

INCLUSÃO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL INCLUSION PROJECT AND EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION

Rogério Drago¹

RESUMO: Este texto busca discutir algumas relações entre a construção democrática do projeto político pedagógico e o processo inclusivo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas comuns, partindo do entendimento de que o projeto político pedagógico da escola não é algo que deve ser imposto de modo verticalizado, mas que se constrói dialeticamente com os sujeitos da comunidade escolar. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e à garantia de atendimento educacional especializado a esse público, nessa etapa da educação básica, tal processo pode ser vislumbrado como algo que passa a ser entendido como um modo de valorizar as diferenças individuais próprias do ser humano, como mola propulsora para a democratização do acesso e da permanência com qualidade dos conhecimentos sociais e historicamente construídos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Projeto Político Pedagógico. Escola democrática. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT: This text seeks to discuss some relationships between the construction of democratic political pedagogical project and inclusive process of students with disabilities, pervasive developmental disorders or high ability / gifted enrolled in the early years of elementary education in ordinary schools. Part of the understanding that the political pedagogical project of the school is not something that should be imposed in order vertically, but that is constructed dialectically with the subjects of the school community. Regarding the inclusion of people with disabilities in regular schools and ensuring specialized educational services to this audience at this stage of basic education, this process can be envisioned as something that happens to be understood as a way of valuing individual differences of the human being as a springboard for the democratization of access to quality and permanence to knowledge socially and historically constructed.

KEYWORDS: Inclusion. political pedagogical project. democratic school. Early years of elementary school.

¹ Doutor em Educação e professor adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

Introdução

O contexto educacional deste início de século tem se mostrado ambíguo e complexo, refletindo as tensões cotidianas tanto macro quanto microssociais. Temos observado que a escola, apesar de se dizer democrática e de abarcar todos os exemplos da macrossociedade – etnias, religiões, preferências sexuais, culturas –, ainda se baseia num único tipo de aluno, vindo de uma classe social sem problemas, com uma família estruturada, em suma, um ser que não existe ou que, se existiu, ficou para trás há anos (Séculos? Milênios?).

Pensando numa escola que se reinventa e se reinterpreta a cada ano, semestre, dia, que não fica parada no espaço-tempo da ilusão de que todos aprendem da mesma forma e, ao mesmo tempo, de que todos têm capacidades iguais, este artigo tem como objetivo discutir aspectos concernentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas salas de aula comuns dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da articulação com o projeto político pedagógico.

Para tanto, este texto traz para o debate algumas ideias acerca do projeto político pedagógico e de seu processo constitutivo na escola, destacando seus objetivos, suas finalidades, dentre outras abordagens que perpassam aspectos que consideramos necessários a todo projeto pedagógico que tenha como objetivo primeiro o desejo de realização de uma educação democrática para o indivíduo em todas as suas possibilidades.

Intrinsecamente, tratamos de algumas dimensões do atendimento educacional especializado e da inclusão escolar desses indivíduos matriculadas na escola comum e que ainda causam muitos incômodos, medos e anseios em grande parte dos profissionais que lidam com a educação em todos os seus âmbitos. Apresentamos também uma breve discussão acerca do ensino fundamental como etapa da educação básica brasileira.

Por fim, trazemos alguns dados coletados num estudo realizado em 2012 com a análise de 12 projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória. Tais dados nos possibilitam uma visão mais detalhada do modo como a inclusão tem sido pensada e proposta no cotidiano das escolas que recebem tais alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Projeto político pedagógico e inclusão escolar

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a assumir um enfoque diferente das versões anteriores. Em seu art. 205, salienta que:

[...] a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a referida constituição deixa claro que um dos princípios do ensino será “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Esse documento também salienta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É garantido às pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indistintamente, o ingresso e a permanência nas escolas e nas salas comuns da educação, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana. Além disso, fica claro que a escola e os sistemas de ensino devem envidar esforços para que os sujeitos com alguma dessas características tenham garantido o direito ao atendimento educacional especializado para vencer possíveis dificuldades no que tange à aquisição das competências educacionais.

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu capítulo V, destaca que a educação especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), além de outras modalidades (educação indígena, do campo, de jovens e adultos, entre outras).

Na LDB 9394/96 permanecem alguns entraves, porém, ela representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas que são o público-alvo da educação especial. Por meio da referida lei, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, isto é, a oferta de educação infantil e fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem. Também passou a ser responsabilidade do município desenvolver os passos necessários para implementar a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no âmbito da educação infantil e fundamental.

O capítulo V da Lei 9394/96, que trata da educação especial, dentre outras determinações, diz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial;

§ 2º O atendimento educacional 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 do ensino regular;

§ 3º A oferta de educação especial, [...] Tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior; [...] (BRASIL, 1996).

Esses artigos, seus respectivos parágrafos e incisos deixam margem a muitas interpretações, muitas vezes conflituosas, ambíguas e paradoxais, como mostram estudos de Prieto (2010), Minto (2002), Kassir (2007), dentre outros, porém deixam bem claro que os sistemas de ensino poderão criar mecanismos para que as necessidades desses alunos sejam atendidas de modo amplo e irrestrito.

Um dos modos de proporcionar esse acesso, bem como a garantia de atendimento educacional especializado, tanto no contexto comum de ensino quanto em espaços próprios (escolas especiais, instituições especializadas), pode ser visto também nos artigos 12 e 14 dessa lei e em seus respectivos incisos, quando abre a possibilidade para que a escola e os sistemas de ensino elaborem e implementem suas propostas pedagógicas, planos de trabalho e/ou projetos político-pedagógicos.

A lei abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem tanto o trabalho docente quanto a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por meio do estabelecimento de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação. De acordo com Veiga (2003), o projeto político pedagógico de uma escola não pode ser entendido somente como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares, ou mesmo como somente mais um documento a ser engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais como mais uma formalidade cumprida, mais uma norma burocrática.

A autora salienta que o projeto político pedagógico

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 2003, p..09).

Além disso, construir um projeto político pedagógico requer dos envolvidos em sua elaboração/construção uma abrangência reflexiva e investigativa, consistente e sistematizada de forma dialética e praxiológica, em que cada um assuma seu papel de coautor do processo educativo em toda a sua multiplicidade.

A ideia que perpassa o projeto político pedagógico, em nossa concepção, é concretizar o sonho de uma escola que se baseia na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em prática um ensino calcado em características e concepções democratizantes, que leve seus sujeitos a vivenciar o processo e a participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos.

Conforme afirmam Rodrigues e Drago (2008), pensar a organização da ação educativa, pensar seus sujeitos com base em uma proposta pedagógica que foi fundamentada em pressupostos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos é pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e de permanência, com prazer, na escola por tempo determinado. Isso pelo fato de que

O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p.20).

Nesse contexto, a escola que se propõe a trilhar um caminho pautado na perspectiva democrática de educação tem que deixar de ser um ambiente frio, gelado, sem emoção, sem prazer, sem trocas, para se tornar um ambiente prazeroso e enriquecedor. Para tanto, a organização da ação educativa assume um papel crucial, já que conceitos como os de currículo, avaliação, estratégias e conteúdos ressignificados podem ser caminhos de se organizar o ambiente físico e humano, tornando-o mais atraente e facilitador da aprendizagem para os alunos.

Ensinho fundamental de nove anos

O ensino fundamental de nove anos aparece no cenário educacional brasileiro já na década de 1990, quando da promulgação da LDB nº 9.394, que sinalizava, de modo muito superficial, a possibilidade deste de se iniciar aos 6 anos de idade, o que só foi efetivado, porém, a partir de 2005, com o parecer CNE/CEB nº 06, responsável por estabelecer normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, e da Lei nº 11.114/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos 6 anos de idade a partir de 2006. Nesse processo, em fevereiro de 2006, temos a Lei nº 11.272, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, instituindo assim oficialmente o ensino fundamental de nove anos, com matrícula a partir dos 6 anos de idade já nas classes de alfabetização.

Essa entrada de crianças de 6 anos nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos trouxe consigo grandes dúvidas acerca dos modos de organização do ensino, das estratégias de aprendizagem e desenvolvimento, do modo como as escolas de ensino fundamental estavam/estão organizadas em relação aos aspectos tempo-espaco, dentre outros fatores que precisariam ser discutidos no sentido de receber esse novo público que teria diminuído o seu tempo de

permanência na educação infantil. Para tanto, em 2006, o MEC lança um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006). Esse documento salienta os modos próprios de se trabalhar com a criança, porém sem tratar, em momento algum, da criança com deficiência, que sai da educação infantil e chega aos anos iniciais do ensino fundamental salientando as singularidades, possibilidades, complexidades e particularidades dessa faixa etária e do trabalho pedagógico a elas destinado, daí a necessidade de se pensar em ações que contemplem a educação da criança de modo que ela se aproprie do conhecimento sem deixar de lado sua infância e condição de criança, que ainda é uma marca dessa etapa do ensino fundamental.

Nesse sentido, temos nos questionado: será que os projetos político-pedagógicos têm levado em consideração o fato de que as crianças têm chegado cada vez mais cedo às escolas de ensino fundamental? Como essas escolas têm se organizado pedagogicamente para receber tais sujeitos? E as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, como têm sido visibilizadas nesses projetos? Essas questões movem este e outros estudos que temos desenvolvido.

Inclusão escolar e projeto político pedagógico: uma articulação necessária

Assim como as discussões acerca do projeto político pedagógico e do ensino fundamental, a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na escola comum ainda é um processo ambíguo e complexo e que traz em seu bojo muitas dúvidas, tanto nos modos de proposição de ações pedagógicas inclusivas quanto na promoção de políticas de acesso e permanência com sucesso nas salas comuns. Daí a necessidade de um projeto político pedagógico que veja o ser humano como um ser dotado de história, cultura e conhecimento, um ser humano que transforma e é transformado, um sujeito que produz conhecimento por meio de trocas estabelecidas com os outros membros de sua espécie, como enfatiza Vigotski (1991, 2001).

A literatura atual que trata da educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade.

De acordo com Beyer (2006, p.73),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Na concepção de escola inclusiva, a educação especial assume o papel de uma modalidade de educação transversal que perpassa todos os outros níveis e modalidades de educação. Nessa perspectiva, assume o caráter de atendimento educacional especializado, de forma a não segregar e/ou separar os alunos com base em suas características físicas, mentais e/ou sensoriais. Esse atendimento passa a ser entendido como uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais em conjunto com a educação comum, em benefício de todos os alunos.

O projeto político pedagógico da escola, diante da proposta de uma educação para todos e que se propõe a incluir pessoas com tais características, como salienta Beyer (2006), ao mesmo tempo em que planeja e executa ações e práticas inovadoras que possibilitem o aprendizado de todos, não pode visar somente a uma reorganização formal, ou mesmo se embasar em concepções de homem, mundo e sociedade estanques e desvinculadas da heterogeneidade, mas deve ter como objetivo imprimir uma nova visão a todo o contexto vivido.

Nesse contexto ressaltamos que

[...] o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2003, p.11-12).

Logo, seus princípios e fundamentos precisam ser coerentes com uma proposta de educação que garanta os direitos de todos e para todos.

Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006, p.157), pensar a garantia desses direitos nada mais é do que perceber o sujeito como um sujeito de direitos, sem falar do contexto educacional de modo geral, pois

O que se encontra em causa é, simultaneamente o mais simples e o mais radicalmente comprometedor do trabalho político e pedagógico: a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham na escola como alunos. Isso implica [...] o trabalho complexo da articulação do mérito, da igualdade e do respeito.

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o projeto político pedagógico, podem-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno especial se aproprie dos conhecimentos tendo respeitadas suas condições físicas, mentais ou sensoriais.

Além dos princípios já destacados, temos observado outros que potencializariam o cotidiano e que precisam ser contemplados no projeto político pedagógico: princípio da identidade; sensibilidade estética; construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalhos coletivos; transformação das práticas pedagógicas, deixando a escola e a sala de aula mais interessantes e agradáveis; criação de redes de apoio com organizações não governamentais, secretarias de governo, iniciativa privada, rede filantrópica; modificação do projeto de avaliação e de ensino; priorização do desenvolvimento da autonomia, independência e autoconceito positivo pela participação social; ação, reflexão e redimensionamento da prática escolar com a construção e implementação de um projeto político pedagógico que realmente tenha a marca da escola (DRAGO, 2012).

O projeto político pedagógico, nessa relação íntima com os pressupostos da escola inclusiva e com o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa assumir a característica de ser

[...] a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p.20).

Assim, a inclusão passa a ser vista como uma forma de inserção total do aluno e o atendimento educacional especializado como uma possibilidade de incremento de práticas e ações facilitadoras do processo educativo, garantidas no projeto político pedagógico da escola. O sujeito é parte do

processo e a proposta pedagógica precisa contemplar ações que possibilitem sua plena inserção, independente de classe social ou outros fatores. Afinal, como salienta Mantoan (2006, p.206),

[...] se quisermos que a escola seja inclusiva, é preciso que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas.

É fundamental que os sistemas de ensino e as escolas, por intermédio de seus projetos político-pedagógicos, promovam ações com a finalidade de conscientizar, incentivar e mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma proposta pedagógica da escola que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo, permitindo que todos tenham a oportunidade de receber um atendimento diário de qualidade.

Diante disso, podemos considerar que uma proposta educacional que deseje imprimir a marca inclusiva, numa busca incessante pela educação de qualidade a TODOS os seus sujeitos, independente de quaisquer características físicas, mentais, sensoriais, intelectuais, de gênero, de classe, de cor, de preferência sexual, deve ser aquela que sistematiza que

[...] a história, o contexto, a estrutura, a filosofia e as intenções da instituição, as formas de organização e gestão do trabalho, incluindo aqui o currículo e a ação do grupo, constituídos com a finalidade de formar cidadãos [...], com base em princípios éticos, estéticos e políticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança (FARIA; DIAS, 2007, p.42).

Inclusão escolar no contexto do projeto político pedagógico: observando escolas de ensino fundamental

Objetivando entender como tem se caracterizado a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação numa perspectiva inclusiva à luz do projeto político pedagógico da escola comum, desenvolvemos um estudo que teve como principal fonte de pesquisa os projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental pertencentes ao sistema público municipal de ensino de Vitória-ES.

O estudo baseou-se na perspectiva da pesquisa exploratória, já que um trabalho é de natureza exploratória quando possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que este possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999), visam proporcionar, de modo aproximado, uma visão geral de um determinado fato.

A escolha por Vitória se deu pelo fato de que essa municipalidade tem uma política educacional fundamentada em propostas que envolvem, dentre outros aspectos: descentralização de recursos públicos para que a escola compre aquilo que precisa de acordo com sua realidade; política de gestão democrática da educação, com eleição direta de diretores; concursos públicos regulares para os quadros de profissionais das escolas; autonomia escolar; plano de cargos e salários para seus profissionais contratados e concursados; incentivo à formação continuada dos profissionais; política de inclusão escolar e de atendimento educacional especializado com a construção e reforma de escolas, contratação de professores especializados para o trabalho com cegos, surdos, deficientes mentais, altas habilidades e outras deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento; incentivo constante para que as escolas construam democraticamente seus projetos político-pedagógicos.

Para a coleta dos dados, desenvolvemos um levantamento junto a Secretaria de Educação das escolas que possuíam projeto político pedagógico aprovado por esta. Do total de 52 escolas de ensino fundamental, a Secretaria dispunha de 12 projetos em seus arquivos. Esses projetos foram disponibilizados na íntegra para serem analisados. Neste estudo, optamos por trabalhar somente

com os projetos da Secretaria de Educação, pois estavam aprovados e disponíveis para consulta.

No que se refere ao projeto político pedagógico, sua estrutura e o modo como se apresenta, a pesquisa identificou que, do total de 12 projetos analisados, todos seguem padrões diferentes de organização, escrituração e enfoque teórico-metodológico, o que vem mostrar, de certa forma, o caráter autônomo da escola e identificador da comunidade à qual pertence. A elaboração do projeto político pedagógico, em consonância com a gestão democrática da educação, pode constituir-se num processo muito rico que gera experiências novas e mudanças significativas na comunidade escolar. Entendemos que o projeto é o organizador das ações sócio-psico-educativas e coloca em discussão o papel da escola, a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade e de gestão que queremos construir de forma coletiva, envolvendo todos os autores e atores responsáveis por essa construção.

De acordo com Veiga (2004, p.14),

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Entretanto, essa “autonomia identitária” deixa transparecer uma fragilidade muito grande no estabelecimento de metas a serem alcançadas e garantidas no documento que deveria orientar as ações políticas e pedagógicas da escola. Percebemos que algumas escolas têm claro o papel importante que ocupa o projeto político pedagógico para a orientação do trabalho educativo, enquanto outras ainda percebem o projeto como mera listagem de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo ou como normas a serem seguidas por professores e alunos.

No que tange às propostas de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no cotidiano da escola comum, de acordo com Prieto (2006, p.40),

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem [além disso,] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Entretanto, os projetos analisados revelaram desde uma ambiguidade muito grande de ações a serem desenvolvidas pelas escolas até a inexistência de qualquer proposição ou mesmo de objetivo para esse público.

Dos 12 projetos analisados, em dois não encontramos nada referente à educação especial e/ou educação inclusiva; estes sequer citavam os alunos com necessidades educativas especiais com ou sem deficiência. Uma escola trazia em seu projeto pedagógico uma proposta de trabalho para alunos com dificuldades de aprendizagem a ser desenvolvida pela professora especialista, porém não deixava claro a que público se destinava nem a qual faixa etária ou série; um outro projeto trazia, dentre os seus 21 objetivos específicos, apenas um referente à educação especial/inclusiva, mesmo assim de modo genérico e passível de várias interpretações; uma escola apresentou um parágrafo sobre o assunto dentro do capítulo que tratava da organização do trabalho na instituição e, assim como a escola anterior, não apresentava uma proposta clara, apenas dizia que o aluno receberia o apoio necessário ou seria “encaminhado para outras instituições especializadas quando necessário, para atender à especificidade e necessidade de cada criança” (EMEF C). Quatro projetos traziam subcapítulos referentes à educação especial numa perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, apresentando base legal, histórico de atendimento, objetivos e metas a serem alcançadas, propostas de operacionalização-ação organizativa,

profissionais responsáveis e suas respectivas funções, além de outras informações que mostravam uma aproximação muito grande com estudos da área que tratam da reorganização educativa na perspectiva da inclusão (MANTOAN, 2004; VICTOR, DRAGO, CHICON, 2010; dentre outros); por fim, dois projetos traziam capítulos inteiros dedicados ao tema, incluindo fundamentação teórica sólida sobre o tema, objetivos, metas, organização didático-pedagógica-metodológica, operacionalização de ações de todos os membros da comunidade escolar e não só do professor, organização espaço-temporal da escola e das salas de aula e de recursos, além de outras proposições.

O olhar sobre o todo nos revelou que metade dos projetos político-pedagógicos tratava de modo superficial o trabalho com o aluno especial em processo de inclusão no contexto da escola comum de ensino fundamental (isso quando esse trabalho existia), o que vem ao encontro daquilo que vários estudos têm denunciado, ou seja, a negligência e o descrédito da escola e do poder público em relação à educação e às potencialidades dessa parcela da população, uma vez que

[...] até a década de 1960, as crianças com deficiências não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Além disso, a população que conseguia ter acesso à Escola Especial quase nada aprendia, condenada a exercícios mecânicos e repetitivos (LIMA, 2006, p.28).

Além disso, é interessante ressaltar que tais escolas podem estar ainda refletindo em seus projetos um pensamento cristalizado na sociedade que vê a educação do indivíduo com deficiência como algo a ser feito de modo substitutivo ao ensino comum, organizado em espaços separados, classes e/ou escolas especiais, com planos engessados e atividades repetitivas e desconectadas das propostas de ensino oficiais.

Por outro lado, outros seis projetos denotavam uma visão de educação inclusiva muito interessante, pois apresentavam ações voltadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças como condição de avanço, de mudanças, de transformação, de desenvolvimento e aperfeiçoamento do todo escolar (MANTOAN, 2003). Esses projetos apresentavam ações e propostas que abarcavam, de modo coerente, a ideia de que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2006, p.192). A análise desses seis projetos mostrou que suas propostas de ação entendiam que

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.40).

Outro ponto observado nos projetos pedagógicos foi a proposição, ou não, de ações voltadas ao atendimento educacional especializado no sentido da garantia de atendimento às particularidades de cada aluno (LIBRAS, Braille, orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, dentre outras), como preconizado por documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução 04 de 2009 (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009, respectivamente).

Dos 12 projetos, somente dois faziam menção ao atendimento educacional especializado. Destes, um propunha o atendimento educacional especializado como uma das formas de se organizar e implementar a inclusão dos alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação com base em três ações básicas que envolviam as salas de apoio com professores especializados, o uso de materiais/equipamentos/procedimentos específicos para

cada aluno no contraturno, e atuação colaborativa entre o professor especializado e os das salas comuns. O outro trazia em seu bojo um capítulo inteiro destinado às ações de implantação do atendimento educacional especializado no contexto escolar comum. Nesse capítulo, há todo um apanhado teórico com fundamentação legal baseada em documentos citados anteriormente, com objetivos, metas, organização didático-pedagógica, dentre uma série de outras ações que possibilitariam, segundo a escola,

Articular, ao longo de todo o processo de escolarização do(a) aluno(a) que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os atendimentos especializados juntamente com a proposta pedagógica do Ensino Comum (regular) por meio da Política nacional de Educação Especial (EMEF M).

Nos demais projetos, percebemos que o atendimento educacional especializado era confundido com a proposta de inclusão (em alguns projetos não estava claro o que realmente significava incluir um aluno) ou mesmo com a mera matrícula do aluno na escola comum, o que, segundo Prieto (2006), não garante que este participe do processo educativo em toda a sua essência, pois estar na escola não significa fazer parte dela, ter garantido o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

É interessante destacar que, apesar de o Atendimento Educacional Especializado ser previsto na legislação brasileira como proposta de trabalho com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação desde a Constituição Federal de 1988, ainda hoje, após tantos outros documentos orientadores, as escolas ainda têm dúvidas quanto aos modos de implementação e às múltiplas possibilidades de ações que culminariam com a inclusão desses alunos de modo irrestrito e total, tanto na escola como no contexto social mais amplo.

Considerações finais

Pensar a proposição de ações político-pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, hoje com nove anos, é ter a chance de mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta estabelecer, a todo momento, quem pode e quem não pode aprender. Essa nova educação se dá em espaços que primam pela qualidade, que têm projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em espaços de qualidade, já que, conforme salienta Mantoan (2003, p.63 - 64),

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo [...].

Em sua estruturação, o projeto político pedagógico pode assumir características variadas, porém entendemos que essa variação precisa conter elementos que coadunem as proposições aos sujeitos e realidades existentes. Assim, não se pode pensar em objetivos se não se tem em mente que concepção de mundo, sujeito, sociedade, escola se tem e se quer alcançar. Em suma, resgatar os sujeitos escolares e representá-los no contexto do projeto político pedagógico pode ser uma maneira de transformar a escola para que esta assuma uma característica intercultural, interdisciplinar e inclusiva, ou seja, para que se transforme num lócus promotor de cidadania.

O projeto político pedagógico define, então, uma posição da escola como ferramenta política

e cultural no que se refere à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Ao conter no seu currículo estratégias de ensino para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, recursos didáticos a serem utilizados, planos de avaliação, visão de mundo e de sociedade, afirma-se nele o seu conteúdo de cidadania e pluralidade cultural e, conseqüentemente, de reconhecimento dos sujeitos escolares como cidadãos cognoscentes.

Referências

- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- _____. *Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- _____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/FNDE, 2006.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. O projeto político pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. In: DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C. de. *Projeto político pedagógico da educação do campo*. Vitória: UFES/PPGE, 2010.
- DRAGO, R. *Síndromes: conhecer, planejar e incluir*. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. *Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- KASSAR, M. de C. M. et all. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et all. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R; MENEGUETTI, R. G. K. (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis; Vozes, 2004.
- _____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e proposta da sociedade brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. *Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola*. Vitória: Aquarius, 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: dez olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em agosto de 2014.