

Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva

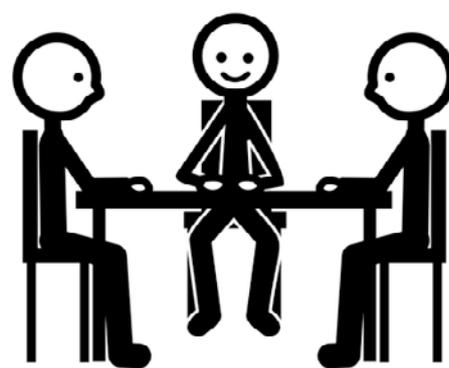
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Marília.

“O trabalho com a coletividade constitui uma das tarefas mais importantes e difíceis do ato pedagógico, compartilhando com o processo de estruturação do novo homem, da formação do espírito coletivo tanto na escola como em toda a sociedade [...] trabalha a formação e a conscientização política do homem, indicando a necessidade de profundas transformações pretendendo consolidar o novo paradigma teórico educacional em todos os seus aspectos e em todas as áreas do conhecimento” (PISTRAK, 2005, p. 268-269).

Introdução

A discussão contemporânea sobre a gestão escolar incorpora um dos princípios fundamentais de uma sociedade que se pretende democrática: o da participação efetiva e integral de todos os que compõem as diferentes instâncias da administração pública, sendo a escola uma dessas esferas políticas que ocupa um lugar de destaque na constituição de práticas mais democratizadas e coletivas, que passam a ser a essência da gestão escolar.



Ao falar em administração da escola, estamos nos referindo a uma gestão democrática, participativa e inclusiva e, portanto, à responsabilização coletiva pelas ações da escola e pelas decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. Tudo deve ser compartilhado: responsabilidades, compromissos, ações, enfim, tudo o que caracteriza o trabalho educativo, o qual, por princípio e essência, inevitavelmente deve se constituir como uma prática que exige o envolvimento coletivo.

Os princípios democráticos estabelecidos pela lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) derivam, também, de uma história e construção

coletiva dos homens, das conquistas por meio de lutas sociais em busca de maior amplitude dos direitos e da ideia de igualdade. Cury (2005) traça a trajetória dessas conquistas relacionando a história e o avanço da educação no sentido de se tornar mais aberta, mais igualitária e, portanto, mais democrática.

Concomitante à ideia de igualdade de direito temos avançado na internalização do conceito de diferença. É o próprio Cury (2005, p. 55) que nos ensina: "a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!". Portanto, estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e, considerando-se a complexidade e a amplitude do ato de ensinar, a LDBEN n. 9394/96 estabelece que a garantia do acesso e permanência de jovens e crianças na escola requer, conforme postulado em seu artigo 59, entre outros aspectos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, que sejam específicos para atender às múltiplas necessidades de todos os estudantes brasileiros, inclusive daqueles que compõem o público-alvo da educação especial: os com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista¹ e aqueles com altas habilidades/superdotação.

Abdian e Oliveira (2013) consideram o potencial da escola na produção de novas práticas escolares e seu papel transformador nas relações que medeiam as pessoas, não de forma ingênua, como se a escola pudesse ser a redentora das mazelas sociais, mas instituindo novas concepções e novas relações que, ao marcarem as práticas educacionais, marcam as pessoas, por meio de propostas inovadoras, coletivas e comprometidas com um novo ideal de constituição social: o exercício democrático e emancipatório da vida entre as pessoas, e isso pode começar no cotidiano da escola. A partir disso, poderemos dizer que a gestão escolar é democrática e participativa, pois se abre a toda comunidade escolar.

Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico

A participação e democratização das relações na escola são frutos da própria historicidade das práticas sociais e educacionais e um dos instrumentos que propiciam a organicidade à escola é o *Projeto Político Pedagógico*, em torno do qual todas as reflexões, ações e decisões devem ser registradas com a participação efetiva da comunidade escolar. É no Projeto Político Pedagógico que as intenções da escola são assumidas como compromisso político e pedagógico da comunidade escolar e as intenções se derivam de uma reflexão/avaliação a partir da concretude das relações educacionais cotidianas. Com base no momento em que se encontra, a escola pode se projetar para frente,



impor desafios na construção de seu futuro. Como diz Veiga (1995), “lançar para diante”, ousar, buscar novas perspectivas e desenhar sua utopia, que é exatamente o ideal que nos movimenta na luta das dificuldades de nossa rotina pedagógica. Como aponta Souza (2009, p. 50)

[...] a reflexão parte da observação apurada da realidade da escola e de seus problemas, para, posteriormente, os professores, o coordenador, o gestor, os funcionários, os alunos e a comunidade buscarem alternativas para que a Unidade Escolar possa garantir, a todos, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os princípios democráticos que sustentam a ideia de gestão democrática exigem que toda a comunidade escolar exerça um papel participativo nas relações cotidianas, tanto no que se refere à análise teórico-filosófica, quanto no planejamento coletivo das ações de curto, médio e longo prazo. Todos, indistintamente, possuem um papel coletivo e particular para que se garanta uma prática educacional e pedagógica afinada com os fundamentos filosóficos que dão contorno à escola. É na prática social, no caso, a educacional, que se constitui a consciência coletiva, que nos leva à união em torno de um bem comum ou de uma tarefa comum. Assim sendo, todos e cada um têm sua importância na busca de novos caminhos para a educação em âmbito geral e para a escola, em âmbito específico. Todos somos responsáveis e devemos nos comprometer na construção de uma escola inclusiva, aberta à diferença, plural e, portanto, democrática. Oliveira e Drago (2012, p. 348), logo no início de suas reflexões, apontam que:

As experiências vividas pelo mundo nas últimas décadas, frente à evolução da medicina, dos direitos humanos, das ciências sociais, da tecnologia, da comunicação nos aproximaram mais do mundo, da diversidade, das diferenças e exige que a escola se apresente como interlocutora do aluno com esse mundo ampliado, que supera barreiras geográficas e que nos obriga a compreender e respeitar as diferenças, colocando a diversidade como fator preponderante na apropriação de conhecimentos humanizados pelo respeito ao outro.

O mundo é marcado pela historicidade, pelo fazer humano e, portanto, está em constante movimento. Assim, impõe à escola múltiplos desafios na sua tarefa de ensinar as novas gerações o patrimônio cultural da humanidade, tarefa que seria inexecutável individualmente. Portanto, em sua essência, a escola é genuinamente coletiva, tal como o conhecimento.

No entanto, o próprio trabalho coletivo precisa ser incorporado pela comunidade escolar, uma vez que não há como executá-lo facilmente, pois, ao mesmo tempo em que se faz necessário atuar conjuntamente, não se pode ocultar as tensões e divergências que caracterizam os agrupamentos humanos, ao contrário, terá que se valorizar o debate das ideias, o diálogo e será a síntese das discussões que caracterizará as ações a serem executadas pelos diferentes membros que compõem a comunidade escolar.

Como se não bastasse a dificuldade do trabalho coletivo frente ao ato de ensinar, atualmente vivenciamos outro desafio: a incorporação de estudantes da educação especial na escola. É, sem dúvida, tarefa para todos, em torno do Projeto Político Pedagógico, planejar ações e executá-las.

Projeto Político Pedagógico: o universo das ações

Ao mencionar e enfatizar o universo das ações coletivas, não podemos de forma alguma desconsiderar as diferentes funções da escola e seus níveis de responsabilidade. Assim, o compromisso do diretor é substancialmente diferente do compromisso dos estudantes e, da mesma forma, diferente das ações que se espera do professor coordenador, dos professores em geral, dos professores de educação especial, ou dos próprios estudantes.

Salatino, Leone e Sapede (2012, p. 57) comentam que “o movimento por uma escola inclusiva é de todos, mas tem na figura do diretor o grande articulador que envolve toda a equipe em busca da melhoria na qualidade do processo educacional”. Sem desconsiderar a importância de cada um, cabe ao diretor dar a marca da gestão da escola, exercendo uma liderança compartilhada, sem deixar de tomar as decisões que lhe cabem como administrador central da escola, mas estabelecendo sintonia com toda a sua comunidade escolar. Seu papel não é meramente burocrático, mas também político e pedagógico, principalmente frente à empreitada de tornar a escola inclusiva.

A colaboração do pessoal administrativo envolve a definição de papéis da gestão e dos demais responsáveis pela educação, de forma que a escola assuma todos os alunos como responsabilidade sua, apoiando-se na equipe. No entanto, não se pode desconsiderar ou anular o papel da direção da escola, uma vez que cabe aos gestores o exercício do trabalho colaborativo e, além disso, a identificação de mudanças na composição da organização e estrutura escolar a partir da perspectiva de uma *cultura* inclusiva, impregnando a marca dialógica e participativa nas relações interpessoais de toda a comunidade escolar.

O papel da gestão para o funcionamento de uma escola democrática e participativa é fundamental, pois concretizará o compartilhamento de responsabilidades e compromissos coletivos em torno de objetivos comuns. Seu papel frente ao gerenciamento da escola para constituição de práticas inclusivas é definitivo, uma vez que deverá conduzir as discussões da escola, compreender a complexidade das ações, oferecer condições favoráveis de trabalho aos professores, conhecer os estudantes, dialogar com suas famílias, realizar articulações políticas com o sistema de ensino, com os serviços da comunidade para atender às necessidades de sua escola e, além disso, como tarefa da maior importância, assegurar a execução e revisão constante das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico.

A gestão democrática participativa na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio por meio de parcerias comunitárias externas, como com



as Unidades Básicas de Saúde de seu entorno e entre a própria equipe escolar. Ajudar assegurar os serviços de apoio, materiais e recursos necessários faz parte das atribuições da gestão, em parceria com seus membros e com sua atuação política junto ao sistema de ensino e o entorno comunitário no qual está a escola.

Como parceiro constante do diretor, o professor coordenador deve assumir o papel de articulação pedagógica, sendo responsável em buscar recursos e condições para o pleno exercício da docência pelos professores e, como extensão de sua parceria com a gestão, torna-se parceiro dos professores na elaboração e reflexão sobre a prática pedagógica, exercitando efetivamente a práxis educacional². A Resolução SE n. 88/2007 (SE, 2007) aponta que o professor coordenador deve atuar como gestor para implementação de uma política de melhoria da qualidade de ensino e define as suas atribuições, que vão desde o acompanhamento do ensino e da aprendizagem, até a divulgação de práticas inovadoras. Textualmente assim define a Resolução:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

É importante destacar que a Resolução aponta que o professor coordenador deve acompanhar os processos de avaliação dos estudantes. Portanto, podemos e devemos entender que estão sendo considerados também os estudantes da educação especial para, em parceria com a comunidade escolar, orientar e providenciar as condições exigidas para o trabalho docente.

Aos professores também se colocam desafios pedagógicos substanciais para o gerenciamento de uma classe inclusiva, uma vez que deverá atender a necessidade educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma. Claro que não podemos desconsiderar a dificuldade do trabalho pedagógico inclusivo e nem mesmo colocar a responsabilidade apenas para o professor, mas ele deverá adequar e reestruturar suas propostas metodológicas, didáticas, avaliativas, no sentido de incorporar a

todos, apesar dos desafios impostos por condições particulares de alguns dos estudantes. No entanto, é preciso acreditar e apostar

[...] na flexibilidade da escola, no potencial de transformação presente em seu cotidiano, no resgate do papel do professor, que não é apenas aquele que ensina, mas é aquele que constrói situações de aprendizagem mistas porque compreende o espaço escolar como espaço de emancipação e, por isto, valoriza uma escola aberta à diversidade, pois apenas no encontro entre as diferenças, no encontro com o outro que as possibilidades de emancipação se concretizam. (OLIVEIRA, 2009, p. 73)

Salatino, Leone e Sapede (2012) também apontam algumas estratégias que o professor pode utilizar na gestão da sala de aula como: 1) a manutenção de expectativas positivas sobre a aprendizagem de seus alunos, mesmo que por caminhos diferentes; 2) incentivar apoio entre pares e colaboração entre eles; 3) estar atento à participação de todos na dinâmica da aula; 4) criar situações de aprendizagem vivenciada, utilizando variedades de materiais e recursos, entre outras, e 5) envolver os pais.

Cabe ao professor transformar o currículo em conhecimento, ou seja, traduzir os componentes curriculares para todos os estudantes, sem exceções. Exercitar seu poder criativo com base no conhecimento que possui sobre os conteúdos curriculares, uma vez que o currículo é o núcleo da aprendizagem. Os professores precisam se lembrar de que *sabem muito* e, agora, na perspectiva inclusiva, são chamados a pensar como ensinar de forma diferenciada. Portanto, uma das implicações do processo inclusivo é repensar nossas práticas pedagógicas, inovando, ousando, experimentando novos caminhos.

Infelizmente a história da educação especial, muitas vezes apartada das relações comuns da escola, acabou por instituir uma ideia que caberia ao professor “amar, ser afetivo, ter paciência” sem a preocupação de ensinar, porém “*competete ao professor ensinar, pois só ensinando ele poderá promover o processo de humanização nos alunos*” (LIMA; FACCI, 2012, p. 69), mesmo porque é o ensino que irá impulsionar o desenvolvimento e possibilitar aos estudantes alcançar novas esferas de linguagem, pensamento e conduta emancipatória. Isto não se difere quando mencionamos os estudantes da educação especial. Então, cabe ao professor “organizar situações de ensino que se traduzam em apropriação de conhecimento, impulsionando o desenvolvimento [...] sem fixar-se na falta, naquilo que a criança não possui, como se isto fosse um limite insuperável” (GONZALEZ; LEONARDO; LEAL, 2012, p. 96-97).

Outro personagem fundamental de uma escola inclusiva é o professor especializado, que com seus conhecimentos específicos exercerá uma função de apoio, de suporte à aprendizagem destes estudantes. Como previsto na própria legislação do estado de São Paulo,

O professor especializado precisará trabalhar de forma colaborativa com os professores do ensino comum, oferecendo-lhes suporte e orientando-os no desenvolvimento das estratégias metodológicas que contemplem as necessidades específicas desses alunos tendo em vista o suporte à sua inclusão educacional (SÃO PAULO, 2012, p.28).

Assim sendo, o professor especialista é um expressivo parceiro da escola, do professor, do estudante e da família, pois exercerá, além do trabalho direto com o próprio estudante da educação especial, orientações específicas com vistas ao seu desenvolvimento pleno. Assim, a família caracteriza-se, também, como parte integrante e participativa da comunidade escolar. Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 45) apontam que

[...] as proposições contemporâneas buscam imprimir uma nova marca na constituição de espaços de apoio: a de suporte, de aprendizagem e de processo educativo. Portanto, observa-se uma amplitude no papel do professor especializado: do atendimento à criança, aos aspectos formativos da escola.

Há, também, outro personagem que deve figurar nas ações coletivas da escola e que, muitas vezes, é esquecido e sua voz não ecoa nas decisões da escola. Estamos nos referindo aos estudantes, os quais, muitas vezes, não são chamados a compartilhar o espaço democrático do debate e da participação em proposições que devem compor o Projeto Político Pedagógico. Muitas vezes, a eles não está assegurada uma participação ativa, negando-lhes o papel de atores pertencentes à comunidade escolar. Nada há de moderno ou inovador ao pensar nos estudantes também participativos do centro das decisões. Vários educadores, ao longo da história da educação, vêm apontando o quanto são importantes as ideias e a participação das crianças e jovens como parte do colegiado da escola. Podemos exemplificar citando as ideias de Freinet (1995), Montessori (s/d; 2004), Korczak (1986), Pistrak (2005) e Makarenko (1987; 2002). Tanta beleza há nesses autores quando revelam o respeito à criança e aos jovens, e as suas possibilidades de compreensão, de discernimento, de decisão. No entanto, as escolas contemporâneas quase que as esquece no canto das salas de aula ou dos pátios da escola, como se a elas coubesse um espaço menor na relação educativa. Inegavelmente temos que resgatar a ideia de participação efetiva dos estudantes nas decisões da escola: o que eles pensam? O que esperam do ensino? Como compreendem as relações educativas? Como gostariam que fossem estabelecidas? Para onde querem caminhar? Quais seus desejos? Suas utopias?



Não nos referimos a algo inatingível ou inexecutável! Temos exemplos contemporâneos destas possibilidades de participação efetiva, integral, compromissada e responsável, basta olhar a experiência que nos aponta Pacheco (2003abc; 2007) ou mesmo Alves (2001) sobre a experiência da Escola da Ponte, hoje já com experiências brasileiras com esse formato (LIRA, 2013). A proposta da educação estadual de São Paulo também aponta o papel de protagonista do estudante na composição dos colegiados da escola e sua inter-relação com os outros membros da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2009).

Dessa forma, podemos reforçar a ideia de gestão democrática e participativa, que tome para si o movimento da escola, de forma conjunta e coletiva, e se responsabilize e se comprometa considerando todos os personagens da escola para a constituição de espaços inclusivos.

É esse movimento que deve estar registrado no Projeto Político Pedagógico, um instrumento que nos permite sintetizar as ideias em debate, pontuar o diálogo, estabelecer as diretrizes, apontar os caminhos e porque não dizer? Registrar os sonhos e as utopias coletivas. No dizer de Makarenko: “[é] preciso encher a vida dos educandos de encantamentos, de perspectivas brilhantes...e, muito mais, arregaçar as mangas e realizar cada um desses sonhos até que acordassem homens e mulheres honrados, corajosos, exuberantes de vida” (LUEDEMANN, 2002, p.193). Então, teremos cumprido o nosso papel coletivo de educadores: criar sonhos, criar vidas, estimular pensamentos, encorajar a batalha; acreditar em nossas crianças e nossos jovens, independentemente de suas condições primeiras, sejam elas de raça, gênero, religião, região ou da esfera bio-psico-social; antes de tudo: acreditar!

Para refletir

[...] temos consciência das contradições da realidade que estão presentes na escola e das dificuldades de diferentes naturezas a serem enfrentadas, mas reiteramos as possibilidades de a escola contribuir com a formação de novos sujeitos, que possam interferir na busca de uma nova lógica social (ABDIAN; OLIVEIRA, 2013, p.20).



Referências

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. de. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (Org.). *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Brasília: WAK Editora, 2013.
- ALVES, R. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CBE 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção, p. 17, out. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/957Ee>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- CURY, C.R.J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- FREINET, C. *Para uma escola do povo – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GONZALEZ, N. R.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z.F.R.G. O desenvolvimento da memória e sua relação com o processo de humanização: um estudo sobre a deficiência intelectual a partir da psicologia histórico-cultural. In: RIBEIRO, M. J. L. (Org.) *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012.
- KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: uma defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012.
- LIRA, D.; *Sem provas e com autonomia, Amorim Lima faz 10 anos*. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/z7DzPk>>. Acesso em: 05 fev. 2014.
- LUEDEMANN, C. S. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. Vol 1, 2, 3. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- MONTESSORI, M. *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s/d.
- MONTESSORI, M. *História, Sistema, Metodologia e Filosofia*. Disponível em: <<http://omb.org.br/>>. Acesso em: jan. 2004.
- OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 20, p. 347 - 372, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.) *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 41- 60.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, J. F. A. *Escola da Ponte: a razão, a escola, o projeto, a cultura, a educação, a partilha*. 2003a. Disponível em: <<http://www.atelier.hannover2000.mct.pt>>. Acesso em: maio. 2003.

PACHECO, J. F. A. *Fazer a Ponte*. 2003b. Disponível em: <<http://goo.gl/MOfMfq>>. Acesso em: jul. 2003.

PACHECO, J. F. A. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. 2003c. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/imagens>. Acesso em: jul. 2003.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SALATINO, L. T.; LEONE, M. G.; SAPEDE, A. R. As atribuições da equipe gestora, do professor da classe comum e do professor especialista no processo de construção de uma escola inclusiva, tendo como foco a avaliação do estudante com deficiência intelectual. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - Ciclo 2 do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO [SE]. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/NFh4lz>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; Organização: ALMEIDA, M. A. – São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Saúde. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/56TJGk>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - Ciclo 2 do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

SOUZA, F. D. *Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva*. 2009. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista – Marília, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/YIZwC0>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

VEIGA, I. P. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

Notas

- 1 A categoria do Transtorno Global do Desenvolvimento tem sido alvo debate no que se refere ao seu universo conceitual. Alguns documentos definem o termo como “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (CNE, 2009). Em documento de 2013, publicado pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com deficiência, o *Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, utiliza a terminologia TEA e a define como: “um termo que engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujas características envolvem alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento caracteristicamente estereotipados, repetitivos e com gama restrita de interesses.[...] Consideram-se como TEA os seguintes diagnósticos: Transtornos Globais do Desenvolvimento; Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Asperger; outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2014, p.1). Aqui utilizaremos a terminologia transtornos globais do desenvolvimento/ transtorno do espectro autístico (TGD/TEA) por considerar que conceitualmente focam as mesmas alterações e os mesmos grupos. No entanto, cabe esclarecer que para a educação, no âmbito do trabalho do professor, o mais importante é ser capaz de avaliar quais as necessidades educacionais especiais decorrentes do TGD/TEA e quais adequações e/ou recursos se fariam necessários para o desenvolvimento escolar de estudantes desta categoria. <[voltar](#)>
- 2 Conforme descrito por Streck et.al. (2008, p. 331), com base no pensamento de Paulo Freire, a práxis pode ser entendida “como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. <[voltar](#)>