Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico

School inclusion and specialized educational service with in the context of the political pedagogical project

Inclusión y asistencia a la educación especialista en contexto del proyecto político para la educación

Rogério Drago

Resumo: Este texto busca discutir as 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 na escola comum, entendendo que o projeto político pedagógico da escola não é algo que deve ser imposto de modo verticalizado, mas é construído dialeticamente com os sujeitos da comunidade escolar. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e a garantia de atendimento educacional especializado a este público, esse processo pode ser vislumbrado como um modo de valorizar as diferenças individuais do ser humano enquanto mola propulsora para a democratização do acesso e permanência com qualidade à educação comum.

Palavras-Chave: inclusão; projeto político pedagógico; escola democrática; atendimento educacional especializado.

Abstract: This paper discusses some relationships between the democratic construction of the political pedagogical project and the inclusive process of teaching students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities or giftedness in regular schools. The paper assumes that the political pedagogical project of the school is not something that should be imposed vertically, from top to bottom, but built dialectically with the subjects of the school community. Regarding the inclusion of pupils with disabilities in regular schools and ensuring specialized educational services, this process can be understood as a way of valuing individual differences as a springboard for social quality education.

Keywords: inclusion; political pedagogical project; democratic school, specialized educational service.

Resumen: Este documento analiza algunas relaciones entre la construcción democrática del proyecto político- pedagógico y el proceso inclusivo de alumnos con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo o de altas capacidades o sobredotación en las escuelas regulares. Parte del entendimiento de que el proyecto político y pedagógico de la escuela no es algo que debe imponerse de manera vertical, sino que se construye dialécticamente con los sujetos de la comunidad escolar. En cuanto a la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas regulares y la garantía de asistencia educativa especializada, este proceso puede ser concebido como una forma de valorar las diferencias individuales propias del ser humano, volviéndose un trampolín para la democratización de la educación da calidad socialmente referenciada.

Palabras clave: inclusión; proyecto político-pedagógico; escuela democrática; asistencia educativa especializada.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional deste início de século tem-se mostrado ambíguo, complexo, refletindo as tensões cotidianas. A escola, apesar de se dizer democrática e abarcar todos os exemplos da macrossociedade – etnias, religiões, preferências sexuais, culturas – ainda se baseia num único tipo de aluno, de uma classe social sem problemas, com uma família estruturada, em suma, um ser que não existe ou, se existiu, ficou para trás há anos (séculos? milênios?).Pensando em uma escola que se reinventa e se reinterpreta a cada ano, semestre, dia, que não fica parada na ilusão de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, de que todos têm capacidades iguais, este artigo tem como objetivo entender como se caracteriza o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em perspectiva inclusiva, à luz do projeto político pedagógico da escola comum.

O texto traz para o debate algumas ideias sobre o projeto político pedagógico (PPP) e seu processo constitutivo na escola, destacando seus objetivos, suas finalidades, dentre outras abordagens que perpassam aspectos necessários à realização de uma educação democrática a partir e para a pessoa em todas as suas possibilidades.

Intrinsecamente, tratamos de algumas dimensões do atendimento educacional especializado e da inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculadas na escola comum, e que ainda causam muitos incômodos, medos e anseios em grande parte dos profissionais da educação em todos os âmbitos.

Por fim, trazemos alguns dados coletados no estudo de doze projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Vitória, Espírito Santo. Esses dados possibilitam uma visão mais detalhada do modo como a inclusão e o atendimento educacional especializado têm sido pensados e propostos no cotidiano das escolas que recebem o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

PPP, ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSÃO

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação assumiu enfoque diferente das versões anteriores. Em seu art. 205, a Constituição 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, deixa claro que um dos princípios do ensino será "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988). O documento também mostra o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

São garantidos às pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indistintamente, o ingresso e a permanência nas escolas e salas comuns da educação, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como 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 na aquisição das competências educacionais.

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu capítulo V deixa claro 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, e outras).

Na LDB 9394/96, permanecem alguns entraves, porém esta lei representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas com deficiência. Com ela, 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; […].

Estes 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), Kassar (2007), dentre outros, porém mostram que os sistemas de ensino poderão criar mecanismos para que as necessidades dos alunos sejam atendidas de modo amplo e irrestrito. Uma das formas de proporcionar 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 vista também nos Artigos 12 e 14 e respectivos incisos desta Lei, 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 políticos pedagógicos.

A Lei abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem o trabalho docente e a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a partir 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 mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares; ou mesmo como mais um documento, que será engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais, mais uma norma burocrática.

O 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 o seu papel de co-autor 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 baseada na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em prática um ensino calcado em concepções democratizantes, que leve seus sujeitos/atores a vivenciar o processo e 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 a partir de uma proposta pedagógica 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 permanência, com prazer, na escola, por tempo determinado. Isto 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 trilhar o 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 organizar o ambiente físico e humano, tornando-o mais atraente e facilitador da aprendizagem para todos os alunos.

Assim como as discussões sobre o projeto político-pedagógico, 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 nos modos de proposição de ações pedagógicas inclusivas e 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 o ser dotado de história, cultura e conhecimento. Um ser humano que transforma e é transformado, um sujeito que produz conhecimento a partir de trocas estabelecidas com os outros membros de sua espécie, como enfatiza Vygotsky (1991, 2001).

A literatura que trata da educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que há muitas armadilhas para que a escola inclusiva seja mera proposição. Dentre elas, as práticas supostamente inclusivas, que muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional, e a distinção que ainda se faz na nomenclatura usada para distinguir o que seja atendimento educacional especializado, inclusão, integração, necessidade educativa especial, dentre outras[2], que podem confundir o trabalho a ser realizado, bem como de quem se fala quando se trabalha na perspectiva de educação inclusiva para a pessoa com deficiência.

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, propõem-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. Assume, assim, 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. O atendimento educacional especializado 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.

Quanto ao atendimento educacional especializado, de acordo com a Res. 04/2009 (Brasil, 2009), tem a função de "complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem". Além disso, cabe destacar que o documento que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) salienta que:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O projeto político-pedagógico da escola, diante da proposta de uma educação para todos e que se propõe a incluir pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, como salienta Beyer (2006), ao mesmo tempo em que planeja e executa ações e práticas inovadoras para o aprendizado de todos, não pode visar somente uma reorganização formal ou mesmo se embasar em concepções estanques de homem, mundo e sociedade, desvinculadas da heterogeneidade, mas imprimir uma nova visão a todo o contexto. Assim, 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 Sarmento, 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, pode-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos, para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação se aproprie dos conhecimentos, respeitadas suas condições físicas, mentais ou sensoriais.

Além dos princípios já destacados, temos observado outros que potencializariam o cotidiano e 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 et all 2010).

O projeto político-pedagógico, nessa relação íntima com os pressupostos da escola inclusiva e com o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum, assume 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 vetas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (Faria; Dias, 2007, p. 20).

Assim, a inclusão passa a ser vista como possibilidade de inserção total do aluno e o atendimento educacional especializado uma possibilidade de incremento de práticas e ações facilitadoras do processo educativo, garantido no projeto político-pedagógico da escola. Esse 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, a partir de seus projetos político-pedagógicos, promovam ações com finalidade de conscientizar, incentivar e mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma proposta pedagógica, 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 deseja imprimir a marca inclusiva, numa busca incessante pela educação de qualidade a todos os sujeitos, independente de quaisquer características físicas, mentais, sensoriais, intelectuais, de gênero, de classe, de cor, de preferência sexual, deve ser aquela que sistematiza "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).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COMUM

Objetivando entender como se tem caracterizado 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. Este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que se possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses para a pesquisa por estudos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999), visam proporcionar, de modo aproximado, uma visão geral de determinado fato.

A escolha por Vitória se deu pelo fato dessa municipalidade ter 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 os 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[3] constante para que as escolas construam democraticamente seus projetos político-pedagógicos.

Para a coleta dos dados, desenvolvemos, nessa etapa do estudo, um levantamento junto à Secretaria de Educação das escolas que possuíam projeto político- pedagógico aprovado por ela. Do total de 52 escolas de ensino fundamental, a Secretaria dispunha de doze projetos em seus arquivos. Eles foram disponibilizados na íntegra, para serem analisados.

Nessa fase do estudo, optamos por trabalhar somente com os projetos da Secretaria de Educação, pois estavam aprovados e disponíveis; porém, num segundo momento, todas as escolas serão contatadas, uma vez que desejamos conhecer o universo das escolas do município.

Quanto à estrutura e ao modo como se apresenta o projeto político-pedagógico, a pesquisa identificou que, do total de doze projetos, 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 a escola 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. 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.

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. Algumas escolas têm claro o papel importante que ocupa o projeto político-pedagógico na orientação do trabalho educativo, enquanto que outras ainda o percebem como mera listagem de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, além de 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 uma ambiguidade muito grande de ações a serem desenvolvidas pelas escolas e a inexistência de qualquer proposição ou mesmo de objetivo para esse público.

Dos doze projetos analisados, em dois não encontramos nada referente à educação especial e/ou educação inclusiva; estes dois projetos sequer citavam os alunos com necessidades educativas especiais com ou sem deficiência. Uma escola trazia em seu projeto pedagógico a proposta de trabalho para alunos com dificuldades de aprendizagem a ser desenvolvida pela professora especialista, porém não deixava claro a que público se destinava, a faixa etária, nem mesmo a série. Outro projeto trazia, dentre os seus vinte e um 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 alcançados, propostas de operacionalização-ação organizativa, profissionais responsáveis e suas respectivas funções, além de outras informações com uma aproximação muito grande aos 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, 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, das salas de aula e de recursos, além de outras proposições.

O olhar sobre o todo revelou, nesse primeiro momento, que metade dos projetos políticos pedagógicos tratava de modo superficial, e por vezes ausente, o trabalho com o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em processo

de inclusão ao contexto da escola comum, o que vem de encontro àquilo 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 apresentavam uma visão de educação inclusiva muito interessante, pois apresentavam ações voltadas ao reconhecimento e valorização das diferenças como condição de avanço, de mudanças, de transformação, de desenvolvimento e aperfeiçoamento do todo escolar (Mantoan, 2003). Estes 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 doze projetos, somente dois faziam menção ao atendimento educacional especializado. Desses dois projetos, um propõe 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, a partir de três ações básicas que envolviam as salas de apoio com professores especializados, o uso de materiais/equipamentos/procedimentos específicos para cada aluno no contra-turno, e atuação colaborativa entre professor especializado e os das salas comuns.

O outro projeto traz em seu bojo um capítulo inteiro destinado às ações de implantação do atendimento educacional especializado no contexto escolar comum. Nesse capítulo faz todo um apanhado teórico, com fundamentação legal a partir dos 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 (que em alguns projetos não estava claro o que realmente significava incluir um aluno) ou mesmo como a mera matrícula do aluno na escola comum, o que segundo Prieto (2006), não garante que o aluno 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, transtorno global 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 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 impor 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. 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, como 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, suas estratégias de ensino para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, seus recursos didáticos a serem utilizados, seus planos de avaliação, sua visão de mundo e de sociedade, afirma-se nele o seu conteúdo de cidadania e pluralidade cultural e, consequentemente, de reconhecimento dos sujeitos escolares como cidadãos cognoscentes.

NOTAS

1 Neste texto trazemos alguns conceitos referentes à inclusão e atendimento educacional especializado. Outros conceitos como os de integração, necessidade educativa especial, deficiência, exclusão podem ser buscados em Mantoan (2003), Drago (2008), Arantes (2006) e no site do MEC (www.mec.gov.br).

2 Esse incentivo se dá por meio de assessoria pedagógica da Secretaria de Educação, cursos de formação em PPP, dentre outros meios. Após sua construção e aprovação na escola, uma cópia do projeto deve ser encaminhada à Secretaria de Educação, para que essa instância conheça e interfira nas ações propostas pela unidade de ensino.

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.

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. et all. Projeto político-pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. V. 16, n. 31. Vitória: PPGE, jan./jun. 2010.

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.

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

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

ROGÉRIO DRAGO é doutor em Educação pela PUC-Rio. Docente Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: rogerio.drago@gmail.com.

Recebido em maio de 2011.
Aprovado em outubro de 2011.