categoria 2, 20, 22, 12, 21 e 18 foram os responsáveis pela maioria das indicações dos alunos com deficiência mental. Os alunos com deficiência mental, neste trabalho, foram avaliados pela maioria das categorias de profissionais. De todas as categorias, apenas as categorias 3, 9, 10, 13 e 16 não avaliaram os alunos com deficiência mental.

A legislação vigente no período (BRASIL, 1999) da pesquisa, referia o laudo de encaminhamento como condição imprescindível para a matrícula do aluno nos serviços especializados. Na mesma direção, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto assevera que o ingresso de alunos do primeiro grau regular, na educação especial, tem como pré-requisito o diagnóstico diferencial feito por equipe multidisciplinar (BRASIL, 1994c). Essa última instância, ainda a exemplo da estadual, demanda grande e talvez até soberana importância ao diagnóstico preliminar e conclusivo do pedagogo.

unesp

A legislação estadual atual mostra alguma mudança no tocante à avaliação. Nessa carta, no §1º do Artigo 2º, designa-se a equipe escolar como única responsável pela avaliação do aluno a ser encaminhado aos serviços educacionais especializados. No entanto, no §3º, para o atendimento deste não dispensa o concurso dos profissionais da área de saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais. Mais adiante, no §1º do Artigo 6º , a orientação legal determina que os educandos que não atingiram os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, direito assegurado pelo inciso II do Artigo 59 da lei 9394/96, poderão consegui-lo desde que plenamente justificado o motivo por meio de "relatório pedagógico e balizado por profissionais da área de saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de escola e visado pelo supervisor de ensino" , Artº 2º (SÃO PAULO, 2001).

Ao considerar-se que essa terminalidade garantida, em caso de alunos com deficiências mais limitantes, nada mais parece ser que um atestado de que o aluno esteve freqüentando os serviços educacionais no período do ensino fundamental obrigatório, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade adequada; e que o profissional da área de saúde, nesse caso, tem papel relevante na palavra final para a expedição do documento. Parece importante rever o papel desses profissionais também nos casos de encaminhamento dos alunos aos serviços. Assim, ao contrário da indicação secundária e quase dispensável de participação na otimização do atendimento aos alunos mais comprometidos (SÃO PAULO, 2001), poder-se-ia contar com o apoio de equipe multidisciplinar

unesp

para o encaminhamento dos alunos, o que poderia direcionar melhor o tratamento educacional a ser oferecido a eles.

Diante desse fato, pode-se entender que a legislação do país obriga a conclusão do ensino fundamental a todos. O Estado também se obriga (SÃO PAULO, 2001) a oferecer condições para tal. No entanto, ciente das dificuldades e peculiaridades de cada comunidade para oferecimento das condições de serviços educacionais a que se obriga, prudentemente, se apóia no parecer de profissionais da saúde para o fornecimento de documento comprobatório da terminalidade desse nível de ensino. Ao contrário disso, parece mais útil se estender a possibilidade da presença desses profissionais do ato do encaminhamento dos usuários à sua terminalidade. Além disso, deveria se almejar que essa terminalidade não representasse apenas um ato burocrático e sim educacional, com desdobramentos previstos no inciso IV do artigo 59 da LDBN. Esse artigo orienta quanto à necessidade de educação especial para o trabalho e a articulação com os órgãos oficiais afins para a inserção do aluno no mercado e demais atividades que o insiram na sociedade. Conclui-se, portanto que o trabalho multidisciplinar no ensino especializado poderia ser constante do encaminhamento de alunos aos serviços até o último momento em que estivessem freqüentando os serviços educacionais.

A importância do trabalho em equipe na avaliação da pessoa com deficiência já foi estudada por vários autores e é notória a importância desse procedimento, caso realmente se queira otimizar

unesp

os serviços oferecidos a essa clientela. Parece difícil vislumbrar a possibilidade de apenas uma categoria profissional abarcar o universo de fatores que podem influenciar o desenvolvimento de um ser humano.

Hellbrügge (1998), em estudos sobre reabilitação do desenvolvimento, defendeu o diagnóstico precoce e de caráter multidisciplinar para tratamento de forma específica das crianças com atrasos ou desordens congênitas ou adquiridas, a fim de evitar que se tornassem deficientes mais tarde. Segundo o autor, procedimentos diagnósticos envolvendo médicos, pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos deveriam estabelecer programas terapêuticos individuais para as crianças com o treinamento de seus pais ou responsáveis para continuidade do trabalho em casa. Sem dúvida, se as crianças de Presidente Prudente pudessem ser atendidas assim desde cedo, certamente a educação registraria maior sucesso.

Domenico e Matas (2000), do curso de fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, avaliaram audiologicamente uma população de 12 indivíduos do sexo masculino com idade de seis a 10 anos, sem problemas clínicos gerais e com diagnóstico médico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (**TDAH**). As queixas sobre essas crianças eram sobre dificuldade de aprendizagem e comportamento distraído. Ao final do trabalho, as pesquisadoras encontraram dois casos de perda auditiva, dentre outros achados. As autoras ressaltaram a importância do diagnóstico diferencial para determinar com maior precisão o potencial auditivo de crianças com



TDAH. Diante disso, pode-se perceber que a avaliação do aluno, realizada com visão profissional unilateral, além de passível de enganos, pode captar apenas um aspecto de uma realidade que, sabe-se, tem muitas faces.

Nesse estudo, de acordo com a Tabela AA, na página 166, foi apurado que das cinco categorias com maior número de alunos avaliados, a que mais avaliou foi uma equipe composta por cinco profissionais diferentes. Foram 197 alunos avaliados por uma equipe, codificada como categoria 2, composta por assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo e psicólogo. Em segundo lugar, em ordem decrescente, foram encontradas 164 avaliações feitas por apenas uma categoria profissional, o médico, cujo código neste trabalho é 14. Em terceiro posto, foi encontrado um total de 100 avaliações codificadas com o numeral 18 cujo profissional responsável não foi informado pelas redes de ensino. Em quarto lugar, foi levantado o total de 83 avaliações realizadas por psicólogo e codificado como 22. Em quinto posto, na ordem decrescente, foram encontradas mais avaliações feitas por mais de um profissional. Foram 76 avaliações realizadas pela categoria 6, cujos profissionais são o fisioterapeuta e o psicólogo.

Parece importante verificar, conforme mostra a Tabela AA, que as ONG ofereceram a maioria das avaliações com a participação de mais de um profissional. Em seguida, a rede estadual e por último a rede municipal. Provavelmente esse quadro se deve à característica

multidisciplinar que orienta o trabalho educacional das ONG. As ONG dispõem desses profissionais em seus quadros; a rede estadual não, mas a rede municipal tem o centro de avaliação com equipe multidisciplinar. O fato de a rede estadual também apresentar avaliações feitas por esses profissionais se deve a um sistema de colaboração das ONG para com as escolas, devida à crônica dificuldade enfrentada pela escola pública no provimento das avaliações de alunos com suspeita de deficiência. Sem articulação com o sistema de saúde, a rede regular de ensino sempre dependeu das ONG para avaliar os alunos. No entanto, é importante lembrar que o fato de a rede municipal contar com um centro de avaliação e acompanhamento de alunos pode mudar essa situação da escola pública em Presidente Prudente, desde que haja adequação para otimização dos recursos disponíveis.

3.3.2 Formação do professor

Neste item, pretende-se expor a situação encontrada em relação à formação do professor responsável pelo atendimento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais da rede de ensino de Presidente Prudente, no período da pesquisa. Foram coletados dados para verificação da existência de nível de formação em Pedagogia com habilitação para a deficiência atendida, conforme exigência da

unesp

legislação da época[28] e atual[29].

A situação dos docentes da rede de ensino de Presidente Prudente mostrou dois aspectos bem distintos. Conforme mostra a Tabela BB, entre os atuantes no ensino comum não se encontraram profissionais com habilitação em educação especial. Por outro lado, entre os atuantes no ensino especializado, a maioria dos professores possuía habilitação, mas o mesmo não ocorreu na rede não-governamental de ensino. Nas ONG foi apurado que 100% dos docentes atuantes não tinham habilitação em nível de graduação no período da pesquisa.

Tabela BB: Formação do professor da rede de ensino

MODALIDADE E REDE DE ENSINO	SITUAÇÃO DOCENTE	1997		1998		1999		2000	
		T.P.	%	T.P.	%	T.P.	%	T.P.	%
ENSINO COMUM REDE REGULAR	CH	-	z	-	z	-	z	-	z
	SH	-	100	-	100	-	100	-	100
CLASSES INSTITUCIONAIS ONG	CH	-	z	-	z	-	z	-	z
	SH	-	100	-	100	-	100	-	100
EDUCAÇÃO ESPECIAL REDE REGULAR	CH	10	100	11	91,67	10	76,92	10	76,92
	SH	z	100	1	8,33	3	23,08	3	23,08

T.P.: Total de Professores; **CH**: Com Habilitação; **SH**: Sem Habilitação.

Na rede regular, de acordo com a Tabela BB, o atendimento aos alunos com deficiência no ensino especializado se realizou em classes

---

[28] -Artº 8º e §Único da Deliberação CEE nº 13/73.

[29] -Capítulo V, Artº 59, Inciso III.

- Resolução SE 95/ 2000, em seu artigo 10, Inciso II e Artigo 11.
- Lei Federal nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, Artº 54 Inciso III.
- Resolução CEB/CNE – 15/0/2001 –Artº 8º Inciso I; Artº 18º §1º, e §2º do Inciso IV , in : Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica .

unesp

especiais e salas de recursos mantidas pela rede municipal e pela rede estadual de ensino. Na rede municipal o atendimento foi proporcionado por meio de uma classe especial para deficientes físicos em 1997; aumentando para duas em 1998; 1999 e 2000 e uma sala de recursos para alunos com deficiência mental com atendimento em 1999 e 2000. Na rede estadual, o atendimento especializado foi proporcionado por meio de três classes especiais para alunos com deficiência mental com atendimento de 1997 a 2000, outras três classes especiais para deficientes auditivos com atendimento em 1997, aumentando para quatro a partir de 1998 até 2000 e três salas de recursos para alunos com deficiência visual com atendimento de 1997 a 2000.

Tabela CC: Formação do professor de educação especial da rede regular de ensino

MODALIDADE E REDE DE ENSINO DE ATUAÇÃO	TOTAL DE PROFESSORES EM1997		TOTAL DE PROFESSORES EM 1998		TOTAL DE PROFESSORES EM 1999		TOTAL DE PROFESSORES EM 2000	
	CH	SH	CH	SH	CH	SH	CH	SH
CEDA REDE ESTADUAL	3	z	4	z	3	1	4	z
CEDF REDE MUNICIPAL	1	z	1	1	1	1	z	2
CEDM REDE ESTADUAL	3	z	3	z	3	z	3	z
SRDM REDE MUNICIPAL	-	-	-	-	z	1	z	1
SRDV REDE ESTADUAL	3	z	3	z	3	z	3	z
TOTAL DE PROFESSORES	10	z	11	1	10	3	10	3

CH: Com Habilitação; **SH**: Sem Habilitação; **CEDA**: Classe especial para deficientes auditivos; **CEDF**: Classe especial para deficientes físicos; **CEDM**: Classe especial para deficientes mentais; **SRDM**: Sala de recursos para deficientes mentais; **SRDV**: Sala de recursos para deficientes visuais.

O atendimento da rede estadual foi oferecido aos alunos deficientes, em maioria, com a presença de professores habilitados. Conforme se vê na Tabela CC, na rede estadual e na rede municipal, no ano de 1997, todos os professores do ensino especializado possuíam habilitação para o trabalho. No ano de 1998 foram criadas mais duas classes especiais. Uma para alunos com deficiência auditiva, na rede estadual e outra para alunos com deficiência física, na rede municipal de ensino. A classe criada na rede estadual contava com professor devidamente habilitado em deficiência auditiva, mas a classe criada na rede municipal não tinha professor com habilitação em deficiência física.

Em 1999, a rede estadual ofereceu educação especial para alunos com deficiência auditiva em quatro classes especiais. Uma delas não contava com professor habilitado. Na rede municipal, a situação verificada no ano anterior na classe especial para alunos com deficiência física se mantém. Na rede municipal, em 1999, foi criada uma sala de recursos para alunos com deficiência mental. Essa sala de recursos não tinha professor com habilitação na área. No ano de 2000, a rede municipal mantém a situação apontada em relação à sala de recursos para deficientes mentais e perde um dos professores habilitados que trabalhava na classe especial para deficientes físicos, ficando com dois professores sem habilitação na área. A classe especial para alunos com deficiência mental e a sala de recursos para alunos com deficiência visual, da rede estadual, atenderam com professores habilitados durante todo o período da pesquisa.

unesp

A situação do docente atuante na educação especial, na rede estadual parece favorável em termos de cumprimento da legislação vigente até 2000. A maioria absoluta, segundo se depreende nas Tabelas BB e CC, possuía habilitação em educação especial. Na rede municipal, a maior parte do atendimento foi feito sem professor habilitado.No âmbito das ONG, a situação dos docentes mostrou, também, com muita definição a ausência de profissionais com habilitação em educação especial.

Um grande problema enfrentado pela região de Presidente Prudente para a viabilização do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais é, sem dúvida, a capacitação de recursos humanos. A comunidade já encampou frentes reivindicatórias junto à Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia[30], mas de nada adiantou. A esperança de o município ser sede de um curso de habilitação em educação especial sempre é muito remota.

Seria a iniciativa particular a única possibilidade de se oferecer tal formação aos profissionais da região? A demanda é grande. Essa já foi levantada pela Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente. Além disso, o interesse dos profissionais da região por educação especial é muito grande. Tanto que, todos os cursos de extensão oferecidos pela Diretoria de Ensino cujo tema é esse, têm clientela garantida sendo sempre necessário se oferecer vagas para mais de uma turma[31]. Debalde

---

[30] -Abaixo-assinado, com assinaturas de pessoas e entidades governamentais e não-governamentais de Presidente Prudente e região, entregues pessoalmente pela Dirigente Regional de Ensino e Assistente Técnico-Pedagógica de Educação Especial; Matérias em jornais e televisão de Presidente Prudente (Jornal O Imparcial, 31/5/1996) - Anexo K.

[31] Essas informações a autora confirma com base em seu trabalho como Assistente Técnico-Pedagógica de Educação Especial da D.E. de Presidente Prudente de 1995 a

esse interesse dos docentes e o esforço da Diretoria de Ensino e demais órgãos e entidades envolvidos com esse tipo de atendimento, a situação continua inalterada.

A capacitação dos profissionais é exigida. A legislação atual[32] fartamente regula essa necessidade. Em todos os documentos legais produzidos desde o estabelecimento das Diretrizes da Educação Especial, editada pelo Governo de Orestes Quércia, em 1987, até os mais recentes, é deixado claro que para o atendimento especializado seria também necessário profissionais melhor preparados, não apenas em nível de docência, mas também os profissionais de alguma forma, envolvidos com a questão da acessibilidade[33].

Chacon (2001) realizou importante estudo sobre o atendimento à recomendação da Portaria MEC nº: 1793, assinada pelo, então, Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel nos cursos de

---

2000, quando se afastou das funções para realização do curso de pós-graduação na Unesp- Campus de Marília.

[32] LDBN nº 9.394/96 – Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais Inciso II:professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.
-Resolução SE-95, de 21-11-2000.Artigo 10º: "A organização dos SAPEs (...) somente poderá ocorrer quando houver: II: professor habilitado na área".
-Lei nº 10.172/01. Aprova Plano Nacional de Educação, PNE: Dentre os 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais trata: " da educação continuada dos professores em exercício à formação em instituições de ensino superior".
-Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica- Resolução CEB/CNE de 15/8/2001 – Artigo 18: Chama ao cumprimento do Artigo 59 da LDBN e continua nos 1º e 2º e § 3º.

[33] Portaria MEC nº: 1793, de 27 de dez. de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente nas licenciaturas de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas (...) Nos cursos do grupo Ciências da Saúde, no curso de Serviço Social e demais cursos superiores de acordo com suas especificidades".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

licenciatura de Pedagogia e Psicologia do Brasil e dos Estados de São Paulo e Mato Grosso. Apurou, dentre 58 cursos de Pedagogia, sete com alterações curriculares, com maioria de disciplinas obrigatórias em atendimento à recomendação ministerial. Lamentavelmente, a UNESP – Faculdade de Ciência e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente não enviou o material solicitado pelo pesquisador e conta-se apenas com a informação constante no trabalho de que a universidade não atendeu à recomendação.

A Declaração de Salamanca, de 1994, vem também trazer com clareza a orientação acatada por todos os países signatários para a necessidade de se preparar os recursos capazes de lidar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Dentre os 27 objetivos estabelece que os programas de formação inicial de professores deverão propiciar conhecimentos sobre educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Também chama a atenção para a necessidade de propiciar aos professores que irão se especializar, oportunidade de conhecimento acerca de todos os tipos de deficiência, antes de se decidir por uma área.

Nesse panorama, com todas as dificuldades e barreiras impostas pelo próprio sistema legal, a comunidade de Presidente Prudente vem buscando estabelecer um atendimento com pessoal capacitado[34].

---

[34] -Curso de Especialização em Educação Especial realizado de 1997 a 1998 pela UNESP – Campus de Marília em Presidente Prudente, em parceria com UNESP – Campus de Presidente Prudente e Diretoria de Ensino de Presidente Prudente
-Curso de Aperfeiçoamento realizado pela UNESP - Campus de Presidente Prudente em 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Num esforço da Diretoria de Ensino, em conjunto com outras entidades de 1997 a 1998, foi realizado um curso de especialização em educação especial ministrado por professores do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília e um professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp- Campus de Presidente Prudente. Esse curso trouxe para os profissionais do município e região bom nível de conhecimento a respeito de diversas questões afeitas ao indivíduo com deficiência. As monografias produzidas pelos alunos ao final do curso possibilitaram discussões e reflexões em vários setores da sociedade. Essas reflexões, certamente, renderam mudanças de pontos de vista que vão se ampliando pela comunidade (MANZINIa, 1999; OMOTE, 1999).

Porém, as pequenas vitórias conseguidas no sentido de preparar os recursos humanos existentes no município para um atendimento educacional especializado condizente com o que está condicionado pela lei, não preenchem os espaços vazios da falta de capacitação desses profissionais. É preciso mais determinação do Estado para proporcionar aos docentes da região de Presidente Prudente a continuidade em pesquisas e melhoria de seus estudos com a finalidade de se construir uma prática pedagógica de acordo com o que o alunado necessita.

unesp

3.3.3 Caracterização da instituição responsável pelo atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais de 1997 a 2000 no município de Presidente Prudente

Nesta pesquisa, participaram 36 unidades escolares. Dessas, 20 da rede estadual; 13 da rede municipal e três das ONG. Entre essas, conforme se visualiza na Tabela DD, na página 184, apurou-se a existência de variabilidade quanto à referência sobre o aspecto de posse de recursos materiais para a implementação do atendimento ao usuário com deficiência. Na ocasião da coleta, esse item foi feito por meio de questão aberta e ao respondente se deixava a possibilidade de listar os recursos existentes na escola.

3.3.3.1 Recursos audiovisuais disponíveis nas unidades escolares

A importância dos recursos audiovisuais como meios para propiciar o trabalho pedagógico parece indiscutível. Desde a Resolução 247/86, as definições de classe especial e também de sala de recursos incluíam os quesitos: "recursos pedagógicos especializados" e "recursos pedagógicos adequados". Embora a rede estadual pusesse essas expressões na legislação, ao mesmo tempo, publicava orientações que incentivavam o professor a fabricar materiais pedagógicos com sucatas e

a utilizar outros recursos pedagógicos já conhecidos e até um tanto desinteressantes frente aos novos equipamentos que a tecnologia dos anos 90 ofereciam (SÃO PAULO, 1992b; SÃO PAULO, 1987b; SÃO PAULO,1992a).

Dentre os objetivos propostos em 1999 para o Ensino Fundamental, contidos na publicação conjunta da Secretaria de Educação Fundamental e da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (**MEC**) os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, um se destaca por ilustrar a importância dada à utilização de recursos tecnológicos no âmbito escolar. O penúltimo dos objetivos é de que os alunos sejam capazes de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos e construí-los.

Diante disso, foi buscada nas escolas da rede de ensino de Presidente Prudente, a informação sobre o tipo de recursos disponíveis para propiciar a aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos no período de 1997 a 2000.

unesp

Tabela DD: Recursos audiovisuais disponíveis nas escolas da rede de ensino de Presidente Prudente

	ESTADUAL		MUNICIPAL		ONG		TOTAL	
RECURSOS DISPONÍVEIS	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
ALTO-FALANTE	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
ANTENA PARABÓLICA	20	55,56	2	5,56	z	z	22	61,11
APARELHO DE SOM	20	55,56	13	36,11	3	8,33	36	100
EPISCÓPIO	2	5,56	z	z	z	z	2	5,56
FILMADORA	3	8,33	1	2,78	z	z	4	11,11
MÁQUINA FOTOGRÁFICA	7	19,44	4	11,11	1	2,78	12	33.33
MICROFONE	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
MIMEÓGRAFO	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
PROJETOR DE SLIDES	8	22,22	1	2,78	z	z	9	25
RETROPROJETOR	15	41,67	4	11,11	2	5,56	21	58,33
SPIN-LIGHT	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
TELÃO	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
TELEVISÃO	19	52,78	13	36,11	3	8,33	35	97,22
VÍDE0-CASSETE	20	55,56	13	36,11	3	8,33	36	100
MÁQUINA DE XEROX	4	11,11	z	z	z	z	4	11,11
TOTAL DE UNIDADES DE ATENDIMENTO E %	20	55,56	13	36,11	3	8,33	36	100

FREQ.: Freqüência

De acordo com o que mostra a Tabela DD, das 36 unidades de atendimento pesquisadas, a maioria referiu que possuía aparelho de som, vídeo-cassete, televisão, antena parabólica e retroprojetor. Ao verificar a que rede de ensino pertencem as escolas que referiram possuir esses recursos, foi apurado que todas as escolas pertencentes às redes estadual, municipal e ONG tinham aparelho de som e vídeo-cassete. Das escolas que referiram possuir televisão, foi apurada a totalidade da rede municipal e das ONG. Apenas uma das 20 escolas da rede estadual referiu

não ter o aparelho de televisão por ter sido roubada em época recente ao período da coleta. Nenhuma escola da rede governamental referiu possuir antena parabólica, apenas duas escolas da rede municipal referiram possuí-la, mas na totalidade das escolas da rede estadual participantes da pesquisa esse recurso foi encontrado. A maioria das escolas das ONG referiu possuir retroprojetor, o mesmo foi apurado na rede estadual, mas na rede municipal apenas quatro das 13 escolas participantes referiu possuir tal recurso.

A rede estadual, embora apresente queixas a respeito do sucateamento das escolas, pareceu estar bem melhor aparelhada que as demais redes de ensino estudadas. Mesmo em quantidades ínfimas, figurou em todos os itens aqui levantados, ao contrário da rede municipal que não registrou posse de sete dos itens em nenhuma de suas unidades escolares. As ONG, por sua vez, revelaram não possuir 10 dos itens aqui levantados.

Pareceu preocupante a situação da falta de recursos na rede de ensino de Presidente Prudente. Os dias atuais evidenciam uma época em que os recursos tecnológicos tomam a frente no aspecto educacional e o modelo sofre inovações constantes com influências bastante dramáticas no aproveitamento escolar dos educandos. Diante disso, parece lícita a preocupação ao deparar com escolas que se propõem a educar pessoas com deficiência com tanta escassez de recursos capazes de incrementar as aulas. Preocupa também a influência da falta desses recursos no desenvolvimento do trabalho do professor. Esse aspecto parece necessitar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

de olhares mais cuidadosos e urgentes para que o aluno possa desenvolver-se em um ambiente mais moderno e semelhante ao mundo extramuros da escola, conforme pregam as publicações oficiais.

3.3.3.2 Recursos de ensino das unidades de atendimento

O processo educacional escolar deve ser intencional e sistemático. Em questões de prática pedagógica, parece impossível a obtenção de sucesso sem uma pré-definição de requisitos básicos para o desenvolvimento de um programa educacional. Para propiciar o desenvolvimento de quaisquer habilidades ao alunado é básico ter em mente os objetivos a serem atingidos, o conteúdo a ser privilegiado no ensino e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Para tanto, há que se mobilizar os recursos humanos existentes na escola a fim de elaborar e pôr em funcionamento um programa educacional a ser desenvolvido em todos os setores da escola. Esse programa educacional, que também pode ser denominado currículo, deverá orientar todas as ações realizadas dentro e fora da sala de aula com vistas à concretização dos objetivos propostos. O currículo da escola, elaborado a partir do projeto político-pedagógico, traça rumos à prática pedagógica e permite a flexibilização dessa prática a fim de que a escola realmente possa ensinar a todos os alunos (SÃO PAULO, 1999; VASCONCELLOS, 1995).

unesp

Nessa perspectiva, esse item do trabalho buscou na rede de ensino de Presidente Prudente dados referentes às adaptações curriculares[35], bem como as adaptações de materiais pedagógicos da escola. A pesquisa foi feita por meio de questão aberta. Em caso de respostas positivas às questões referentes ao uso de adaptações, o informante era estimulado a revelar quais os recursos existentes na escola.

Tabela EE: Recursos auxiliares de ensino utilizados na rede de ensino de Presidente Prudente

	REDE ESTADUAL				REDE MUNICIPAL				ONG				TOTAL DA REDE			
	SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
ADAPTAÇÕES CURRICULARES	2	10	18	90	z	z	13	100	3	100	z	z	5	13,89	31	86,11
ADAPTAÇÕES DE MATERIAL PEDAGÓGICO	4	20	16	80	2	15,38	11	84,62	3	100	z	z	9	25	27	75
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	11	55	9	45	z	z	13	100	1	33,33	2	66,67	12	33,33	24	66,67
TOTAL DE UNIDADES DE ATENDIMENTO	20				13				3				36			

FREQ: Freqüência

[35] Adaptações nos elementos curriculares: Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade In: Adaptações curriculares– Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - MEC/SEF/SEESP - (BRASIL, 1999, p.49) .
Adaptações de acesso ao currículo: Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos In: Adaptações curriculares– Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - MEC/SEF/SEESP - (BRASIL,1999, p.44-45).

A apuração sobre os recursos de ensino utilizados pelas 36 unidades de atendimento educacional na rede de ensino de Presidente Prudente revelou que a maioria das escolas, 86,11% referiram que não possuíam adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais e 13,89% revelaram que possuíam tal adaptação.

Os dados apurados na rede regular são preocupantes. Na rede estadual, 90% das escolas referiram que não faziam uso de adaptações curriculares. Na rede municipal de ensino a totalidade das escolas revelou não realizar adaptações de acesso ao currículo para os alunos com deficiência.

A rede não-governamental de ensino, conforme mostra a Tabela EE, referiu, em sua totalidade, fazer uso de adaptações curriculares. Parece óbvia a necessidade de tal adaptação se for considerada a instituição como prestadora de atendimento a determinados agrupamentos de pessoas com deficiência. Ao considerar-se a diversidade de necessidades educacionais surgida em cada agrupamento, em que cada usuário tem sua singularidade, há que se entender a necessidade de tais recursos. Pensando na diversidade que parece ser muito mais marcante no âmbito da rede regular, preocupa o fato desta ter referido infimamente a prática de adaptações curriculares. Parece haver necessidade de os responsáveis pelo ensino na rede regular buscarem conhecer mais sobre a diversidade que indubitavelmente reside entre seu alunado para, então, criarem condições para que esses sejam atendidos em conformidade com as suas diferenças e necessidades.



O que chamou mais a atenção nesses dados foram as adaptações curriculares referidas pelas escolas. Na rede não-governamental duas das três escolas referiram fazer adaptações de currículo baseadas em material que já deveria ser conhecido no âmbito da rede regular de ensino, pois são publicações da década de 90. A primeira ONG faz adaptações curriculares baseada nas Propostas Curriculares para o Ensino de 1º Grau, da SE/CENP/SP e no Programa para o Deficiente Mental (**PRODEME)** de Jundiaí. A segunda ONG referiu adaptar os Parâmetros Curriculares Nacionais às necessidades da escola. A terceira ONG referiu fazer adaptações conforme as necessidades do aluno e não citou fontes.

Na rede estadual, duas das 20 escolas participantes referiram fazer adaptações curriculares. Uma escola estadual referiu que fazia transcrições em Braille. Aqui se registra o equívoco da informação, pois transcrição em Braille faz parte das adaptações de materiais e não de currículo, conforme nota de rodapé de número 35. A segunda escola da rede estadual revelou que possuía um sistema de currículo próprio para ensino supletivo em níveis de Ensino Fundamental e Médio, oriundos do MEC/SE/CENP/SP. O fato de publicações com a finalidade de orientar as possibilidades de mudanças curriculares, produzidas pela rede regular não serem utilizadas para o enriquecimento do currículo das suas escolas é, no mínimo desolador. Vem mostrar, não apenas a incapacidade do Estado em capacitar seus recursos humanos da educação, como também revelar que se houvesse mais organização em seu meio, a exemplo das ONG, esse e

outros materiais produzidos para permitir modificações no currículo estariam sendo utilizados por todas as escolas da rede regular.

Em relação ao item que abordou a questão da adaptação de materiais pedagógicos, a maioria das unidades de atendimento da rede de ensino prudentina revelou não fazer adaptações de materiais pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais. Foram 75% das unidades em contraponto com outros 25% que referiram possuir tal recurso.

Das escolas estaduais, 20% faziam uso de materiais pedagógicos adaptados e 80% não tinham essa prática. Entre as escolas municipais, 15,38% adaptavam materiais pedagógicos e a maioria, 84,62% não o faziam. Nas organizações não-governamentais, a prática de adaptar materiais pedagógicos foi 100% utilizada no período pesquisado.

Das três ONG, uma referiu adaptação de lápis, talheres, pratos e cadernos. A segunda referiu fazer adaptações de livros cadernos e lápis. A terceira ONG referiu que fazia adaptações de lápis, mesas, cadeiras e nos equipamentos do laboratório de informática. Na rede municipal, das duas escolas que referiram fazer adaptações de materiais pedagógicos; uma referiu fazer adaptações de materiais como lápis, cadernos e demais materiais escolares. A outra escola referiu fazer adaptações de tamanho das letras escritas para facilitação da leitura dos alunos com deficiências visuais. Na rede estadual, quatro escolas referiram que faziam adaptações de materiais pedagógicos. A primeira escola fazia adaptação de materiais táteis como mapas e gráficos. A segunda referiu fazer adaptações de cartilhas. A terceira apenas referiu que fazia quando necessário. A quarta

unesp

escola da rede estadual referiu fazer adaptações de materiais pedagógicos comuns no ensino de alunos com deficiência auditiva.

Para o ensino de alunos com deficiência, segundo orientações do MEC (BRASIL, 1999), há necessidade de se modificar o meio físico e os materiais de ensino, mas também os recursos pessoais do professor. Para que aconteçam as adaptações de materiais pedagógicos, generalizadamente, a capacitação do professor parece ser fundamental. É no cotidiano que surgem as necessidades do aluno e também as oportunidades de o professor criar condições para que seu aluno possa realizar o aprendizado de maneira mais prazerosa e proveitosa possível. Na rede de ensino de Presidente Prudente parece haver necessidade de mais orientação a esse respeito, pois de 36 escolas apenas oito referiram fazer adaptações de materiais pedagógicos para o ensino de alunos com deficiência. Esses dados podem mostrar que o alunado, se melhor atendido nesse aspecto, poderia tirar mais proveito do processo educacional de que usufruem.

A maior parte das unidades de atendimento educacional participantes da pesquisa revelou não possuir laboratório de informática. Foram 66,67% das unidades sem esse recurso e 33,33% com o recurso. Contudo, a maioria das escolas estaduais participantes da pesquisa possuía laboratório de informática. Foram 11 das 20 escolas estaduais a referir esse dado. Das três ONG, apenas uma referiu possuir laboratório de informática. A rede municipal, na época, não tinha laboratório de informática em nenhuma das 13 escolas participantes. Novamente aqui, a rede estadual aparece em melhor situação em relação à posse de recursos



tecnológicos que as demais redes de ensino de Presidente Prudente. No entanto, seriam necessários estudos mais aprofundados para determinar como esses recursos estão sendo utilizados no ensino do aluno com deficiência. Parece necessário conhecer também o tipo de capacitação recebida pelos professores para que esses proporcionem aos alunos conhecimentos, não apenas no manuseio das máquinas, mas principalmente, na inserção desses num patamar de acesso aos diferentes sistemas de comunicação alternativos e demais benefícios que podem ser possibilitados por meio do computador.

A rede regular de ensino, no Estado de São Paulo, parece padecer de dificuldades crônicas no sentido de capacitação de recursos humanos. As escolas são equipadas com computadores antes de os professores, coordenadores e diretores serem capacitados para o seu manuseio. Recebem antenas parabólicas e a maioria dos professores não utiliza, muitas vezes porque desconhece a maneira de manuseá-las. No âmbito das publicações produzidas pela rede pública, o que acontece é lamentável. Muito embora tenha produzido, especialmente no início da década de 90, excelente material para otimização da prática pedagógica, pouco ou nada se apurou em termos de disseminação desses ensinamentos produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (**CENP**) e/ou pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (**FDE**). Publicações como as Propostas Curriculares para o ensino de 1º grau, como a série Atividades Matemáticas (**AM**) de 1ª a 4ª série e a Se Prática Pedagógica, dentre outros não menos

importantes, acumulam poeira nos armários das escolas e poucos dos professores, coordenadores e diretores de escola sabem o que elas contêm.

A história se repete no âmbito das publicações do MEC que, quando chegam às escolas estaduais e municipais, normalmente não vêm acompanhadas de maiores cuidados e supervisão em relação à disseminação dos ensinamentos que trazem. Com essa prática, importantes trabalhos desenvolvidos por excelentes profissionais e, para maior tristeza, às expensas do povo, deixam de cumprir a função de alimentar o fazer pedagógico do professor da rede regular. Embora tenha havido o lançamento oficial da publicação Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais em 1999, chegando à rede oficial em 2000, esse recurso de adaptação curricular parece permanecer desconhecido pelas escolas, pois a exemplo dos outros, não foi citado pelas unidades de atendimento.

Nesse panorama, parece necessário repensar urgentemente a capacitação dos recursos humanos das escolas da rede regular e também da rede não-governamental, pois esta é subsidiada pelo Estado que tem responsabilidade sobre suas ações junto ao alunado. O conhecimento das peculiaridades de cada clientela, bem como as necessidades de aprimoramento de seus professores, coordenadores e diretores pode melhorar a ação pedagógica e direcionar as ações dos gestores para a construção de uma escola realmente eficaz.

unesp

3.3.3.3 Agrupamento de alunos para atendimento educacional

Nesse item foram investigados os procedimentos utilizados pelas unidades de atendimento educacional para compor as classes em que foram atendidos os alunos matriculados de 1997 a 2000.

A legislação estadual (SÃO PAULO, 1986, p.12) em vigência na época da coleta dos dados desta pesquisa fixava apenas o número máximo de alunos para funcionamento da classe especial e da sala de recursos. No entanto, nada se encontrava em relação à classe comum. As Novas Diretrizes da Educação Especial, legislação vigente a partir de 10 de janeiro de 2000, data de sua publicação, também não trazem instruções a respeito de número de alunos com deficiência permitido, ou recomendado para composição de classes inclusivas. Nesse documento só foi encontrado o número de alunos para formação de classes denominadas Serviços de Apoio Pedagógico Especializado, SAPE. As SAPE, segundo disposições da Resolução 95/2000, deverão ter no mínimo 10 e, no máximo 15 alunos em cada turma. Resta acatar como recomendação lícita, em nível estadual, para composição de classes inclusivas, a referência do texto de Maria Salete Fábio Aranha (p.16) que integra o documento Novas Diretrizes da Educação Especial. No texto, a autora posiciona-se quanto à possibilidade de realização da inclusão social no contexto sócio-político da municipalização. Em relação à educação, dentre outras condições para a efetivação da inclusão de alunos, a autora

unesp

assevera que as classes inclusivas deverão ter o número máximo de 25 alunos por sala de aula.

Tabela FF: Composição das classes com alunos deficientes

CRITÉRIO UTILIZADO PARA AGRUPAMENTO DE ALUNOS	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		ONG		TOTAL DA REDE	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
O MESMO CRITÉRIO DAS OUTRAS CLASSES	15	41,67	z	z	z	z	15	41,67
UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA POR CLASSE	2	5,55	z	z	z	z	2	5,55
ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO PARA TODOS OS ALUNOS	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
CLASSE COM MÁXIMO DE 25 ALUNOS	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
CLASSE COM 35 ALUNOS NÃO RECEBE MAIS QUE TRÊS COM DEFICIÊNCIA	1	2,78	z	z	z	z	1	2,78
SEGUE-SE O REGIMENTO ESCOLAR	z	z	13	36,11	z	z	13	36,11
REMANEJA-SE CONFORME A NECESSIDADE DO ALUNO	z	z	z	z	1	2,78	1	2,78
AGRUPAMENTOS CONFORME A IDADE E POTENCIAL DE APRENDIZAGEM	z	z	z	z	1	2,78	1	2,78
SEPARA-SE OS "DA" E OS "DF" E OS INCLUI A GRUPOS DE TRÊS ALUNOS AGRUPADOS POR NÍVEIS DE IDADE E APRENDIZAGEM.	z	z	z	z	1	2,78	1	2,78
TOTAL DE UNIDADES DE ATENDIMENTO	20		13		3		36	

"DA": Deficientes auditivos; **"DF":** Deficientes físicos; **FREQ.:** Freqüência

Entre as escolas da rede estadual foram apuradas 15 escolas com referência de utilização do mesmo critério adotado para compor todas as demais classes da escola, não sendo levada em conta a existência de aluno com necessidades educacionais especiais. Nessa rede, duas das escolas revelaram a adoção do critério de pôr apenas um aluno com

necessidades especiais por classe, muito embora uma delas não tivesse amparo legal para tal medida. Uma dessas duas escolas, por ser um Centro de Educação Supletiva, referiu prestar atendimento individualizado a todos os alunos com ou sem deficiência. Segundo Vayer e Roncin (1989, p.161-162), existe uma tendência a imaginar que o número ideal de alunos deficientes numa classe normal de 20-25 alunos seria de um ou dois indivíduos, mas isso não é verdadeiro. Os autores explicam que se a criança deficiente for a única na classe, principalmente se apresentar uma diferença muito marcante, ela estará correndo o risco de ficar isolada, pois rapidamente os outros perderão o interesse por ela. Completando a idéia, os autores salientam que assim como a criança necessita da diferença trazida pelo modelo das crianças normais, também necessita da semelhança que a presença daquele com quem ela se identifica poder-lhe-á trazer.

De acordo com o que mostra a Tabela FF, na página 195, uma escola da rede estadual referiu que, com a presença de alunos com deficiência, compuseram as classes com 25 alunos, no máximo. Outra escola referiu que foi adotado um critério interno, segundo o qual, em classe com 35 alunos não se recebe mais que três alunos com deficiência. Conforme estudos de Vayer e Roncin (1989, p.161-162), na Suécia, onde todas as crianças deficientes são integradas nas classes normais de 20-25 alunos, quatro ou cinco alunos com deficiência constituem o número máximo de freqüência. Os autores justificam esse número na proporção sociológica que reconhece a presença de uma população diferente numa



população normal. Segundo os autores, quando a população estranha excede esse limiar, torna-se menos tolerada pela população autóctone que teme perder a identidade.

A totalidade das unidades escolares da rede municipal referiu seguir o regimento[36] escolar para a composição das classes com presença de aluno com necessidades educacionais especiais. Embora a rede municipal tenha efetivado o artigo 137 para regulamentação do número de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, deixou a desejar quando não especificou, no texto legal, o percentual a ser aplicado a cada caso de matrícula de aluno com deficiência. Ao coletar os dados, foi observada uma imprecisão por parte de alguns dos informantes a respeito do percentual. A maioria referiu que para cada aluno com deficiência matriculado em uma classe comum, seriam retirados 20% dos alunos normais. Não ficou esclarecido se havia alguma outra regulamentação legal para esse percentual ou se tratava de orientações da SEDUC. O importante é anotar que, nesse ponto, as escolas da rede municipal estavam mais amparadas legalmente que as escolas da rede estadual para esse procedimento que parece estar na direção correta.

No âmbito das organizações não-governamentais, uma unidade referiu proceder remanejamento de usuários conforme a

---

[36] Artigo 137- O número máximo de alunos em cada agrupamento será: §2º - "Nas classes onde houver crianças portadoras de necessidades especiais, o número máximo de alunos será objeto de regulamentação específica".

unesp

necessidade destes. Outra dessas escolas referiu compor os agrupamentos conforme a idade e potencial de aprendizagem do aluno. A última escola da rede não-governamental revelou que separa os alunos com deficiência auditiva e os com deficiência física para, então, incluí-los em grupos de três alunos reunidos por níveis de idade e aprendizagem.

Tabela GG: Total de alunos por classe com alunos deficientes

	REDE ESTADUAL						REDE MUNICIPAL			ONG	TOTAL
	CEDA/ CEDM	SRDV	SUPL 2	C1IF	C2F	EM	CEDF	SRDM	C1F	CI	
TOTAL DE ALUNOS POR CLASSE	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	FREQ	
DE 12 A 15	3	z	z	z	z	z	z	z	z	z	3
35	z	z	z	5	4	z	z	z	z	z	9
DE 35 A 40	z	z	z	4	9	4	z	z	z	z	17
MAIS DE 40	z	z	1	z	z	2	z	z	z	z	3
MÍNIMO 10	z	z	z	z	z	z	1	z	z	z	1
DE 25 A 30	z	z	z	z	z	z	z	z	4	z	4
DE 31 A 35	z	z	z	z	z	z	z	z	7	z	7
MAIS DE 35	z	z	z	z	z	z	z	z	2	z	2
NÚMERO DETERMINADO CONFORME A IDADE	z	z	z	z	z	z	z	z	z	1	1
DE CINCO A SEIS ALUNOS POR TURMA	z	z	z	z	z	z	z	z	z	1	1
DE CINCO A 10 ALUNOS POR TURMA	z	z	z	z	z	z	z	z	z	1	1
NÚMERO INDETERMINADO	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	3

DA: Deficientes auditivos; **DF**: Deficientes físicos; **FREQ**: freqüência; **CEDA**: Classe especial para deficientes auditivos; **CEDM**: Classe especial para deficientes mentais; **CEDF**: Classe especial para deficientes físicos; **SRDM**: Sala de recursos para deficientes mentais; **SRDV**: Sala de recursos para deficientes visuais; **CI**: Classes institucionais; **C1F**: Ciclo I do Ensino Fundamental; **C2F**: Ciclo II do Ensino Fundamental; **SUPL2**: Suplência II.

Duas ONG mostraram que estão utilizando critérios parecidos ao realizarem a composição de suas classes. Ambas ficaram na média entre cinco e 10 alunos. A outra revelou compor a classe por um critério diferente de todas as demais. Essa ONG utilizava o critério de idade para agrupar os alunos conforme mostra a Tabela GG. O critério da idade para composição das classes não foi referido por nenhuma escola da rede regular nem pelas outras duas ONG.

No âmbito do ensino comum, chamou a atenção o elevado número de alunos referido pelas escolas estaduais e municipais para composição das classes. Enquanto as mais recentes pesquisas recomendam classes comuns com 20-25 alunos, incluindo os alunos com deficiência, a maioria das escolas da rede regular referiu permitir mais de 30 alunos por classe. Esse ponto deve ser amplamente discutido no interior da rede regular, pois parece crucial para o desenvolvimento de qualquer trabalho pedagógico que as classes não estejam superlotadas. É preciso rever essa questão à luz não apenas do direito à educação eficaz que todos têm, mas principalmente, da dignidade devida ao trabalho do professor que fica extremamente comprometido diante de números tão elevados de alunos na classe.

Os dados mostraram que a situação das escolas da rede regular se assemelham, no tocante ao modo de composição das classes que atendem alunos com deficiência. Pelo menos no âmbito do ensino especializado, conforme mostra a Tabela GG, na página 198, o número de

alunos permitido pela rede estadual pouco difere do número de alunos permitido pela rede municipal. As salas de recursos da rede estadual e da municipal são compostas com número indeterminado de alunos. Nas classes especiais para alunos com deficiência auditiva e deficiência mental, em critérios baseados nas normas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação, eram permitidos entre 12 e 15 alunos para a composição das classes. Para o funcionamento da classe especial para alunos com deficiência física, da rede municipal, eram permitidos, no mínimo, 10 alunos. A semelhança encontrada entre a rede municipal e a rede estadual pode representar que a primeira esteja utilizando o mesmo critério da segunda para composição de suas classes especiais. Sem uma legislação específica para orientar as questões referentes ao ensino especializado, a rede municipal, com a assunção dessas classes por conta da municipalização do ensino, busca nos parâmetros já estabelecidos pela rede estadual, elementos legais para orientar suas ações. No entanto, parece necessário uma urgente reforma da legislação municipal que tome por base novas pesquisas e novos parâmetros estabelecidos tanto em nível de governo estadual quanto federal para que a comunidade possa ter um referencial que atenda às suas peculiaridades, conforme suas possibilidades.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.3.3.4 Estrutura arquitetônica do espaço escolar

A estrutura arquitetônica do prédio das unidades de atendimento escolar foram objeto de investigação neste trabalho. Nesse item foram buscadas informações gerais a respeito da acessibilidade existente nos locais em que se presta atendimento ao aluno com deficiência.

Tabela HH: Estrutura arquitetônica dos prédios da rede de ensino de Presidente Prudente

	REDE ESTADUAL				REDE MUNICIPAL				ONG				TOTAL DA REDE			
	SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO	
SITUAÇÃO	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
RAMPAS	8	22,22	12	33,33	3	8,33	10	27,78	3	8,33	z	z	14	38,89	22	61,11
SANITÁRIOS ADAPTADOS	z	z	20	55,56	1	2,78	12	33,33	2	5,56	1	2,78	3	8,33	33	91,67
FÁCIL ACESSO A TODAS AS ÁREAS	2	5,56	18	50	4	11,11	9	25	3	8,33	z	z	9	25	27	75
MOBILIÁRIO ADEQUADO	1	2,78	19	52,78	3	8,33	10	27,78	3	8,33	z	z	7	19,44	29	80,56
OUTRAS ADAPTAÇÕES	z	z	20	100	z	z	13	100	1	2,78	2	5,56	1	2,78	35	97,22
TOTAL DE UNIDADES DE ATENDIMENTO	20				13				3				36			

FREQ.: Freqüência

A situação de acessibilidade encontrada nas escolas da rede de ensino de Presidente Prudente foi muito ruim para a rede regular. As

escolas da rede regular mostraram estar necessitando de reformas estruturais em suas edificações. Conforme comentário exposto na seção dedicada ao método utilizado para realizar este trabalho, o município de Presidente Prudente localiza-se em terreno bastante acidentado e a maioria das unidades de atendimento escolar está construída em terreno em desnível, o que consiste em fator extremamente dificultador ao acesso dos alunos com deficiência às diversas área que compõem a unidade de atendimento. Nesse aspecto, a maioria das unidades da rede regular referiram não proporcionar meios para livre locomoção dos usuários e nem possuir rampas. A rede regular também referiu, de modo majoritário, não dispor de sanitários adaptados e mobiliário adequado às necessidades dos alunos com deficiência.

Ao contrário da rede regular, 100% das ONG revelaram dispor de rampas, mobiliário adequado às necessidades dos alunos e de propiciar o acesso fácil a todas as áreas da escola. Duas das três ONG participantes da pesquisa referiram que possuíam sanitários adaptados.

Em espaço aberto para que as unidades de atendimento referissem quaisquer outras adaptações das quais fizessem uso, apurou-se apenas uma referência da rede não-governamental de ensino, conforme se depreende na Tabela HH. Essa revelou possuir uma piscina adaptada aos usuários com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes da Educação Especial para o Estado de São Paulo, de 1987, não foi muito enfática, aliás, sequer tocou em assuntos como eliminação de barreiras arquitetônicas na escola. Apenas citou, em

unesp

Recomendações Gerais, na página 17, item 10, a necessidade de observação à adequação das instalações físicas conforme legislação em vigor. Orientou a respeito de adaptação de materiais pedagógicos e também sobre a necessidade da escola em possuir materiais específicos para o desenvolvimento das atividades com os alunos deficientes.

A legislação a respeito da acessibilidade deixa clara, no documento que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, a necessidade de se assegurar esse requisito aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa nova legislação se fala sobre:

> [...] a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (SÃO PAULO, 2001, Art.12º).

Em seguida, no §1º, estabelece esses padrões como mínimos e aos quais devem se adaptar as escolas já existentes e condicionada autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento desses requisitos.

Ao considerar-se o estado precário encontrado em nossas escolas públicas e, até das ONG, as preocupações são muitas. O aspecto material de nossas unidades de atendimento educacional é sofrível. A ausência de um mínimo de modernidade é regra geral, conforme mostram os dados.

O aluno não tem acesso sequer a bibliotecas. Como viabilizar alguma educação de primeiro mundo com recursos do século retrasado? Ao visitar-se o interior dessas unidades escolares, têm-se a impressão de que os professores são os melhores do mundo, pois com giz, lousa e algum papel conseguem ainda fazer alguma coisa para que a maioria dos alunos aprendam. Essa foi a realidade encontrada nas escolas.

Como educar pessoas com capacidades tão díspares, instrumentalizá-las para que façam frente a um mundo cheio de surpresas, em que deverão dar respostas condizentes, com os recursos encontrados nessas escolas?

Diante desse cenário, questiona-se até que ponto a comunidade unida pode dar conta de problemas tão complexos? Esse trabalho procurou mostrar a situação do atendimento educacional em Presidente Prudente. Parece claro o esforço da comunidade e dos professores e membros da Educação para melhorá-lo. Apesar disso, os esforços envidados não têm conseguido atingir alguns alvos. A questão da acessibilidade em níveis de capacitação de recursos humanos, recursos materiais e eliminação de barreiras arquitetônicas permanece pouquíssimo alterada.

unesp

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho veio somar-se aos anteriores, a fim de contribuir para uma melhor visibilidade da realidade existente nas escolas que se propõem a educar alunos com deficiência. O estudo mostra as características do aluno matriculado na rede de ensino de Presidente Prudente no período compreendido entre 1997 e 2000. Levanta, ainda, a trajetória escolar do aluno, as características da rede de ensino e as reais condições oferecidas para o desenvolvimento pessoal e escolar do aluno em comparação com as garantias legais que apontam para a intenção de promover a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Das 186.927 matrículas da rede de ensino, no período pesquisado, apenas 2023 (1,08%) foram para alunos com deficiência. Dentre esses alunos, a maioria foi atendida nas ONG, contrariando o Artigo 58 da atual LDBN que reza ser a modalidade educação especial uma modalidade escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Diante do baixo percentual de alunos com deficiência encontrado na rede de ensino, fica patente a necessidade de maiores investimentos em procedimentos que levantem a demanda real de pessoas com deficiência em idade escolar que provavelmente, devem estar fora da escola. É preciso tomar outras medidas ao invés de buscar essa clientela intra-redes de ensino, prática comprovada pelo alto índice

unesp

de alunos com essa procedência tanto nas IG quanto nas ONG. É necessário identificar e atender a demanda que não teve acesso à educação especializada ou que dela evadiu em algum momento. Esse movimento, em Presidente Prudente, é imprescindível para que haja oferta de ensino condizente com as necessidades do alunado, bem como seja esse ensino dirigido aos que realmente dele necessitam.

Chamou a atenção nesse estudo o fato de a maioria dos alunos com deficiência ser do sexo masculino, mormente os que apresentavam deficiência mental, já que havia um percentual de 57,83% de deficientes mentais entre as demais deficiências. Desse percentual de 57,83% um total de 39,09% eram do sexo masculino e 18,74% do sexo feminino. Em estudos de Prieto (2001, p.106-107) foi encontrado um ponto importante a ressaltar nessa questão. Segundo a autora, descartando-se o pressuposto de que há maior incidência de deficiência mental entre os meninos, é possível inferir que os meninos, mais que as meninas, reagem às normas e regras vigentes nas escolas. Esse comportamento pode ser interpretado como inadaptação à escola e repercutir no desempenho escolar e no conseqüente encaminhamento indevido aos serviços especializados. Para quem vive o dia-a-dia da escola, a autora não parece fazer uma inferência infundada. Realmente, os meninos parecem mostrar uma face mais desafiadora que as meninas diante das atitudes dos professores e demais membros da escola. Os alunos do sexo masculino parecem criar mais condições para desencadear constrangimentos aos professores, capazes de fazer com que estes

unesp

recorram à diretoria da escola para resolução de problemas ligados a comportamentos considerados inadequados em sala de aula. Os meninos parecem mostrar também menos organização e cuidado com a aparência, com materiais escolares e com as tarefas escolares recomendadas pelos professores. Esses e outros fatores podem estar contribuindo para que maior número de alunos do sexo masculino sejam categorizados como deficientes mentais. Resta aos setores responsáveis o levantamento desses dados para que se confirme ou não a possibilidade. Seria muito interessante conhecer a resposta para a questão: quem tem mais passagens pela diretoria da escola por comportamentos considerados não habituais nesse meio, os meninos ou as meninas? A partir daí pode-se confirmar, ou não, se os meninos estão sofrendo algum tipo de tratamento diferenciado das meninas no interior das escolas.

Foi apurado que a média de idade de ingresso dos alunos com deficiência na rede de ensino é elevada. Nas ONG, a média foi de 13,61 anos; na rede estadual, 11,88 e na rede municipal, 9,93 anos. Também nas ONG a média de idade de saída é maior que na rede regular. Nas ONG os alunos saem com a média de 18,52 anos de idade; na rede estadual com 14,72 e na rede municipal com 11,97 anos. A idade média de abandono da escola ficou entre 11 e 12 anos para todas as redes de ensino do município de Presidente Prudente. Essa movimentação de alunos merece atenção, considerando-se a idade escolar em conformidade com a legislação, que garante, no Parágrafo 3º do Artigo 58 da LDBN que a educação especial tem início na faixa de zero a seis anos de idade.



Diante disso, o correto seria a entrada dos alunos mais cedo, tanto na rede regular quanto nas ONG. A idade de saída e a idade de abandono parecem ter íntima ligação com a idade de ingresso. Se forem considerados os recentes estudos de Gardner (1995a, 1995b;1996) sobre o desenvolvimento humano calcados na possibilidade de investimento no desenvolvimento das inteligências múltiplas o mais cedo possível,as crianças do município estão perdendo oportunidades de aprendizagem únicas em suas vidas. Não é segredo que o Estado de São Paulo tem graves defasagens na oferta de Educação Infantil. Também Presidente Prudente sofre com a falta de vagas para as crianças nas creches e escolas de Educação Infantil. Com ingresso tardio aos bancos escolares, o aluno terá mais chances de apresentar aproveitamento escolar insatisfatório e sair tardiamente dessa escola ou dela desistir porque não consegue vislumbrar ali a possibilidade de sucesso. Urge sejam levantados os números de crianças fora dos serviços de educação infantil e que sejam tomadas providências para atendê-las de maneira condizente com o que a legislação garante. Não se pode mais permitir que dessas crianças seja seqüestrado o direito de aprender, desde a mais tenra idade, se essa é uma das ações sabidamente imprescindíveis para a garantia de sucesso na escola.

Houve também a observação de que em todas as modalidades de ensino foi registrada uma permanência prolongada dos alunos na modalidade de ingresso. A modalidade sala de recursos foi pouquíssimo utilizada em combinação com a modalidade ensino comum. Um alento a

esse problema pode ser a sinalização de mudanças vislumbrada durante a coleta de dados dessa pesquisa. No item "observações" da ficha Modelo 1, houve informações que davam notícias de que muitos dos alunos participantes da pesquisa tinham sido encaminhados a partir do ano de 2001 a classes comuns. Esse fato mostra evolução no atendimento e uma possibilidade de já estar havendo uma melhor utilização dos serviços dirigidos aos alunos com deficiência. Se bem que é necessário verificar se esses alunos matriculados em classes comuns continuam tendo o suporte técnico-pedagógico de professores especializados e/ou se, em caso de necessidade, têm a possibilidade de freqüentar a sala de recursos combinada à classe comum. Sem esse apoio, pode ser que esses alunos estejam sendo apenas pseudo-incluídos e que fiquem ainda mais excluídos nas classes comuns que nas modalidades de ensino especializado. É preciso atenção para com essa ocorrência porque o aluno não pode ser vítima de concepções equivocadas do que seja "estar incluído" em uma modalidade de ensino.

Merece destaque o alto percentual apurado de alunos encaminhados aos serviços educacionais tendo como motivo a necessidade de aprender. Tais motivos de encaminhamento de alunos com deficiência na rede de ensino tiveram um percentual de 63,99%. Foram alegados motivos como a busca de atendimento especializado pela alfabetização, a complementação do atendimento escolar, a escolarização, a estimulação precoce, a profissionalização, a reabilitação e a socialização. Esse dado pode mostrar que a comunidade aguarda dos serviços educacionais e,

unesp

principalmente dos serviços especializados, uma postura de resolução adequada às suas expectativas em termos de educação. Confere à rede de ensino o padrão de confiança da comunidade que realmente os educadores devem almejar, em termos de autoridade no campo que lhe é próprio. Isso mostra que é imprescindível a necessidade de constante melhoria dos serviços dirigidos a essas pessoas. Todos os esforços deveriam se voltar para a satisfação dessa clientela que confia no êxito da escola.

Os laudos de encaminhamento de alunos foram feitos por profissionais categorizados em 23 categorias, dadas as combinações entre profissionais para a realização de avaliações. Além dessas 23 categorias houve uma outra para identificar os laudos sem informação da categoria profissional responsável. Foram apurados 88 tipos de diagnósticos diferentes, o que poderia ser feito de maneira mais uniforme e simplificada. Esse dado remete à necessidade de reflexões a respeito da falta de articulação dos serviços educacionais e dos de saúde sobre a uniformização das informações dos alunos. Conforme as Novas Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo parece não haver mais essa preocupação. Segundo esses dispositivos legais estaduais, somente os profissionais pertencentes à equipe escolar deverão fazer a avaliação pedagógica do aluno a ser encaminhado aos serviços educacionais especializados. O atendimento dos alunos também deverá ser orientado por essa equipe que "[...] poderá, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

visuais, auditivos e psico-sociais" (SÃO PAULO, 2001). Resta saber como as escolas da rede regular poderão buscar esse apoio, já que os serviços de saúde, em geral, não dispõem de profissionais da área de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e até de medicina para esse tipo de atendimento. A rede de ensino também não comporta esses profissionais em seus quadros e as verbas destinadas à contratação de terceiros para a realização desses serviços, até então, foram insuficientes. Deveria haver maior articulação entre os setores de educação e saúde para se pensar em parcerias que venham a propiciar melhores condições de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Além disso, se o pretendido pela legislação é dar autonomia ao professor para avaliar e promover a educação do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, há necessidade de mudança na grade curricular dos cursos de educação. Na formação desses profissionais a inclusão de disciplinas que tratem dos conhecimentos a respeito da saúde, educação e direitos do deficiente são imprescindíveis para a assunção dessa tarefa de maneira a satisfazer as determinações legais. Sem esses conhecimentos parece difícil vislumbrar o desempenho dessa missão pelos educadores.

A formação dos professores atuantes no ensino especializado do município de Presidente Prudente tem uma característica muito marcante. Ao passo de que quase a totalidade dos professores da rede estadual referiu possuir habilitação em nível superior para o exercício da função, na rede municipal e nas ONG a totalidade dos professores não satisfizeram esse quesito. Embora se saiba que a maioria dos professores

das ONG e da rede municipal estivessem muito bem capacitados por cursos em níveis de extensão e/ou especialização, não se pode esquecer que o requisito primeiro, tanto das Diretrizes da Educação Especial (Artº 8º da Deliberação CEE n. 13/73), quanto das Novas Diretrizes da Educação Especial (Artigo 10º, Inciso II da Resolução SE-95/2000) é a existência de professor com habilitação específica em nível superior para o ensino na área de atuação.

A comunidade prudentina reivindica, há muito, cur[illegible]e habilitação em áreas de deficiência. Desde meados de 1997 [illegible]n realizados abaixo-assinados e reportagens na mídia a fim de sensi[illegible]ar as autoridades para essa necessidade. Até o momento não houve retorno para esse pedido. Os professores com condições de empreendimento financeiro para realizar seus estudos em outras regiões o fazem, mas os outros continuam esperando pela oportunidade de se habilitarem na profissão na qual, não raro, já estão trabalhando há muito temp[illegible] O prejuízo da falta de professores habilitados atinge diretamente as ONG que precisam justificar a habilitação de seu quadro de professores para fazerem jus às verbas públicas. No âmbito da rede regular, a apresentação de um profissional com habilitação implica a saída do que não tem esse nível. A instabilidade constante no quadro de professores, deflagrada pela busca das escolas por profissionais de acordo com o que pede a legislação, pode interferir negativamente no desenvolvimento dos projetos de ensino da escola, bem como na tomada de providências para

unesp

a capacitação dos demais professores. Sem recursos humanos capacitados parece impossível tornar realidade a inclusão escolar de todos os alunos.

Conclui-se que o município de Presidente Prudente, como pólo regional do setor universitário público e privado deve, com urgência, buscar soluções para a falta de capacitação de recursos humanos atuantes no ensino de alunos com deficiência.

O estado geral das unidades escolares, nesse estudo, mostrou que há necessidade de olhares mais cuidadosos para com a questão da acessibilidade em termos de recursos materiais e pedagógicos. Os recursos existentes nas escolas estudadas são insuficientes e ultrapassados. A falta de recursos materiais e de adaptações de acesso ao currículo podem estar ligadas à falta de capacitação dos recursos humanos. Quanto mais habilitado estiver o trabalhador, mais recursos exigirá para o desenvolvimento de suas funções, o que é fundamental para a implementação de uma escola que acolha e possibilite o sucesso de todos os alunos.

Diante desse panorama, são deixadas algumas sugestões que poderão contribuir com a melhoria da educação das pessoas com deficiência em Presidente Prudente:

- levantamento da demanda de pessoas com deficiência de zero a 25 anos;

unesp

- atendimento urgente à LDBN 9394/96, principalmente ao Artigo 4º em seus incisos III, IV e V[37].
- registros mais cuidadosos de toda ação voltada ao aluno. Desde a matrícula até os procedimentos pedagógicos utilizados na aprendizagem;
- abertura de cursos de habilitação em Pedagogia nas áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual;
- capacitação contínua de todos os professores das ONG, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio;
- inclusão de disciplinas obrigatórias que tratem da questão do deficiente no âmbito ético, político e educacional nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as Licenciaturas e nos cursos de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia,Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social, de Direito, Arquitetura e Engenharia, bem como em outros cursos, de acordo com suas especificidades[38].
- formação de parcerias entre os setores de educação, saúde e assistência social a fim de providenciar avaliação e

---

[37] Artº 4º - "O dever do Estado em educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
III: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
V: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

[38] Item inspirado na Portaria nº 1793, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC - publicada no Diário Oficial da União em 27 de dezembro de 1994.

unesp

acompanhamento condizentes com as necessidades do alunado;

- buscar a curto e médio prazo, estabelecer parcerias com setores da comunidade para providenciar ensino profissionalizante e geração de renda para as pessoas com deficiência que não tenham tirado maior proveito dos ensinamentos oferecidos pela escola.

Enfim, é necessário a união de todas as pessoas e organismos públicos e privados da comunidade a fim de acompanhar o suporte oferecido pelos órgãos governamentais à implementação da legislação constante no documento Novas Diretrizes da Educação Especial. Que as ações das escolas municipais, estaduais e ONG tenham organização e supervisão específicas, contando, cada vez mais, com a participação e empenho de toda a comunidade. Com o envolvimento de todos, certamente o sucesso dos alunos e da escola poderão deixar de ser um sonho.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.A. (1984). **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos. 164p.

ARAÚJO, R.C.T. (1998). **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos**. 90f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

BARRETO, E.S.S. (1993). O ensino fundamental e a busca da qualidade. In: BORGES, A.S. et.al. **A autonomia e a qualidade de ensino na escola pública.** São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, p.28-36. (Série Idéias, n.16).

BAUMEL, R.C.R.C. (1998). Escola inclusiva: questionamentos e direções. **Cadernos CEDES:** a nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, n.46, p.33-44,

BLANCO, R.; DUK, C. (1997). A integração de alunos com necessidades especiais na América Latina e no Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições sobre o tema. São Paulo: Memnon. p. 184-195.

BOBBIO, N. (1992). **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus.

BRANCATTI, P.R., VIANA, E.R., VILELLA, R.C.A. (2001). Atividade motora adaptada para pessoas deficientes visuais. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial.** Londrina: Ed. UEL. p. 293-299.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL (1993). Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília: MEC. 163 p.

BRASIL (1994b). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE –

_____ (1994d). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Especial. v.1. 66p.

_____ (1994a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Especial. v.2. 44p.

_____ (1994c). Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto**. Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado**. Brasília: MEC/SEESP. (Série Diretrizes, v.1.).

_____ (1999). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares, Secretaria de Educação, Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 62p.

_____. [2000]. **Decreto n. 3298, 20 dez. 1999**. Regulamenta a lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social – Secretaria de Assistência Social.

_____ (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Processo nº: 23001- 184/2001-92- Parecer nº: 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. (mimeo). 38p.

unesp

BRASIL (2001). **Censo escolar 2000.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2000.asp >. Acesso em: 28/08/2002.

BRASIL (2002). INEP. **Censo Escolar 2001**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/estatisticas/indicadores/prom_rep_evas_dist.htm> Acesso em: 14/05/2002.

CADER, F.A. A. A.; FÁVERO, M.H. (2000). A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p. 117-131.

CARVALHO, R.E. (1998). **A nova LDB e a educação especial**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA. p.40-42.

CASARIN, S. (1997). Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições sobre o tema.** São Paulo: Memnon. p.215-219.

CECCIN, R.B. (1997). Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação. p.25-42.

CHACON, M.C.M. (2001). **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27.12.1994**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 161p.

COSTA, D.A.F. (1994). **Fracasso escolar:** diferença ou deficiência. 2.ed. Porto Alegre: Kuarup. 123p.

DENARI, F.E. (1984). **Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos.

unesp

DOMENICO, M.L.D. ; MATAS, C.G. (2000). Avaliação audiológica em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDHA). **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.52, p.15-20, set./out.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. (1997). A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições sobre o tema. São Paulo: Memnon. p.174-183.

FERNANDES, A.V.M. (1998). Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB: trajetória para a cidadania?. In: **Nova LDB:** trajetória para a cidadania? SILVA, C.S.B.; MACHADO, L.M. (org.). São Paulo: Arte & Ciência. p.59-73.

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

_____ (1995). **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1995. p. 70-74.

FORTUNATO, M. (1997). **Educação e deficiência**. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições sobre o tema. São Paulo: Memnon. 1997. p.134-136.

GARCIA, R.M.C. (1998). A educação dos indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES:** a nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, n.46, p.81-92.

GARDNER, H. **A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **A criança e o pré-escolar- Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas - A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GLAT, R. (1998). Introdução. In: _____. **A integração social de portadores de deficiências:** uma reflexão. 2.ed. Rio de Janeiro: Sette Letras. (Série Questões atuais em educação especial, v.1) 54p.

GOFFMAN, E. (1982). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar.

HELLBRÜGGE, T. (1998). Fundamentos básicos da reabilitação do desenvolvimento em pediatria social. **Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v.7, n.41, p.5-7, nov./dez.

HOHMANN, G.W. (1988). Prólogo. In: VASH, C.L. **Enfrentando a deficiência:** a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

IBGE (2000). Consultas no período de janeiro a setembro de 2002. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 10/03/2002 captura.

IDE, S.M. (1995). Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições sobre o tema. São Paulo: Memnon. 1997. p. 210-214.

INTEGRAÇÃO: Portarias recomendam inclusão de disciplina e conteúdos sobre educação especial no 3º grau. A integração de pessoas com deficiência: contribuições sobre o tema, Brasília, n.14., p.43.

JANNUZZI, G.S.M. (1999). O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C. (1999). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP. v.2, p. 131-137.

KASSAR, M.C.M. (1999). **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados. p.17-42.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

KIRK, S., GALLAGHER, J. (1991). **A educação da criança excepcional**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

MANTOAN, M.T.E. (1997). Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: _____ (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Ed. SENAC. p.117.

MANZINI, E.J. (1999a). Apresentação. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P.R. (org.). **Integração do aluno com deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP. p.i.

_____ (1999b). **Educação especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília : UNESP. 197p.

MANZINI, E.J.; SIMÃO, L.M. (1993). **Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física:** mudanças em alunos em formação profissional. *In*: Temas em Educação Especial 2. São Carlos: UFSCar. p.25-28.

MARTINS, G.A.H. (1999). **A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília.

MAZZOTTA, M.J.S. (1999). **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez. 208p.

MATTOS, E.A. (1998). Inclusão do professor no estabelecimento da avaliação do deficiente mental. In: BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I.(org.) **Integrar/incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP. p.67-73.

MINTO, C.A. (2000). Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p.1-26.

MOURA, M.L.S. (1996). Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.2, n.4. p.19-27.

MRECH, L.M. (1999). Os desafios da educação especial, o plano nacional da educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.127-146.

OMOTE, S. (1993). **Estudos de atratividade física facial em educação especial.** São Carlos: UFSCar, p.273-282. (Temas em Educação Especial, 2).

_____ (1994a). Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.1, n.2. p. 65-73.

_____ (1996). Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.2, n.4, p.132.

_____ (1999). Apresentação. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P.R. (org.). **Educação especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp- Marília. p.i-ii.

_____ (2000). Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, p. 43-64.

PASCHOALICK, W.C. (1981). **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília.

PATTO, M.H.S. (1993). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6). 385p.

PFEIFER, L.I. (1997). Comprometimento motor e aquisição de habilidades cognitivas em crianças portadoras de paralisia cerebral. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, n. 31, v.6, p.4-13, mar./abr.

PIROVANO, K.R.C. (1996). **Caminho suado: a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP.

PRIETO, R.G. (2000). **Política educacional do município de São Paulo:** estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 158f. Dissertação (Doutorado em Educação) São Paulo, USP – Universidade Federal de São Paulo.

_____ (2001). Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n. 1, p. 106-107. 2001.

RAMALHO, C.M.J.; PEDROMÔNICO, M.R.; PERISSINOTO, J. (2000). Síndrome de Down: avaliação do desempenho motor, coordenação e linguagem(entre dois e cinco anos). **Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v.9, n. 52, p.11-14, set./out.

RISTER, M.C.P. (1999). Caracterização dos alunos de um curso de especialização em educação especial: expectativas e aplicabilidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 19. ; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 1., 1999, Santos. **Resumos**: a prática social da educação: questões contemporâneas. São Paulo: Yangraf. p.82.

RODRIGUES, O.M.P.R. (1984). **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de primeira série de primeiro grau, para fundamentar uma proposta de intervenção**. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos.

SÃO PAULO (1986). Resolução SE/SP n.º 247, de 30 de setembro de 1986. Artigo 4º. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, p.12, 24 dez. Seção I, c. 2.

_____ (1987a). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. **Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. p.19-21, 25-26.

_____ (1987b). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: SE/CENP. 39p.

_____ (1987c). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A educação do deficiente físico.** São Paulo, SE/CENP. 47p.

_____ (1990). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Apresentação Maria Leila Alves. **Ciclo básico em jornada única:** uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: SE/CENP. (Recursos didáticos: sua utilização, v.1). p.4.

_____ (1992a). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O deficiente auditivo entra na escola**. São Paulo: SE/CENP. p.9-13.

_____ (1992b). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Sorobã adaptado para cegos:** descrição e técnica de utilização. 2.ed. São Paulo: SE/CENP. p.5-6.

SÃO PAULO (1996). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SE/CENP. **Diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. L.M.J.S. Rama (org.). São Paulo: SE/CENP. 127p.

_____ (1997a). Secretaria de Estado da Educação. **Educação paulista: corrigindo rumos, o que já mudou na escola pública paulista?** Rio de Janeiro: Cecip; Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 47p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SÃO PAULO (1997b). **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social; IMESP. 64 p.

_____ (1999). Indicação CEE 12/99 – CEFCEM – aprovada em 15/12/99. Fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 04 maio 2000, p.9-10, Seção I .

_____ (2000). Deliberação CEE n. 05, 11 de maio, 2000. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 89, p.10-11, 04 maio. Seção I, p.9-10.

_____ (SP) (2001). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: FDE. 42p

SAS INSTITUTE INC. (1987). **SAS/STAT Guide for Personal Computers:** version 6 edition. Cary, NC: SAS Institute Inc. 1028p.

SILVA, M.O.E. (1998). Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I. (org.) **Integrar/incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP. p.53-66.

SILVEIRA BUENO, J.G. (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: ALENCAR, E.M.L.S. (org.) **Tendências e desafios da educação especial**.. Brasília: SEESP, Secretaria de Educação Especial. v.1, p.35-49, p. 37-38.

_____ (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25.

STAINBACK, S. et.al. (1999). A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiência. In: Stainback et.al. (org.) **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas. p.233-239.

TESINI, S.F., MANZINI, E.J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E.J. (org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.** Marília: UNESP - Marília – Publicações. p.86.

TOREZAN, A.M., CAIADO, K.R.M. (1995). Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.2, n.3, p.31-37, 1995.

VAYER, P.; RONCIN, C. (1989). Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Manole. 184p.

VASCONCELLOS, C.S. (1995). **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad. 171p. (Série Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

ANEXOS

ANEXO A- Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999

ANEXO B- Relação das escolas estaduais do município de Presidente Prudente.

ANEXO C- Relação das escolas municipais de Presidente Prudente.

ANEXO D- Ficha cadastral do aluno – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

ANEXO E- Ficha de Coleta Modelo 1.

ANEXO F- Ficha de Coleta Modelo 2.

ANEXO G- Ofício de solicitação de colaboração dos diretores de escola na realização da pesquisa.

ANEXO H- Freqüência de matrículas de alunos com deficiência apuradas de 1997 a 2000 e respectivos anos de ingresso.

ANEXO I- Censo Escolar – Rendimento e Movimento Escolar no Ensino Regular em 2000.

ANEXO J- Códigos atribuídos às categorias de profissionais responsáveis pela avaliação dos alunos.

ANEXO K- Matéria publicada no Jornal 'O Imparcial' em 31/05/1996.

unesp

ANEXOS

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ANEXO A

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989,

D E C R E T A :

CAPÍTULO I
Das Disposições Gerais

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
d) de 71 a 90 db – surdez severa;
e) acima de 91 db – surdez profunda; e
f) anacusia;

III - deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

a) comunicação;
b) cuidado pessoal;
c) habilidades sociais;
d) utilização da comunidade;
e) saúde e segurança;
f) habilidades acadêmicas;
g) lazer; e
h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

ANEXO B

RELAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS JURISDICIONADAS A DIRETORIA DE ENSINO DE PRES. PRUDENTE

MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

NOME DA ESCOLA	TIPO DE ENSINO
031975 – ADOLPHO ARRUDA MELLO PROF. EE Rua Ribeiro de Barros,1770 – Cep. 19015-030 –Centro **Fone - 018 221-0836** – Presidente Prudente- SP.	**Ciclo II,** **Ensino Médio**
031800 – ANNA ANTONIO PROFA. EE Rua Valentim Bustos, s/n Cep. 19033-800 Parque. Castelo Branco – **Fone 0 18 237-1943** – Pres. Prudente – SP.	**Ciclo II**
032104 – ANTONIO FIORAVANTE DE MENEZES EE Rua Fernando Bacco,270 – Cep. 19040-080 – Vila Marina **Fone Fax 0 18 221-0831** – Pres. Prudente – SP.	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
044684 – ARLINDO FANTINI PROF. EE Av. Paulo Marcondes, 50 – Cep. 19025-000 – Jd. Belo Horizonte – **Fone – 0 18 221-0835** – Pres. Prudente – SP.	**Ciclo II** **TC 2000(E. Fund.e E.Medio)**
032086 – CARLOS BRAGA DR. EE Rua Luiz Coutinho de Araujo, 494 – Cep 19140-000 – Ameliópolis **Fone- 0 18 239-6100** - Pres. Prudente - SP.	**Ciclos I e II**
031768 - CATARINA MARTINS ARTERO PROFA. EE Av.Ademar de Barros, 199 – Cep. 19020-350- Vila Maristela **Fone 0 18 222-6111** – Pres. Prudente - SP.	**Ciclo I**
031884 – CELESTINA C. T.TEIXEIRA PROFA. EE Rua Eneida ,573 Cep 19120-000 – Floresta do Sul **Fone- 0 18 228-6168** – Pres.Prudente – SP.	**Ciclos I e II** **Ensino Médio e TC (E.Fund.)**
043151 CLOTILDE VEIGA DE BARROS PROFA. EE Rua Alberto Artoni , 225 – Cep. 19045-720 – Jardim Santana – **Fone 018 223-3749 – Fax 0xx 18 223-3786** – Pres.Prudente –SP.	**Ciclo II** **e** **Ensino Médio**
900965 – FATIMA AP. COSTA FALCON PROFA. EE Rua Altair da Senna, 800 – Cep. 19065-350 – Jardim Jequitibás I **Fone – 018 227-2190** – Pres.Prudente-SP	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
031732 - FERNANDO COSTA EE Av.Washington Luiz, 672 – Cep 19015-150 – Centro **Fone e Fax 0 18 221-2784** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **Ensino Médio**
032050 – FLORIVALDO LEAL EE Rua Piracicaba,90 Cep. 19014-150 – Vila Tabajara **Fone-018 222-6211** – Pres.Prudente –SP.	**Ciclo II** **E** **Supl. II**
031835 –FRANCISCA A. GOES BRANDÃO PROFA. EE Rua Democrata, 320 – Cep. 19050 - 690 – Vila Liberdade **Fone- 018 231-5611** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo I** **Ed. Especial** **DA**
921920 – FRANCISCO PESSOA EE Rua Santina Souza Olivette,160- Cep 19064-290- Ana Jacinta – **Fone- 0 18 236-1377** – Pres.Prudente- SP.	**Ciclos I e II** **Ensino Médio**
031926 - HUGO MIELE PROF. EE Rua Fagundes Varella,1149 – Cep.19020-620 – Vila Esperança – **Fone- 018 221-0834** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
919391 - IVO GARRIDO PROF. EE Rua Elisa Prestes Cesar,145 – Cep. 19065-170 Jd. Mediterraneo – **Fone- 018 227-2166** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo I**
031756 - JOÃO ALFREDO DA SILVA EE Rua Noroeste, 189 – Cep. 19130-000 – Eneida **Fone- 018 239-1100 - Fax 0xx 18 239-1126**– Pres.Prudente-SP.	**Ciclos I e II** **TC 2000 –(Ens.Fund.)**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

031823 - JOÃO SEBASTIÃO LISBOA EE Rua Prof. Hugo Mielli, 815- Cep. 19015-640- Vila Charlote **Fone- 018 221-0839** – Pres.Prudente – Sp.	**Ciclo I** **Ed. Especial** **DM**
047673 - JOEL ANTONIO DE L. GENENSIO PROF. EE Rua Arthur Jorge Gazzi, 50 – Cep. 19065-660 - Jardim São Gabriel **Fone- 018 227-1444** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo I e 5ª série**
035762 - JOSÉ CARLOS JOÃO PROF. EE Rua Antonio Kataoka,333 – Cep. 19013-460 – Vila Formosa – Fone- **0 18 221-0848** – Pres.Prudente- Sp.	**Ciclo I**
031999 - JOSÉ FOZ DR. EE Rua Jose Rainho Teixeira,72 – Cep. 19030-200 – Vila Furquim – **Fone- 0 18 221-0840** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **Supl. II**
031872 - JOSÉ SOARES MARCONDES CEL. EE Rua Cap .Walter Ribeiro,232 – Cep. 19010-120 –Bairro do Bosque **Fone- 018 223-2846** – Pres.Prudente-Sp.	**Ciclo I** **Ed.Especial-DA**
032013 - KRISAM MARTIN PROF. EE Rua Joaquim Pereira Paixão,227 – Cep. 19067-000 – Jardim Monte Alto – **Fone – 018 227-2220** – Pres.Prudente-Sp	**Ciclo I**
031744 – MARIA LUIZA BASTOS PROFA. EE Rua Jose Bongiovani, 1050 – Cep. 19050-680 – Jardim Caiçara – **Fone- 018 231-3011** – Pres.Prudente-Sp.	**Ciclo II e** **Ensino Médio** **TC 2000 (EF e EM)**
031860 - MARIA LUIZA F. RIBEIRO PROFA. EE Rua Bela, 815 – Cep. 19015-261 – Vila Charlote **Fone- 018 222-6411** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **Ensino Médio e Ed.Esp. DV**
032001 – MARIETTA F. DE ASSUMPÇÃO PROFA. EE Av. São Paulo, 288 – Cep. 19013-435 – Jardim Bela Daria **Fone- 018 222-6311** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **Supl. II**
032098 - MARREY JUNIOR DR. EE Rua Cel. Albino,1637 – Cep. 19023-350- Pq. São Judas Tadeu – **Fone- 018 222-3011**- Pres.Prudente-Sp.	**Ciclo II** **Supl. Ensino Médio e TC 2000 (E.Fund. e EM)**
031914 – MIGUEL OMAR BARRETO PROF. EE Rod. Com. Alberto Bonfigliori, s/n – Cep 19063-190-B. São João **Fone- 018 236-1182** –Pres.Prudente - SP.	**Ciclos I e II** **Supl. II**
049724 - MIRELLA PESCE DESIDERE PROFA. EE Rua das Palmeiras, 50 – Cep 19065-690 – Cohab **Fone- 018 227-1690**- Pres.Prudente-SP..	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
032074 - MONSENHOR SARRION EE Rua Marcondes Filho, 93 – Cep. 19013-160 – Vila. Roberto **Fone Fax 018 223-4898** – Pres.Prudente-SP.	**Ensino Médio**
047661 – NORMA C. P. CARVALHAES PROFA. EE Rua Dr Cyro Bueno, 40 – Cep. 19060-560 – Jardim Cinquentenário **Fone 0xx18 231-1609** – Pres.Prudente -SP.	**Ciclo I** **Supl. Ensino Médio e Magistério**
031951 - PEDRO TOFANO VEREADOR EE Rua Arquias Gomes de Miranda,123 – Cep. 19110-000 Montalvão **Fone- 018 228-1212** – Pres.Prudente- SP.	**Ciclos I e II**
043148 – PLACÍDIO BRAGA NOGUEIRA PROF. EE Rua Abilio Nascimento,1333 – Cep. 19042-000 – Pq. Alvorada- Fone- **018 222-4999** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclos I e II**
031963 – TANNEL ABBUD COM. EE Rua Quintino Bocaiuva, 1455 – Cep. 19030-000 – Vila Furquim – **Fone- 018 221-0842** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo II** **Ensino Médio**
035774 – ZILDA RUIZ PROFA. EE Rua Therezinha, 75 – Cep. 19046-230 – Jardim Brasilia **Fone- 018 221-0843** – Pres.Prudente-SP.	**Ciclo I**



980201 – CENTRO ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO CEES Rua Claudionor Sandoval,875 – Cep. 19023-200 – Jardim Paulista **Fone – 018 221-0847**– Pres.Prudente-Sp.	**Suplência Ciclo II e Supl. Ensino Médio**
981114 – CEFAM – junto à EE Profª Norma C.P.Carvalhaes Rua Dr Cyro Bueno ,40 – Cep. 19060-560- Jd. Cinquentanário – **Fone – 018 231-1609** – Pres.Prudente-SP.	**HEM**
985442 – CENTRO DE LINGUAS junto a EE Mons. Sarrion Rua Marcondes Filho, 93 – Cep.19013-160 – Vila Roberto - **Fone- 018 223-4898** Pres.Prudente-SP.	**Espanhol, Alemão, Japonês, Francês e Italiano**

MUNICÍPIO DE ALFREDO MARCONDES

031896 – FILOMENA S. CHRISTOFANO EE Rua das Américas, 517 – Cep. 19180-000 – Centro **Fone- 0xx 18 266-1104** – Alfredo Marcondes – SP.	**Ciclos I e II e Ensino Médio**

MUNICÍPIO DE ALVARES MACHADO

031948 - ANGÉLICA DE OLIVEIRA PROFA. EE Rua Vicente Dias Garcia,157 – Cep 19160-000 – Centro **Fone – 0xx 18 273-1481** – Álvares Machado – SP	**Ciclo II, Ensino Médio Supl. Ensino Médio**
032025 – CORONEL GOULART EE Rua Rio Grande do Sul,137 – Cep. 19165-000 – Coronel Goulart **Fone 018 273-6108** – Álvares Machado – SP.	**Ciclos II**
043138 - MAL. DO AR MARCIO S. MELLO EE Rua Graça Aranha, s/n – Cep 19160-000 – Jardim Panorama **Fone – 0xx 18 273-1922** – Álvares Machado –SP.	**Ciclo II, Ensino Medio e TC2000 (E.Fund.)**

MUNICÍPIO DE ANHUMAS

032621- FRANCISCO WHITACKER CEL. EE Rua Profa. Aparecida Zélia Pelizari Lopes, 337 Cep 19580-000 **Fone – 0xx 18 246-1130** –Anhumas-SP	**Ciclos I e II Ensino Médio**

MUNICÍPIO DE CAIABU

032591- GILDÁSIO SILVA LIMA PROF. EE Rua Henrique Pedro Ferreira, 450 – Cep. 19530-000 **Fone- 0xx 18 285-1123** - Caiabú – SP.	**Ciclos I e II Ensino Médio e TC 2000 (EF e EM)**

MUNICÍPIO DE INDIANA

032612 – MARIA ERNESTINA NATIVIDADE ANTUNES PROFª EE Rua Dr. João Munhoz, 1184 – Cep 19560-000 **Fone – 0xx18 256-1178 – Fax 0xx 18 256-1231** – Indiana- SP	**Ciclo II E Ensino Médio**
032736 – OLAVO EGÍDIO EE Av Rui Barbosa,407 – Cep. 19560-000 **Fone 0xx 18 256 1188** – Indiana – SP.	**Ciclos I e II**
548418 – GUILHERME KHUN EE Bairro Viação Sete Copas – CEP 19560-000 Vinculada a EE Olavo Egidio	**Ciclo I Classe Multisseriada**

MUNICÍPIO DE MARTINÓPOLIS

032475 – ALBERTO SANTOS DUMONT EE Av. Dr. Fábio Dal Fabbro, 815 – Cep 19500-000 **Fone – 0xx 18 252-1866/252-1133** – Martinópolis - SP	**Ciclo II** **Supl. II, Supl. EM** **TC 2000 (EnsinoFund.)**
032451- JOÃO BATISTA BERBET EE Rua Francisco Percinoto, 41 - Distrito de Teçaindá Cep. 19505-000 **Fone 0xx 18 253 1134** – Martinópolis – SP.	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
032505 – JOÃO GOMES MARTINS CEL. EE Av. Padre João Schnneider ,980 –Centro – Cep. 19500-000 **Fone: 0xx 18 252-1195** – Martinópolis –SP	**Ciclo II** **Ensino Médio** **Supl. Ensino Médio**
032566- JOSÉ NUNES DOS SANTOS EE Rua Agudos, s/n - Cep 19510-000 – Distrito Guachos **Fone 0xx 18 252- 8122** – Martinópolis – SP.	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**

MUNICÍPIO DE REGENTE FEIJÓ

918040 – ANNA DE MELLO CASTRIANI PROFª. EE Rua Fausto Peterlini,08 – Cep 19570-000 – Vila Assunção **Fone – 0xx 18 242-1693** – Regente Feijó – SP	**Ciclo II**
032761- FRANCISCO PIO BENGUELLA EE Rua França, 62 – Distrito Espigão -Cep. 19575-000 **Fone 0xx 18 244-1148** – Regente Feijó – SP.	**Ciclo II**
032633 – IVO LIBONI PROF. EE Av. José Bonifácio,01 Jardim Tenis Clube - Cep. 19570-000 **Fone: 0xx 18 242-1088** – Regente Feijó –SP	**Ciclo II** **Ensino Médio** **Supl. Endino Médio**

MUNICÍPIO DE SANTO EXPEDITO

031987 – ANIBAL VITOR FAVA EE Av. Barão do Rio Branco,981- Cep. 19190-000 – Centro **Fone- 0xx 18 267-1115** – Santo Expedito -SP.	**Ciclos I e II** **Ensino Médio**

MUNICÍPIO DE TACIBA

032657- CLEÓFANO MOTA EE Rua Manoel Hipólito, 240 – Cep 19590-000- Centro **Fone – 0xx 18 247-1114** – Taciba – SP	**Ciclo II** **E** **Ensino Médio**
043187 – TACIBA EE Rua Domingos Dalle Vedove,280 – Cep. 19590-000 – Centro **Fone 0xx 18 247-1118** – Taciba – SP.	**Ciclo I**
408694-FAZENDA SÃO LOURENÇO – rural **Fazenda São Lourenço – Cep 19590-000 - Viradouro** **Vinculada a EE Taciba**	**Ciclo I** **Classes Multisseriada**

Janeiro/2001.



ANEXO C

UNIDADES MUNICIPAIS

NOME DA ESCOLA	TIPO DE ENSINO
EMEF PROFa. ALAYDE T. FARIA MOTTA Rua Antonio Marchioli, 282 - Cep 19045-380 Jardim Planalto - Fone (18) 222-3486 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental e Suplência I
EMEI PION. ALBERTO BERNARDES SOTELLO Rua Quatro, s/n - Cep 19120 000 - Floresta do Sul Fone (18) 228 6607 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF APARECIDA ALVES Rua Cruzeiro do Sul, 327 - Cep 19050 000 - Vila Formosa Fone (18) 223-0958 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEI CARLOS ALBERTO DE ARRUDA CAMPOS Rua da Fraternidade, 100 - Cep 19130-000 - Eneida Fone (18) 239-1155 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Pré-Escola
EMEIF DEPUTADO CARLOS CASTILHO CABRAL Rua Maria Lorencete Colnago, 305 - Cep 19024-200 Jardim Regina - Fone (18) 231-2524 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEIF PROFa. CARMEM PEREIRA DELFIM Rua Afonso Flores, 435 - Cep 19041-150 - Vila Lider Fone (18) 221-0846 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Ed. Especial (DF)
EMEIF PROF. DITÃO Av. Ana Jacinta, 2120 - Cep 19066-030 - Jd. Everest Fone (18) 227 - 0373 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Suplência I, Cursos Profissionalizantes e Cursos Livres
EMEIF DOMINGOS FERREIRA DE MEDEIROS Rua Prof. Arlindo Fantini, 91 - Cep 19033 250 - Jd. Guanabara Fone (18) 237 - 1849 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental
EMEI EDNA CARNELÓS BARBOSA Rua Vitória, 155 - Cep 19046 220 - Vila Paula Roberto Fone (18) 223 0955 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEI EDSON LOPES Av. Brasil, 2843 - Cep 19013-002 - Vila Formosa Fone (18) 223-0499 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF PROFa. ELUIZA DE REZENDE RODRIGUES Rua Ribeiro de Barros, s/n - Cep 19015 030 - centro Fone (18) 221-4842 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEIF PADRE EMILIO BECKER Rua Antonio Lopes Azevedo, 582 - Cep 19031-100 - Vila Luso Fone (18) 221 0837 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental
EMEI PROFa. EDERLE MARANGONI DIAS Rua João Miguel Amaral, 276 - Cep 19027-010 - Jd. Santa Eliza Fone (18) 227-0247 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEI PIONEIRO ETTORE MARANGONI Rodovia Raimundo Maioline, s/n Cep 19100 000 Montalvão Fone (18) 228-1386 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF GISELI DALEFI Rua Mateus Silva Peres, 159 - Cep 19083-720 - Res. Universitário - Fone (18) 227 - 0248 - Pres. Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEI PROF. JOÃO BOHAC Travessa Aracaju, 174 - Cep 19046-100 - Jd. Planaltina Fone (18) 223-0251 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Cursos Livres
EMEF DR. JOÃO FRANCO DE GODOY Rua Francisco Morato de Oliveira, 365 - Cep 19023-080 Jd. Paulista - Fone (18) 222-6511 - Pres Prudente - SP	Ensino Fundamental
EMEI JOSÉ CARLOS PIMENTA Rua Claudionor Sandoval, 1313 - Cep 19023-200 - Jd. Paulista Fone (18) 222-7061 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF PROFa. JOVITA TERIN Rua Waldomiro Manzoli, s/n - Cep 19033-090 - Cj. Hab. Brasil Nova - Fone (18) 237 -0218 - Pres. Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEIF KARINA ATHIA KRASUCKI Av. Raimundo Nonato Lima, 1145 - Cep - 19064-245 - Cj Hab. Ana Jacinta Fone (18) 236-1460 - Pres.Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEI PIONEIRO LUIZ ALVES DOS SANTOS Rua Oito, 260 - Cep - 19140 000 - Ameliópolis Fone (18) 239-6141 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF PROFa. MARIA EDITE TENORIO PERRONE Rua Manoel Dias Pimentel, 110 - Cep - 19053-000 Vila Nova Prudente - Fone (18) 223-0957 - Pres. Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEI MARIA HADDAD HAIDAMUS Rua Ceará, 250 - Cep - 19030-320 - Vila Furquim Fone (18) 223-0914 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEF PROFa. MARIA SOCORRO B. ALMEIDA Av. das Flores, 166 - Cep 19065-510 - Cecap Fone (18) 227- 1699 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental
EMEIF PROF. OCYR AZEVEDO Rua das Indústrias, 295 - Cep - 19026-130 - Jardim Eldorado Fone (18) 222-2997 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
EMEI ONDINA QUIRINO BARBOSA Rua Joaquim Pereira da Paixão, 337 - Cep - 19067 000 Jardim Monte Alto - Fone (18) 227-0284 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF DR. PEDRO FURQUIM Av. Ibrahin Nobre, 1635 - Cep - 19030-260 - Vila Furquim Fone (18) 222-3933 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos
EMEI PROFa. NAIR MUSEGANTE LEBRÃO Av. Rosa Peretti, 220 - Cep - 19065 330 - Cecap Fone (18) 227-0246 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF IRMÃ NAZARENA ZAMITT Rua Milton José Bissoli, 380 - Cep - 19041-380 - Parque Alvorada Fone (18) 223 0430 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos
EMEIF PROFa. ROSY ODETHY RORIZ BRANDÃO Rua José Alfaro, 1609 - Cep - 19025 210 - Pq. São Matheus Fone (18) 223-5623 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos
EMEF RUI CARLOS VIEIRA BERBERT Rua Valdomiro Manzolli, 88 - Cep - 19001-170 - Brasil Novo Fone (18) 237-1827 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos
EMEI SANTA TEREZINHA Rua Diamante, 140 - Cep - 19040 350 - Vila Flores Fone (18) 223- 0959 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
EMEIF VILMA GIANNOTTI MARTINEZ Rua Prof. Noé de Azevedo, s/n - Cep - 19067-360 Parque Cedral - Fone (18) 227 0204 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Suplência I, Cursos Profissionalizantes e Cursos Livres
EMEI WALTER MARQUES Rua da Gávea, 53 - Cep - 19033-340 - Jardim Guanabara Fone (18) 237-0258 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
DR.JOÃO CERIBELLI PACCA (vinc. EMEIF Maria Edite T. Perrone) Rua Goldino de Souza, 261 - Vila Nova Prudente Fone (18) 221-0827 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental
NIRMA JORGE (vincul. EMEIF Aparecida Alves) Rodovia Assis Chateaubriand, km 04 - Bairro Aeroporto Fone (18) 222-5634 - Presidente Prudente - SP	Ensino Fundamental
IGREJA PRESBITERIANA CENTRAL (vincul. EMEI Eluiza R. Rodrigues) Av. Washington Luiz, 534 - Cep 19010 090 Centro - Fone (18) 223-0964 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil

CLASSES EM UNIDADES ESTADUAIS

EE CATARINA MARTINS ARTERO Av. Ademar de Barros, 199 - Cep 19020-350 - Vila Maristela Fone (18) 222 6111 - Pres. Prudente - SP	Ed. Infantil
EE NORMA CLARINDA PEREIRA CARVALHAES Rua Dr. Cyro Bueno, 40 - Cep 19060-560 - Jd. Cinqüentenário Fone (18) 221-1609 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil

CLASSES EM UNIDADES PARTICULARES (CONVENIADAS)

CCI UNESP Rua Roberto Simonsen, 305 - Cep 19060-080 - Vila Santa Helena Fone (18) 222-6111- Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CRECHE ANITA FERREIRA BRAGA Rua Joaquim Nabuco, 1390 - Cep 19013 - 040 - Vila Nova Fone (18) 223-2084 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CRECHE CLOTILDE VEIGA DE BARROS Rua Neofita Nascimento, 609 - Cep 19020-160 - Jd. Santa Tereza Fone (18) 223-4385 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CRECHE WALTER FIGUEIREDO Rua Reverendo Coriolano, 255 - Cep 19020-500 - Jd. Aviação Fone (18) 223-5262 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CRECHE MEIMEI Rua Alvares Machado, 2281 - Cep 19061-460 - Jardim Colina - Fone (18) 231-5178 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CRECHE DO ERSA Av. Manoel Goulart, 2139 - Cep 19015-241 - Jardim das Rosas Fone (18) 221-1167 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
LAR DOS MENINOS Av. Juscelino K. de Oliveira , 3502 - Cep 19026-655 -Jardim Maracanã - Fone (18) 227-2680 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CENTRO COMUNITÁRIO CDHU MARIO AMATO Rua João Peterman, 87 - Cep 19064-015 - Conj. Hab. Mario Amato Fone (18) 236 0240 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CENTRO COMUNITÁRIO SESI MARIO AMATO Rua Maurílio Fernandes, 496 - Cep 19064-190 - Conj. Hab. Mario Amato - Fone (18) 236-0243 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
PARÓQUIA SANTA EDWIRGES Rua Antonio Hidelbran - Cep 19033-610 - Parque Watal Ishibashi Fone (18) 237 1911 - Presidente Prudente - SP	Ed. Infantil
CENTRO COMUNITÁRIO ANA JACINTA Av. Sussumu Anzai, 400 - Cep 19064-395 - C. Hab. Ana Jacinta Fone (18) 236 0242 - Pres. Prudente - SP	Ed. Infantil e Ensino Fundamental

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ANEXO D

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

ESCOLA _____

_____

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

PARA USO DA ESCOLA

10 CONTROLE DE ENTRADA DO ALUNO

11 ESCOLA	12 PRODESP
REGISTRO DE MATRICULA (RM)	REGISTRO DO ALUNO (RA)

20 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

21 NOME DO ALUNO

22 SEXO

23 NASCIMENTO — LOCALIDADE | ESTADO | NACIONALIDADE | DIA | MES | ANO

24 FILIAÇÃO — NOME DO PAI

NOME DA MAE

30 RESIDÊNCIA

31 (R. Av., etc) _____ Nº _____

BAIRRO _____ TEL. _____ CIDADE _____

OUTRAS INFORMAÇÕES

P/USO ESC
32 SETOR

33 MUDANÇAS

40 PROCEDÊNCIA DO ALUNO

41 ESCOLA OU EQUIVALENTE

GRAU | SERIE | CURSO / HABILITAÇÃO

CIDADE | ESTADO OU PAIS

42 JA ESTUDOU NESTA ESCOLA ? SIM NÃO

50 MATRÍCULA E RENOVAÇÕES DE MATRÍCULA

51 SOLICITO MATRICULA NA _____ SÉRIE DO

1º GRAU | 2º GRAU | CURSO/HABILITAÇÃO

DECLARO ACATAR AS NORMAS REGIMENTAIS DESSE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

_____, _____ DE _____ DE 19_____

PARA USO DA ESCOLA

52 MOVIMENTAÇÃO DO ALUNO

ANO	CLASSE T G S I	Nº CH	DEPEND. COMPL. CL ESP. ETC COMP CUR MODAL. TIPO, ETC	53 TOTAL

54 RESPONSÁVEL	55 SECRETÁRIO	56 DIRETOR	
ASSINATURA	RUBRICA	DESPACHO	VISTO

unesp

PARA USO DA ESCOLA

60 **ADAPTAÇÕES**

61 EM PROCESSO		62 CONCLUÍDAS		
COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA DA ADAPTAÇÃO	RESULTADO	RUBR. DO SECRET.	VISTO DO DIRETOR

PARA USO DA ESCOLA

70 **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

71 ANO DO TÉRM	TOTAL DE HORAS	DATA DA ANOTAÇÃO	RUBRICA DO SECRETÁRIO	VISTO DO DIRETOR

80 **DISPENSA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

81 MOTIVO			82 COMPROVANTE	83 ESCOLA
LEI 6.503/77	A	MATRICULADO NO NOTURNO E EXERCER ATIVIDADE PROFISSIONAL EM JORNADA IGUAL OU SUPERIOR A 6 HORAS DIARIAS	ATESTADO DE TRABALHO	ARQUIVA
	B	MAIOR DE 30 ANOS DE IDADE	UM DOC. DE IDENTIDADE	DEVOLVE
	C	SERVIÇO MILITAR	ATESTADO MILITAR	ARQUIVA
	D	DECRETO-LEI Nº 1044/69	ATESTADO MÉDICO	VER DEC.-LEI
	E	ALUNA COM PROLE	CERT. NASC. DE UM FILHO	DEVOLVE
OUTROS MOTIVOS	F			
	G			
	H			

PARA USO DA ESCOLA

84 DISPENSA				85 ALUNO	86 DIRETOR		87 PROFESSOR
ANO LETIVO	MOTIVO LETRA	PERÍODO INÍCIO	PERÍODO TÉRMINO	ASSINATURA	DESPACHO	VISTO	CIENTE ASSINATURA

PARA USO DA ESCOLA

90 **DOCUMENTOS PESSOAIS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA**

A	REG. NASCIM.	Nº	LV.	(SUB) DISTRITO		CIDADE (MUNICÍPIO)	
B	CÉD IDENT	RG	ORGÃO EXPEDIDOR			EST.	DATA EXP
C	CERT AL. MIL.	Nº		SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
D	CERT. RESERV	Nº	CAT.	SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
E	TIT ELEIT.	Nº	ZONA		SEÇÃO		DATA EXP
F	CART PROFIS.	Nº		SÉRIE		EST.	DATA EXP
G							
H							

100 **TRANSFERÊNCIA**

SOLICITO TRANSFERÊNCIA DE ESTUDOS

101 PARA OUTRO ESTABELECIMENTO DE ENSINO ☐

102 PARA O/ A CURSO / HABILITAÇÃO.. .....
DESTE MESMO ESTABELECIMENTO DE ENSINO ☐

_____, _____ DE _____ DE 19 ___

103 RESPONSÁVEL	104 DIRETOR	
ASSINATURA	DESPACHO	ASSINATURA

110 **OBSERVAÇÕES**

Modelo Oficial 72

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ANEXO E

MODELO 4

FICHA PARA COLETA DE DADOS – FONTES DE LEVANTAMENTO: REGISTROS DA UNIDADE ESCOLAR

DATA DA COLETA DE DADOS __/_____/2001

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E ATENDIMENTO PRESTADO À POPULAÇÃO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA

REGISTROS REFERENTES AO ANO DE ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000

1-INSTITUIÇÃO_____

2- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

NOME: _____ DATA DE NASCIMENTO __/__/__ SEXO: ( )M ( )F

3-MODALIDADE DE ENSINO FREQUENTADA PELO ALUNO NO ANO DE:

1997	**CLASSE COMUM** ( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS. FUNDAMENTAL ( ) _____ SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	**CLASSE ESPECIAL** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**SALA DE RECURSO** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**OBSERVAÇÕES**
1998	**CLASSE COMUM** ( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS. FUNDAMENTAL ( ) _____ SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	**CLASSE ESPECIAL** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**SALA DE RECURSO** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**OBSERVAÇÕES**
1999	**CLASSE COMUM** ( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS. FUNDAMENTAL ( ) _____ SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	**CLASSE ESPECIAL** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**SALA DE RECURSO** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**OBSERVAÇÕES**
2000	**CLASSE COMUM** ( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS. FUNDAMENTAL ( ) _____ SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	**CLASSE ESPECIAL** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**SALA DE RECURSO** ( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	**OBSERVAÇÕES**

4- TIPO DE DEFICIÊNCIA: ( )FÍSICA ( )MENTAL ( )VISUAL ( )AUDITIVA ( )MÚLTIPLA

5- DIAGNÓSTICO_____

6- INSTRUMENTO(S) UTILIZADO(S) PARA A AVALIAÇÃO DO ALUNO_____

_____

7- DATA DE INGRESSO NA INSTITUÇÃO: ____/____/____

MODALIDADE DE ENSINO EM QUE O ALUNO FOI ATENDIDO AO INGRESSAR NA INSTITUIÇÃO:		
CLASSE COMUM	**CLASSE ESPECIAL**	**SALA DE RECURSO**
( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS FUNDAMENTAL ( ) ____ SÉRIE DO ENS MÉDIO	( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)

8- PROCEDÊNCIA_____

( )INSTITUIÇÃO GOVERNAMENTAL	( )INSTITUIÇÃO NÃO- GOVERNAMENTAL		
( )PRIMEIRO ATENDIMENTO ESCOLAR	( )OUTRO(S)		
CLASSE COMUM	**CLASSE ESPECIAL**	**SALA DE RECURSO**	**OUTRO(A)(S)**
( )ED. INFANTIL ( ) _____ SÉRIE DO ENS FUNDAMENTAL ( ) ____ SÉRIE DO ENS MÉDIO	( )DA ( )DF ( )DV ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	( )DA ( )DF ( )DM ( )OUTRO(A)(S)	( )

9- AUTOR DO ENCAMINHAMENTO:

( )FAMÍLIA ( )PROFESSOR ( )PSICÓLOGO ( )FONOAUDIÓLOGO ( )TERAPEUTA OCUPACIONAL

( )MINISTÉRIO PÚBLICO ( )CONSELHO TUTELAR ( )MÉDICO ( )OUTRO(A)(S) _____

10-MOTIVO(S) DO ENCAMINHAMENTO_____

_____

11- FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO ESPECIALIZADO

( ) COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000	( )SEM HABIL. EM ED. ESPECIAL ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000	( ) CURSO NORMAL ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000	( ) OUTRO(A)(S)

12- FORMAÇÃO DO(S) PROFESSOR(ES) DO ENSINO COMUM:

( ) COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000	( )SEM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000

13-OUTRAS INFORMAÇÕES_____

ANEXO F

MODELO 2

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO QUE ATENDE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM PRESIDENTE PRUDENTE

1-ESCOLAS QUE ATENDERAM ALUNOS PNE NO ANO DE ( )1997 ( )1998 ( )1999 ( )2000

NOME DA ESCOLA ( )ESTADUAL ( )MUNICIPAL ( )O.N.G.	ANO	TOTAL DE ALUNOS PNE	TIPO DE ATENDIMENTO*
	1997		CIEF( ) CIIEF( ) EM( ) EE( )
	1998		CIEF( ) CIIEF( ) EM( ) EE( )
	1999		CIEF( ) CIIEF( ) EM( ) EE( )
	2000		CIEF( ) CIIEF( ) EM( ) EE( )

*CIEF: Ciclo I do Ensino Fundamental; CIIEF: Ciclo II do Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EE: Educação Especial

2- RECURSOS AUXILIARES DE ENSINO UTILIZADOS:

2.1. RECURSOS AUDIOVISUAIS_____

2.2. ADAPTAÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO_____

2.3. ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS_____

2.4. LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA_____

2.5. COMPOSIÇÃO DA CLASSE_____

2.6. NÚMERO DE ALUNOS_____

2.7. OUTRO(A)(S)_____

_____

_____

_____

_____

3-ESTRUTURA ARQUITETÔNICA DO PRÉDIO:

3.1. RAMPAS_____

_____

3.2. BANHEIROS ADAPTADOS_____

_____

3.3. FÁCIL ACESSO A TODAS AS ÁREAS_____

_____

3.4. MOBILIÁRIO ADEQUADO AO ALUNO_____

_____

3.5. OUTRA(S) ADAPTAÇÃO(ÕES)_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO G

Presidente Prudente, 1 de março de 2001.

Sr.(a) Diretor(a),

Solicitamos de V.Sª a colaboração em uma **pesquisa** que estamos realizando a fim de conhecermos o atendimento oferecido ao aluno deficiente na rede de ensino de Presidente Prudente, no âmbito estadual, municipal e particular.

Para tanto, será necessário que V. Sª verifique junto aos registros dessa unidade escolar **se, nos anos de 1997, 1998, 1999 e 2000, foram atendidos alunos com algum tipo de deficiência comprovada por atestado médico, de outro profissional ou por encaminhamento de alguma instituição especializada**. A resposta que buscamos poderá ser dada por V.Sª neste mesmo impresso, com o **preenchimento do quadro abaixo** e, em seguida, a sua **devolução até 7/3/2001** ao setor de Protocolo da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

NOME DA ESCOLA:					
Ano	**Total de Alunos**	**Tipo de Atendimento Oferecido**			
1997		**( )Educação Especial**	**( )Ciclo I do Ensino Fundamental**	**( )Ciclo II do Ensino Fundamental**	**( ) Ensino Médio**
1998		**( )Educação Especial**	**( )Ciclo I do Ensino Fundamental**	**( )Ciclo II do Ensino Fundamental**	**( ) Ensino Médio**
1999		**( )Educação Especial**	**( )Ciclo I do Ensino Fundamental**	**( )Ciclo II do Ensino Fundamental**	**( ) Ensino Médio**
2000		**( )Educação Especial**	**( )Ciclo I do Ensino Fundamental**	**( )Ciclo II do Ensino Fundamental**	**( ) Ensino Médio**
Responsável Pelas Informações:					

Exemplo: No ano de 1997 minha Escola teve, no total, 12 alunos deficientes, sendo que alguns foram atendidos no Ciclo I do Ensino Fundamental e os outros na Educação Especial (de minha escola, se ela tiver essa modalidade de ensino, se não tiver, não cito), só será preciso escrever quantos foram atendidos no Total de Alunos. Neste caso, preenche-se da seguinte forma:

MODELO

NOME DA ESCOLA:			
Ano	**Total deAlunos**	**Tipo de Atendimento Oferecido**	
1997	**12**	**(X)Educação Especial**	**(X)Ciclo I do Ensino Fundamental**

Salientamos que, se houver necessidade de maiores esclarecimentos, V.Sª poderá, por gentileza, ligar para 231-3610 e falar conosco. Outrossim, desde já agradecemos a V.Sª pela colaboração nessa pesquisa em que renovamos nossa disposição para que juntos possamos trabalhar por uma escola pública melhor para todos os cidadãos.

Atenciosamente,

_____

Mara Cleusa Peixoto Rister

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Presidente Prudente, 1 de março de 2001.

Sr.(a) Diretor(a),

Solicitamos de V.Sª a colaboração em uma **pesquisa** que estamos realizando a fim de conhecermos o atendimento oferecido ao aluno deficiente na rede de ensino de Presidente Prudente, no âmbito estadual, municipal e particular.

Para tanto, será necessário que V. Sª verifique junto aos registros dessa unidade escolar **se, nos anos de 1997, 1998, 1999 e 2000, foram atendidos alunos com algum tipo de deficiência comprovada por atestado médico, de outro profissional ou por encaminhamento de alguma instituição especializada**. A resposta que buscamos poderá ser dada por V.Sª neste mesmo impresso, com o **preenchimento do quadro abaixo** e, em seguida, a sua **devolução até 19/3/2001** à Profª Ângela, na Assessoria do Gabinete da Srª Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente.

NOME DA ESCOLA:			
Ano	**Total de Alunos**	**Tipo de Atendimento Oferecido**	
1997		( )**Educação Especial**	( )**Ciclo I do Ensino Fundamental**
1998		( )**Educação Especial**	( )**Ciclo I do Ensino Fundamental**
1999		( )**Educação Especial**	( )**Ciclo I do Ensino Fundamental**
2000		( )**Educação Especial**	( )**Ciclo I do Ensino Fundamental**
Responsável Pelas Informações:			

Exemplo: No ano de 1997 minha Escola teve, no total, 12 alunos deficientes, sendo que alguns foram atendidos no Ciclo I do Ensino Fundamental e os outros na Educação Especial (de minha escola, se ela tiver essa modalidade de ensino, se não tiver, não cito), só será preciso escrever quantos foram atendidos no Total de Alunos. Neste caso, preenche-se da seguinte forma:

MODELO

NOME DA ESCOLA:			
Ano	**Total deAlunos**	**Tipo de Atendimento Oferecido**	
1997	**12**	(X)**Educação Especial**	(X)**Ciclo I do Ensino Fundamental**

Salientamos que, se houver necessidade de maiores esclarecimentos, V.Sª poderá, por gentileza, ligar para 231-3610 e falar conosco. Outrossim, desde já agradecemos a V.Sª pela colaboração nessa pesquisa em que renovamos nossa disposição para que juntos possamos trabalhar por uma escola pública melhor para todos os cidadãos.

Atenciosamente,

_____

Mara Cleusa Peixoto Rister

ANEXO H

AI	AM			SAÍDA*			ABANDONO**			RETORNO			MATRÍCULAS APURADAS NO PERÍODO											
													97			98			99			00		
	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O	E	M	O
72	_	_	2	_	_		_	_	_	_	_	_	_	_	2	_	_	2	_	_	2	_	_	2
76	_	_	2	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	2	_	_	2	_	_	2	_	_	2
79	_	_	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	1	_	_	1	_	_	1	_	_	1
81	_	_	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	1	_	_	1	_	_	1	_	_	1
82	_	_	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	1	_	_	1	_	_	1	_	_	1
83	_	_	7	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	7	_	_	7	_	_	7	_	_	7
84	_	_	1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	1	_	_	1	_	_	1	_	_	1
85	_	_	2	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	2	_	_	2	_	_	2	_	_	2
86	12	_	6	_	_	_	_	_	_	_	_	_	12	_	5	12	_	5	12	_	6	12	_	6
87	_	_	10	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	10	_	_	9	_	_	9	_	_	9
88	_	_	5	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	5	_	_	5	_	_	5	_	_	5
89	2	_	6	_	_	_	_	_	_	_	_	_	2	_	6	2	_	6	2	_	6	2	_	6
90	_	5	9	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	2	9	_	3	9		3	9	_	3	9
91	4	_	12	_	_	_	_	_	_	_	_	_	3	_	12	3	_	10	3	_	10	1	_	10
92	1	_	13	_	_	_	_	_	_	_	_	_	1	_	13	1	_	13	_	_	13	_	_	13
93	3	1	9	_	_	_	_	_	_	_	_	_	3	1	9	3	1	9	2	1	8	2	1	8
94	7	2	42	_	_	_	_	_	_	_	_	_	7	2	42	7	1	41	7	1	40	6	2	39
95	12	8	35	_	_	_	_	_	_	_	_	_	11	8	35	10	8	32	11	8	32	10	7	32
96	53	5	16	_	_	_	_	_	_	_	_	_	53	5	16	46	5	13	41	5	13	36	3	13
97	29	9	58	_	_	1	2	3	_	_	_	_	29	9	58	27	9	54	27	8	52	20	7	52
98	31	15	17	7	1	14	5	1	_	_	2	_	_	_	_	31	15	17	27	13	17	24	12	17
99	45	49	45	18	3	4	_	1	_	5	1	1	_	_	_	_	_	_	45	49	45	35	36	45
00	62	33	50	32	20	_	_	_	1	2	2	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	62	33	50
TASDI/S	6	1	2	2	_	_	_	_	_	_	_	_	6	1	2	4	1	2	1	1	2	_	_	2
TOTAL	267	128	352	59	24	19	7	5	1	7	5	1	127	28	239	146	43	242	178	89	284	210	104	333
DE ALUNOS	747												TOTAL DE MATRÍCULAS NO PERÍODO: 2023											

*: Alunos sem renovação de matrículas no período; **: Alunos com renovação de matrícula no período; AI: Ano de Ingresso do Aluno;
AM: Alunos Matriculados; TASDI/S:Total de Alunos Sem Data de Ingresso e Saída; E: Rede estadual; M: rede municipal, O: ONG.

unesp

ANEXO I

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.43 - Número de Alunos Concluintes no Ensino Fundamental, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes no Ensino Fundamental						
	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	2.648.638	79.789	1.776.791	432.550	224.948	65.584	68.976
Norte	163.502	6.448	80.187	34.181	17.470	4.703	4.513
Rondônia	16.619	689	11.446	2.969	1.289	317	209
Acre	6.630	269	4.097	1.419	647	134	64
Amazonas	38.449	1.012	19.592	9.067	5.765	1.654	1.353
Roraima	7.462	185	4.315	1.438	813	316	385
Pará	53.630	3.265	31.529	12.476	4.807	925	628
Amapá	6.364	198	4.387	1.323	399	35	12
Tocantins	24.074	830	10.821	5.489	3.750	1.322	1.862
Nordeste	741.249	24.778	530.373	179.030	122.813	37.310	37.046
Maranhão	72.010	2.386	37.448	18.508	10.311	2.398	1.959
Piauí	30.038	1.809	15.524	6.997	3.926	1.069	713
Ceará	169.177	3.658	75.526	45.982	34.201	11.792	15.018
R. G. do Norte	37.628	1.089	21.740	8.209	4.966	989	535
Paraíba	39.865	1.422	20.322	9.546	6.250	1.459	866
Pernambuco	105.021	4.796	57.953	22.227	13.768	3.591	2.686
Alagoas	29.606	1.274	13.234	7.541	5.131	1.539	787
Sergipe	20.418	811	10.252	5.056	2.969	807	523
Bahia	219.486	7.533	87.374	55.864	41.291	13.666	13.958
Sudeste	1.197.318	22.699	931.126	160.709	57.805	16.083	19.102
Minas Gerais	318.074	2.689	218.104	48.692	26.060	9.742	12.787
Espírito Santo	60.248	2.325	43.807	8.485	3.231	1.128	1.372
Rio de Janeiro	173.202	8.629	123.808	26.154	9.139	2.585	2.987
São Paulo	645.794	9.055	545.407	67.377	19.171	2.628	1.956
Sul	356.392	16.619	301.628	34.084	10.865	2.268	2.010
Paraná	134.411	1.547	122.071	7.511	2.385	487	416
Santa Catarina	91.012	3.148	73.591	10.615	2.708	494	456
R. G. do Sul	142.969	11.924	105.966	16.558	5.492	1.285	1.738
Centro-Oeste	189.177	9.245	118.477	24.547	10.479	5.222	5.706
M. G. do Sul	31.656	370	22.181	4.973	2.420	786	926
Mato Grosso	41.977	2.181	26.372	6.906	3.461	1.192	1.865
Goiás	81.904	4.750	47.087	16.134	8.521	2.774	2.638
Distrito Federal	32.640	1.945	22.837	5.034	2.077	470	277

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar.

unesp

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.52 - Número de Alunos Concluintes no Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes no Ensino Médio									
	Total					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.836.180	28.143	1.390.815	65.215	351.007	21.380	3.092	10.523	4.847	2.918
Norte	111.014	2.528	94.447	1.302	12.737	2.200	270	1.373	248	309
Rondônia	9.886	122	7.076	422	1.266	411	122	65	181	43
Acre	5.092	32	4.463	159	438	-	-	-	-	-
Amazonas	26.255	1.335	21.957	18	2.945	118	-	64	18	36
Roraima	4.070	298	3.720	-	52	129	-	129	-	-
Pará	46.869	659	38.963	616	6.621	1.026	66	802	49	109
Amapá	5.010	-	5.190	-	720	84	-	52	-	32
Tocantins	13.842	82	13.078	87	695	432	82	261	-	89
Nordeste	412.248	7.274	277.863	40.720	86.291	8.640	1.401	2.791	3.828	620
Maranhão	43.615	839	23.441	10.548	8.787	1.196	215	820	108	52
Piauí	20.547	628	11.858	509	7.542	74	32	-	-	42
Ceará	66.516	444	47.498	1.461	16.113	391	134	212	45	-
R. G. do Norte	27.140	998	19.441	1.550	5.151	129	78	29	22	-
Paraíba	25.646	658	16.984	1.247	6.667	295	75	178	42	-
Pernambuco	78.230	1.164	52.941	6.939	17.186	1.548	367	385	690	74
Alagoas	17.668	529	8.160	1.822	7.157	553	131	86	282	56
Sergipe	13.134	420	9.734	527	2.453	231	130	50	14	37
Bahia	120.352	1.594	87.906	16.117	15.235	4.254	239	1.031	2.725	259
Sudeste	936.178	11.469	724.268	20.356	179.700	5.884	1.374	3.409	331	770
Minas Gerais	235.775	3.830	188.957	8.958	33.430	1.866	878	684	214	84
Espírito Santo	40.109	1.415	29.715	572	8.407	648	296	222	33	137
Rio de Janeiro	139.971	5.409	82.697	3.885	47.980	1.467	-	1.274	71	122
São Paulo	520.323	844	422.896	7.240	89.943	1.903	-	1.229	13	396
Sul	267.255	4.668	190.896	1.386	81.827	3.036	675	1.972	124	265
Paraná	107.612	1.522	88.567	-	17.423	758	-	555	-	203
Santa Catarina	67.783	870	44.367	249	12.297	1.079	274	787	6	12
R. G. do Sul	91.970	2.263	66.963	1.137	21.607	1.199	401	631	118	43
Centro-Oeste	119.425	2.104	94.243	1.152	21.842	1.607	467	977	216	212
M. G. do Sul	19.119	103	14.191	87	4.738	488	-	222	36	130
Mato Grosso	19.801	810	15.161	657	3.173	628	173	302	128	25
Goiás	62.396	719	44.041	408	7.228	839	289	241	52	57
Distrito Federal	28.109	556	20.850	-	6.703	212	-	212	-	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.46 - Número de Alunos Concluintes do Sexo Feminino, no Ensino Fundamental, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Feminino no Ensino Fundamental						
	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	1.414.162	46.989	963.788	211.817	111.666	36.666	44.256
Norte	84.766	3.852	48.960	17.781	8.095	2.071	2.826
Rondônia	9.304	410	6.432	1.497	639	187	139
Acre	3.617	158	2.286	749	311	67	46
Amazonas	20.638	599	10.927	4.565	2.791	919	837
Roraima	3.888	104	2.278	679	413	182	232
Pará	30.841	1.989	18.290	6.822	2.477	551	412
Amapá	3.494	100	2.520	653	194	21	6
Tocantins	13.284	502	6.227	2.816	1.840	744	1.154
Nordeste	416.776	14.764	199.789	86.250	58.568	21.387	24.018
Maranhão	41.359	1.445	21.874	9.914	5.345	1.479	1.339
Piauí	17.170	1.069	8.965	3.920	2.130	616	470
Ceará	101.867	2.160	42.051	23.604	17.233	6.829	9.990
R. G. do Norte	21.199	629	12.759	4.335	2.567	555	354
Paraíba	26.191	861	11.999	5.411	3.481	849	560
Pernambuco	69.838	2.859	34.086	12.054	7.105	2.009	1.725
Alagoas	16.886	759	7.719	4.248	2.744	900	516
Sergipe	11.685	509	5.919	2.815	1.597	440	305
Bahia	123.674	4.413	51.417	29.949	21.361	7.710	8.824
Sudeste	618.380	12.538	492.805	86.886	28.219	8.362	11.780
Minas Gerais	166.799	1.459	118.601	22.209	11.746	4.931	7.853
Espírito Santo	31.293	1.314	23.061	3.958	1.551	594	815
Rio de Janeiro	93.684	4.865	68.026	12.717	4.672	1.475	1.929
São Paulo	326.604	4.900	282.917	28.002	8.241	1.352	1.192
Sul	192.133	6.561	160.062	14.563	4.905	1.309	1.703
Paraná	71.027	876	65.660	2.956	993	258	284
Santa Catarina	44.822	1.830	37.950	4.298	1.193	260	291
R. G. do Sul	76.284	6.825	56.452	7.309	2.719	791	1.188
Centro-Oeste	102.007	4.164	62.172	16.337	7.879	2.497	3.958
M. G. do Sul	18.881	201	12.016	2.317	1.203	461	683
Mato Grosso	22.729	1.259	14.567	3.326	1.692	689	1.196
Goiás	44.650	2.740	26.250	8.036	4.264	1.530	1.730
Distrito Federal	17.936	1.154	12.520	2.658	1.154	266	186

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar.

unesp

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.49 - Número de Alunos Concluintes do Sexo Masculino, no Ensino Fundamental, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Masculino no Ensino Fundamental						
	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	1.234.480	33.800	813.922	220.733	113.282	28.919	24.720
Norte	68.737	2.588	37.227	16.400	8.805	2.052	1.667
Rondônia	7.619	279	5.014	1.472	650	130	70
Acre	3.013	111	1.811	670	336	67	18
Amazonas	17.806	413	8.665	4.502	2.974	735	516
Roraima	3.564	81	2.037	759	400	134	153
Pará	23.080	1.276	13.239	5.654	2.330	374	216
Amapá	2.860	98	1.867	670	205	14	6
Tocantins	10.794	328	4.594	2.673	1.910	578	708
Nordeste	324.473	10.074	142.584	83.880	58.250	15.023	12.662
Maranhão	31.614	941	15.574	8.594	4.966	919	620
Piauí	12.668	740	6.559	3.077	1.796	453	243
Ceará	84.310	1.498	33.475	22.378	16.968	4.963	5.028
R. G. do Norte	16.329	460	8.981	3.874	2.399	434	181
Paraíba	16.704	561	8.323	4.135	2.769	610	306
Pernambuco	45.183	1.937	23.867	10.173	6.663	1.582	961
Alagoas	12.620	515	5.515	3.293	2.387	639	271
Sergipe	8.634	302	4.333	2.241	1.372	367	218
Bahia	96.412	3.120	35.957	25.915	19.930	5.956	5.134
Sudeste	578.938	10.160	438.521	82.822	31.881	7.731	7.313
Minas Gerais	161.276	1.230	99.503	26.483	14.314	4.811	4.934
Espírito Santo	29.056	1.011	20.746	4.527	1.680	534	557
Rio de Janeiro	79.618	3.764	55.782	13.437	4.467	1.110	1.058
São Paulo	309.000	4.155	262.490	39.375	10.930	1.276	764
Sul	176.258	7.088	141.566	20.121	5.690	967	826
Paraná	63.390	671	56.411	4.555	1.392	229	132
Santa Catarina	45.180	1.318	35.641	6.317	1.515	234	165
R. G. do Sul	67.678	5.099	49.514	9.249	2.773	494	550
Centro-Oeste	86.079	3.882	53.324	10.710	6.186	2.276	1.701
M. G. do Sul	14.716	169	10.165	2.656	1.217	325	243
Mato Grosso	19.248	922	11.805	3.580	1.769	503	669
Goiás	37.354	2.010	20.837	8.098	4.257	1.244	908
Distrito Federal	14.702	791	10.317	2.376	923	204	91

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar.

unesp

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.58 - Número de Alunos Concluintes do Sexo Feminino, no Ensino Médio, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Feminino no Ensino Médio						
	Total	De 0 a 16 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	1.056.376	4.507	630.841	245.615	142.110	81.843	60.470
Norte	60.116	324	30.368	11.620	6.970	6.784	4.132
Rondônia	5.380	42	2.499	1.307	728	377	427
Acre	3.146	6	986	858	620	262	413
Amazonas	16.167	69	5.180	4.270	3.270	1.356	1.022
Roraima	2.436	5	813	644	465	274	235
Pará	28.097	140	7.938	7.505	6.379	3.002	3.133
Amapá	3.493	33	865	893	753	412	497
Tocantins	1.397	29	2.104	2.043	1.755	1.101	1.406
Nordeste	251.278	1.253	85.812	67.810	52.901	23.025	18.466
Maranhão	26.660	84	8.991	7.537	5.676	2.394	1.818
Piauí	12.717	67	3.867	3.224	3.149	1.284	1.126
Ceará	39.306	149	15.168	11.180	7.891	3.019	1.899
R. G. do Norte	16.615	55	6.186	3.974	3.304	1.650	1.446
Paraíba	16.164	68	5.827	4.634	3.125	1.463	1.047
Pernambuco	46.198	266	18.310	12.278	9.533	4.383	3.428
Alagoas	10.796	61	3.662	2.606	2.369	1.179	921
Sergipe	7.933	116	2.582	2.013	1.773	748	701
Bahia	73.047	387	22.219	20.373	17.081	6.915	6.072
Sudeste	621.441	1.801	300.825	117.430	64.681	22.166	24.838
Minas Gerais	131.879	402	60.702	33.321	18.931	8.762	9.761
Espírito Santo	22.602	73	11.515	5.471	2.892	1.307	1.404
Rio de Janeiro	81.322	577	40.284	19.963	10.703	4.288	5.507
São Paulo	385.578	749	188.124	58.675	22.055	7.809	8.166
Sul	145.808	866	97.976	28.472	10.489	5.158	5.026
Paraná	61.104	185	40.696	11.193	4.325	2.490	2.215
Santa Catarina	32.027	283	21.761	5.853	2.091	1.044	995
R. G. do Sul	52.677	418	35.219	9.526	4.073	1.622	1.819
Centro-Oeste	79.732	263	34.233	10.174	5.069	4.702	5.021
M. G. do Sul	11.665	12	6.748	2.160	1.196	701	848
Mato Grosso	11.293	110	6.356	2.529	1.309	505	484
Goiás	30.881	151	12.562	7.702	5.272	2.312	2.882
Distrito Federal	10.893	60	8.667	3.783	2.392	1.184	807

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

5 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

5.1.61 - Número de Alunos Concluintes do Sexo Masculino, no Ensino Médio, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2000

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Masculino no Ensino Médio						
	Total	De 0 a 16 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	780.754	3.578	385.986	201.139	116.718	43.370	30.163
Norte	44.898	235	19.067	12.022	10.869	4.308	3.297
Rondônia	3.506	30	1.684	897	529	200	166
Acre	1.947	2	661	550	471	116	147
Amazonas	11.088	42	3.344	3.193	2.851	997	661
Roraima	1.634	2	529	470	378	174	81
Pará	16.762	110	5.498	5.252	4.637	1.752	1.513
Amapá	2.467	25	578	703	638	315	198
Tocantins	6.504	24	1.363	1.467	1.365	754	531
Nordeste	160.970	747	64.762	46.043	36.097	13.885	8.944
Maranhão	17.119	42	5.527	5.169	4.073	1.424	880
Piauí	7.820	56	2.501	2.158	1.871	772	462
Ceará	28.210	75	10.341	7.850	5.248	1.845	851
R. G. do Norte	10.625	37	4.137	2.590	2.122	969	670
Paraíba	10.362	34	3.695	2.821	1.806	654	382
Pernambuco	30.032	172	11.202	7.987	6.257	2.658	1.756
Alagoas	6.670	21	2.288	1.718	1.639	706	498
Sergipe	5.201	65	1.643	1.408	1.221	490	374
Bahia	47.605	245	13.419	14.243	12.460	4.367	3.071
Sudeste	444.737	1.409	222.667	107.156	61.748	18.422	13.360
Minas Gerais	103.290	366	42.478	28.958	17.632	7.601	6.261
Espírito Santo	17.447	75	8.914	4.416	2.500	893	649
Rio de Janeiro	68.649	342	26.982	15.626	9.085	3.525	3.089
São Paulo	255.345	625	144.293	58.156	22.501	6.403	3.367
Sul	110.457	733	71.704	33.460	9.705	3.727	2.128
Paraná	46.408	182	28.975	10.085	4.310	1.910	946
Santa Catarina	25.756	194	16.597	5.721	2.019	724	501
R. G. do Sul	38.293	357	26.132	7.654	3.376	1.093	681
Centro-Oeste	39.692	254	28.786	12.047	7.727	3.028	2.461
M. G. do Sul	7.464	10	4.512	1.513	782	370	267
Mato Grosso	8.606	82	4.315	2.149	1.184	363	415
Goiás	21.616	114	8.622	5.621	4.136	1.623	1.399
Distrito Federal	1.716	47	5.756	2.764	1.627	672	350

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar.

unesp

ANEXO J

CÓDIGOS ATRIBUÍDOS ÀS CATEGORIAS DE PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	
PROFISSIONAIS	**NUMERAÇÃO E SIGLA ATRIBUÍDAS À CATEGORIA**
ASSISTENTESOCIAL/FISIOTERAPEUTA/FONOAUDIÓLOGO/MÉDICO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	1
ASSISTENTE SOCIAL/FISIOTERAPEUTA/FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	2
ASSISTENTE SOCIAL/FISIOTERAPEUTA/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	3
ASSISTENTE SOCIAL/FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	4
FISIOTERAPEUTA/FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	5
FISIOTERAPEUTA/MÉDICO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	6
FISIOTERAPEUTA/PSICÓLOGO	7
FONOAUDIÓLOGO	8
FONOAUDIÓLOGO/MÉDICO	9
FONOAUDIÓLOGO/MÉDICO/PSICÓLOGO/TERAPEUTA OCUPACIONAL	10
FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO	11
FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	12
FONOAUDIÓLOGO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO/TERAPEUTA OCUPACIONAL	13
MÉDICO	14
MÉDICO/PEDAGOGO/PSICÓLOGO	15
MÉDICO/PSICÓLOGO	16
MÉDICO/PSICOMOTRICISTA/PSICOPEDAGOGO	17
NÃO INFORMADO (NI)	18
PEDAGOGO	19
PEDAGOGO/PSICÓLOGO	20
PEDAGOGO/PSICÓLOGO/TERAPEUTA OCUPACIONAL	21
PSICÓLOGO	22
PSICÓLOGO/TERAPEUTA OCUPACIONAL	23
PSICOMOTRICISTA	24

DESCASO

Estado inibe atendimento a deficientes

Por Chagas Pereira

O portador de deficiências, físicas, visual, auditivo ou mental, permanece com reduzidas chances de ingresso no convívio social. O mercado de trabalho oferece pouco espaço, principalmente devido à falta de qualificação profissional. Para os adultos, a oportunidade de qualificar-se profissionalmente praticamente inexiste. O problema ainda perdura e as crianças também correm o risco de ter um futuro isolado, à margem da sociedade. Isto porque a discriminação ainda é predominante, especialmente na área educacional.

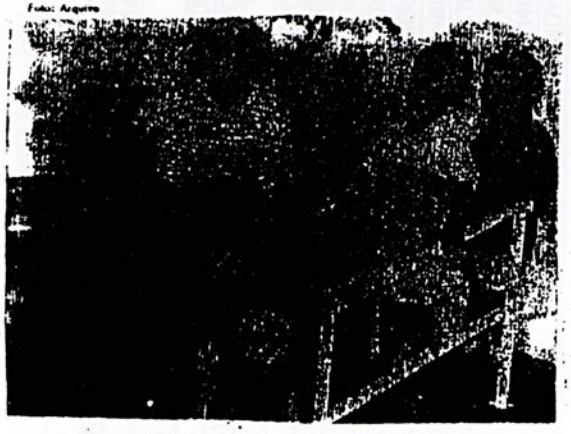


Foto: Arquivo

Exercícios de coordenação motora global auxiliam no aprendizado das crianças

Em Presidente Prudente poucas são as classes "especiais" destinadas ao atendimento de crianças portadoras de deficiências. Mesmo assim, não existe estrutura adequada e condizente com a demanda. O Estado não oferece condições para que o aluno portador de deficiências possa dispor do atendimento que merece, de acordo com a professora Mara Cleusa Peixoto Rister, assistente técnica pedagógica de educação especial e habilitação específica do magistério da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente. Em praticamente toda a região quase nada existe para viabilizar o cumprimento à Constituição Federal, que garante o direito ao ensino à todos os brasileiros, sem discriminação.

Para atuar com o ensino a portadores de deficiências é necessário curso superior na área de Pedagogia, com habilitação específica. Mas, além do fator salário, a falta de curso de Educação Especial inviabiliza a expansão do chamado ensino especial em Prudente. Mara Rister informou que Marília é o local mais próximo onde há curso de Educação Especial, "mas quase ninguém concorda em vir para Prudente por causa dos baixos salários".

Vagas não são suficientes na rede pública

A rede pública conta com apenas nove classes destinadas ao ensino especial, sendo duas para deficientes visuais (escola Maria Luíza Formozinho Ribeiro - Vila Charlote), três para deficientes mentais (duas na escola João Sebastião Lisboa - Vila Charlote, e uma na escola Adolpho Arruda Mello), três para deficientes auditivos (duas na escola Góis Brandão - Jardim Bongiovani, e uma na escola José Soares Marcondes - Bosque), e uma classe para deficientes físicos (escola Carmem Pereira Delfim - Vila Líder).

Segundo Mara Cleusa Rister, há projetos visando a instalação de novas salas, mas não existem professores qualificados. "Uma das maiores lutas é trazer o curso de habilitação para Prudente, principalmente porque o próprio estado nada faz para favorecer a região", disse. Ela adiantou que "a Secretaria estadual de Educação não tenta influenciar em nada quanto a criação do curso de habilitação em Prudente".

Na Delegacia de Ensino, existe um grupo de estudos que se reúne desde novembro com o objetivo de buscar alternativas para o ensino especial. "É necessário educar a sociedade quanto a importância da educação ao portador de deficiências. Mas proteção à criança não faz parte da cultura brasileira. O portador de deficiências também possui potencialidades que precisam ser desenvolvidas", assinalou.

No Câmpus da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Prudente, a vinda do curso de graduação com habilitação em ensino especial depende da reforma curricular na proposta pedagógica. A professora Yoshi Ussami Ferrari, do Departamento de Educação, disse que há um grupo de pessoas que trabalham nesse sentido. O professor Alberto Albuquerque Gomes, vice-coordenador do curso de Pedagogia, informou que desde março o grupo vem realizando estudos visando readequar o currículo, possibilitando a inclusão da graduação específica ao ensino especial.

Apesar de garantir que a reforma curricular trará benefícios para Prudente e região, Albuquerque adiantou que não há qualquer expectativa a curto prazo. "A partir da reformulação, alunos do magistério já poderão ampliar seus conhecimentos através do curso de graduação", frisou. A expectativa é de que já em junho alguma proposta esteja definida para efeito da reforma curricular.



Noções de informática na Lumen visam aprimoramento do ensino

Lumen e Núcleo Tterê intensificam atendimento

Muitas pessoas portadoras de deficiências são atendidas através de projetos desenvolvidos pelo Núcleo Tterê, onde recebem orientações quanto a higiene, comportamento e atividades que possam prepará-los para o mercado de trabalho. Segundo a presidenta Helena Caldas Junqueira, a falta de atendimento adequado nas escolas públicas corta o acesso social dessas pessoas. "A Constituição assegura direitos iguais à educação, mas as próprias escolas discriminam a pessoa portadora de deficiência. O acesso social dessas pessoas pode ocorrer por meio das escolas que, se fechado isola, o indivíduo", analisou.

Helena Junqueira reforçou a tese de que o portador de deficiência possui um potencial, bastando apenas que seja devidamente explorado. "Quase 100% das pessoas portadoras de deficiências são analfabetas porque não houve a preocupação em adequar as escolas para que também elas pudessem frequentá-las", criticou a presidenta do Núcleo Tterê.

Mesmo sendo um assunto sério, a coordenadora técnica da Lumem Et Fides em Prudente, Argene Virgili Lemos, disse que não tem certeza do que o Estado poderá fazer para reverter a situação. Ela salientou que, dependendo do grau de deficiência, a pessoa reúne condições de frequentar a sala de aula até a 4ª série. "Depois tudo fica mais complicado porque não há continuidade", observou. A Lumem Et Fides atende aproximadamente a 70 crianças com deficiências, buscando a reabilitação.

ANEXO K

ANEXO L

Unidades escolares participantes da pesquisa

CÓDIGO ATRIBUÍDO ÀS UNIDADES ESCOLARES	UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS	TIPO DE ATENDIMENTO OFERECIDO AO ALUNO DEFICIENTE NO PERÍODO PESQUISADO		
		NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	AGRUPAMENTOS POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA
1E	EE PROFª MARIA LUIZA FORMOZINHO RIBEIRO	C2F / EM	EE / SR	DV
2E	EE CEL. JOSÉ SOARES MARCONDES	C1F	EE / CE	DA
3E	EE JOÃO SEBASTIÃO LISBOA	C1F / EE	EE / CE	DM
4E	EE PROFª FRANCISCA DE ALMEIDA GÓES BRANDÃO	C1F / EE	EE / CE	DA
5E	EE PROF. MIGUEL OMAR BARRETO	C1F	EC	-
6E	EE FRANCISCO PESSOA	C1F / C2F	EC	-
7E	EE FERNANDO COSTA	C2F / EM	EC	-
8E	EE VEREADOR PEDRO TÓFANO	C1F / C2F	EC	-
9E	EE PROFª MARIETTA FERRAZ DE ASSUMPÇÃO	C2F	EC	-
10E	EE PROFª CLOTILDE VEIGA DE BARROS	C2F / EM	EC	-
11E	EE PROF. JOSÉ CARLOS JOÃO	C1F	EC	-
12E	EE PROF. PLACÍDIO BRAGA NOGUEIRA	C2F	EC	-
13E	EE PROF. ANTÔNIO FIORAVANTE DE MENEZES	C2F	EC	-
14E	EE PROFª MARIA LUIZA BASTOS	C2F / EM	EC	-
15E	EE PROFª MIRELLA PESCE DESIDERE	C2F / EM	EC	-
16E	EE ARLINDO FANTINI	C2F	EC /EJA/SUPL 2	-
17E	EE DR. MARREY JÚNIOR	C2F	EC	-
18E	EE PROF. KRISAM MARTIN	C1EF	EC	-
19E	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA DE PRESIDENTE PRUDENTE - CESSP	C2F / EM	EC / EJA / SUPL 1/ SUPL 2	-
20E	EE PROF. ADOLPHO ARRUDA MELLO	EE	EE / CE	DM
	UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS			
1M	EMEIF PADRE EMÍLIO BECKER	C1F	EC	-
2M	EMEIF IRMÃ NAZARENA ZAMITH	C1F	EC	-
3M	EMEIF DR. PEDRO FURQUIM	C1F	EC	-
4M	EMEIF VILMA GIANOTTI MARTINEZ	C1F	EC	-
5M	EMEIF NIRMA JORGE – (APARECIDA ALVES)	C1F	EC	-
6M	EMEIF PROFª MARIA EDITE TENÓRIO PERRONE	C1F	EC	-
7M	EMEIF PROF. DITÃO	C1F	EC /EJA/SUPL 1	-
8M	EMEIF PROFª ROSY ODETHY RORIZ BRANDÃO	C1F	EC	-
9M	EMEIF DEPUTADO CARLOS CASTILHO CABRAL	C1F	EC	-
10M	EMEIF DOMINGOS FERREIRA DE MEDEIROS	C1F	EC	-
11M	EMEF DR. JOÃO FRANCO DE GODOY	C1F	EC / EE / SR	DM
12M	EMEF PROFª ALAYDE TORTORELLA FARIA MOTTA	C1F	EC/EJA/ SUPL 1	-
13M	EMEIF PROFª CARMEN PEREIRA DELFIM	C1F	EC / EE / CE	DF
	ONG			
1N	APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE		CIDM / EE	DM
2N	ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS LIMITADAS "LUMEN ET FIDES"		CIAU/ CIDF / EE	AU / DF
3N	NÚCLEO T TERÊ – TRABALHO E REALIZAÇÃO		CIDA/ CIDM/ CIPF/ EE	DA/ DF/ DM/ MU/ DV

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18