

## Artigos Originais

### ANÁLISE DE “PROJETOS DE INCLUSÃO” INSERIDOS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

#### Original Articles

### ANALYSIS OF INCLUSION PROJECTS INSERTED INTO PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECTS OF MUNICIPAL ELEMENTARY EDUCATION'S SCHOOLS

Camila Mugnai Vieira\*

<http://lattes.cnpq.br/6321486142314762>  
[camilamugnai@gmail.com](mailto:camilamugnai@gmail.com)

Sabrina Alves Dias\*\*

<http://lattes.cnpq.br/1792702641382231>  
[sabrina.sme@ig.com.br](mailto:sabrina.sme@ig.com.br)



**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN

2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



#### RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de discutir 4 projetos denominados “de inclusão”, inseridos nos projetos político pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental de do município de Marília-SP. Os resultados indicaram fundamentações teóricas e justificativas ausentes ou variadas, pautadas em legislação e atendimento aos alunos com necessidades especiais. Os objetivos e metas dos projetos voltavam-se prioritariamente ao atendimento a estes alunos e não a mudanças na comunidade escolar como um todo. A concepção de inclusão pareceu restrita ao acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas, baseando suas principais ações nos encaminhamentos para serviços especializados, externos à escola, ou no atendimento educacional especializado. Conclui-se que estes projetos precisam ser construídos a partir de debates e envolvimento de todos, de fundamentação e planejamento de ações concretas, que ampliem as vivências do cotidiano e levem a superação das limitações da instituição.

**Palavras-chave:** educação inclusiva. Projeto Político Pedagógico. planejamento escolar.

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – campus de Marília. Docente da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA).

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – campus de Marília.

## ABSTRACT

This research aimed to discuss 4 projects called "inclusion", inserted in political pedagogical projects of schools of elementary education in Marília-SP. The results indicated theoretical foundations and justifications absent or varied, guided by legislation and assistance to students with special needs. The goals and objectives of the projects were turned primarily to meet these students and not to changes in the school community as a whole. The notion of inclusion seemed restricted to the schools's access of students with special educational needs, basing their actions on major referrals to specialist services outside the school, or specialized education. We conclude that these projects need to be constructed from debates and involvement of everyone, reasoning and planning concrete actions that broaden the experiences of daily life and lead to overcoming the limitations of the institution.

**Keywords:** inclusive education. Pedagogical Political Project. school planning

## INTRODUÇÃO

A proposta da Educação Inclusiva baseia-se nos pressupostos de que todos podem e devem fazer parte da vida escolar comunitária, tendo suas necessidades educacionais, laborais e sociais atendidas. Assim, propõe-se a escolarização na rede regular de ensino de todas as crianças que têm condições, buscando recursos do ensino comum sempre que possível, na direção de uma participação cada vez mais integral com os demais alunos.

Seguindo uma tendência mundial, o Brasil vem apresentando mudanças na legislação no sentido da Educação Inclusiva, expressas por documentos tais como a Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 208 assegura “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segundo a qual a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, devendo atuar de modo articulado com o ensino comum, visando atender às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos público-alvo da Educação Especial. O Decreto no. 7.611, de

17 de novembro de 2011 dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, que aponta, entre outros elementos, “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011).

Os serviços em Educação Especial vêm sendo usados durante décadas para dissimular problemas sociais, políticos e educacionais. As reprovações, as evasões e o mau aproveitamento dos alunos comprometem a credibilidade educacional. Assim, deposita-se no aluno toda a responsabilidade pelas dificuldades encontradas (OMOTE, 2000). A educação especial mantém esse discurso de culpabilização dos alunos quando, apesar de ampliar as vagas ofertadas e diversificar alguns dos recursos oferecidos, ainda coloca seus objetivos focados ou limitados apenas às condições orgânicas ou individuais dos alunos com necessidades especiais (LAPLANE, 2004).

Inúmeras pesquisas apontam a atribuição aos alunos da responsabilidade pelo fracasso escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2004; PATTO, 1996). As causas são focadas em suas características pessoais, orgânicas, familiares e sócio-econômicas. Esses olhares e ações voltados à culpabilização dos alunos fundamentam-se em concepções individuais ou médicas das deficiências ou NEE. Tal concepção como inerente ao organismo ou comportamento dos indivíduos leva a um modo específico de tratamento, no qual a pessoa deficiente é a única cliente, negligenciando familiares, profissionais e a sociedade em geral (OMOTE, 1996).

Já há vários anos, estudos têm mostrado o enviesamento dos encaminhamentos e a precariedade do funcionamento das então, classes especiais (DENARI, 1984; PIRAVANO, 1996; RODRIGUES, 1982). Esses alunos permaneciam segregados dos demais estudantes, convivendo apenas entre si e sendo alvo de discriminação por membros da comunidade escolar. Diante dessa realidade, nas décadas de 1980 e 1990 surgiram movimentos para a extinção das escolas e das classes especiais e para a inclusão desses alunos nas salas comuns.

O caráter segregador não é inerente aos serviços, mas depende do uso que é feito destes. O mesmo erro continua a acontecer, já que diversas práticas equivocadas estão ocorrendo sob a denominação de “inclusão”. A simples colocação de alunos na sala comum, garantida pelo pressuposto legal, não representa sua real inclusão. Devem ser feitas avaliações cuidadosas de cada caso, analisando os benefícios de cada serviço oferecido para todos os envolvidos. Assim como as classes especiais de outrora, muitas salas regulares que têm recebido alunos com necessidades especiais sem qualquer preparo e transformações, têm contribuído, de certa forma, para manter e até mascarar a segregação desses alunos (OMOTE, 2004).

Assim, entende-se que os serviços especializados não devem ser extintos, uma vez que podem oferecer recursos humanos e pedagógicos importantes para muitos alunos, desde que redimensionados, cumprindo seu papel que deve ser o de possibilitar o acesso à educação ao maior número possível de pessoas (OMOTE, 2000).

A partir de 2009, as escolas municipais da Educação Básica do município de Marília-SP receberam a orientação, por parte da Secretaria da Educação, de incluir em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) um projeto específico que norteasse as ações voltadas à inclusão escolar. O entendimento da gestão educacional do município era de que ter em cada PPP um projeto direcionado à Educação Inclusiva poderia configurar-se como uma ação no sentido de problematizar e refletir sobre o verdadeiro significado de uma escola democrática, que garante não somente o acesso, mas sim a permanência equitativa de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que neste mesmo período, a rede municipal iniciou o processo de implementação das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Salas de Recursos Multifuncionais, e que de acordo com as exigências legais do MEC, as escolas do ensino regular deveriam prever em seu PPP a oferta do AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando a relevância de estudos sobre o planejamento e as ações desenvolvidas nas escolas com relação à educação inclusiva, bem como a

importância dos PPP e particularmente, de projetos específicos sobre esta temática, para a organização e condutas nas escolas, este trabalho teve como objetivo analisar os chamados “projetos de inclusão”, inseridos nos projetos político-pedagógicos de 2011 de 4 escolas municipais de ensino fundamental do município de Marília-SP, buscando apreender as concepções de inclusão presentes nos mesmos.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser considerado como um plano global da instituição escolar, entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, portanto este define claramente o tipo de ação educativa da unidade escolar. O PPP adquire caráter de instrumento para a intervenção e mudança da realidade, contribuindo como elemento de organização e integração da atividade prática da instituição (VASCONCELLOS, 2006).

Na construção do PPP os professores, a equipe escolar e funcionários devem vivenciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a repensar o fazer pedagógico de forma coerente. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que a escola é um espaço educativo e o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. O PPP, portanto, é um instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas. Ao construí-lo coletivamente, a escola afirma sua autonomia sem, no entanto, deixar de manter relações com as esferas municipais, estaduais e federal da educação nacional (VEIGA, 1996).

A existência de um projeto pedagógico próprio pode ser importante para favorecer o processo de inclusão, porém, para que o PPP alcance os objetivos que almeja são necessárias mudanças nas culturas administrativas, em uma perspectiva menos centralizadora, bem como a promoção do desenvolvimento de capacitação profissional dos educadores para assumirem seu papel com mais autonomia (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

## MÉTODO

Tratou-se de uma análise documental, cujas fontes de dados para a realização da coleta foram os “projetos de inclusão” inseridos nos projetos político-pedagógicos de 4 escolas municipais de ensino fundamental e documentos da Secretaria Municipal da Educação que apresentavam dados das escolas.

A partir do contato com a Secretaria Municipal de Educação de cidade foi obtido o nome de todas as escolas de ensino fundamental, sendo no total 19 escolas. Realizou-se um sorteio de modo a selecionar uma escola de cada região da cidade (zonas sul, norte, leste e oeste).

Os projetos foram lidos pelas pesquisadoras repetidas vezes, de modo a organizar em categorias o conteúdo presente em cada item de um roteiro elaborado pelas pesquisadoras para a análise dos projetos, composto pelos itens presentes na maior parte dos mesmos, sendo estes: Fundamentação teórica; Justificativa; Objetivos; Metas; Ações; População-alvo; Responsáveis e Avaliação.

A caracterização das escolas é apresentada na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Caracterização das escolas**

| EMEF | Localização | Total de alunos | Total de professores | Alunos com deficiências                   | Sala de recursos Multifuncional |
|------|-------------|-----------------|----------------------|---|---------------------------------|
| 1    | Zona leste  | 350             | 18                   | T=11<br>DI:07<br>DV:01<br>DF:02<br>DA: 01 | SIM                             |
| 2    | Zona oeste  | 333             | 24                   | T=5<br>MD: 01<br>DI:02<br>DV:01           | SIM                             |

|   |            |     |    |  |     |
|---|------------|-----|----|--|-----|
|   |            |     |    | DF:03<br>DA:01                                   |     |
| 3 | Zona sul   | 374 | 22 | T=10<br>MD: 01<br>DI:06<br>DV:<br>DF:02<br>DA:01 | SIM |
| 4 | Zona norte | 761 | 36 | T=6<br>DI:03<br>DV:01<br>DF:01<br>DA:01          | SIM |

Legenda: MD: Múltiplas deficiências; DI: deficiência intelectual; DV: deficiência visual; DF: deficiência física; DA: deficiência auditiva.

## RESULTADOS

Os resultados foram organizados em tabelas, sendo uma para cada item do roteiro de análise. As tabelas indicam as categorias nas quais foram distribuídos os conteúdos dos projetos e quais as escolas em que as mesmas foram encontradas, sendo as escolas representadas pela letra “E” seguida do número correspondente.

Com relação à fundamentação teórica, uma das escolas não apresentou nenhuma, 3 indicaram documentos presentes na legislação brasileira, dentre eles a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, a Resolução nº4. de 2 de outubro de 2009; ECA; LDBEN – 96; o Plano Municipal de Educação Biênio 2003/2004 e a Resolução CNE/ CEB N.º2/2001. Uma das escolas indicou uma autora específica, no caso, Montoan. O quadro a seguir indica esses dados:

**Quadro 1 – Fundamentação teórica**

| <b>Categorias</b>                 | <b>EMEFs</b> |
|-----------------------------------|--------------|
| 1. Não apresentou                 | E1           |
| 2. Legislação                     | E2, E3, E4   |
| 3. Montoan                        | E3           |
| 4. Referências finais<br>variadas | E4           |

No que se refere à justificativa do projeto, mais uma vez a E1 não apresentou e as demais indicaram variações em seus argumentos, apontando a necessidade de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEES), a defesa da inclusão total e irrestrita, o envolvimento de toda a comunidade escolar, entre outras justificativas apresentadas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Justificativas**

| <b>Categorias</b>                   | <b>EMEFs</b> |
|-------------------------------------|--------------|
| 1. Não apresentou                   | E1           |
| 2. Atendimento às<br>NEEs           | E2, E3       |
| 3. Envolvimento de<br>todos         | E2           |
| 4. Inclusão total                   | E3           |
| 5. Superação da<br>exclusão         | E4           |
| 6. Foco nas práticas<br>pedagógicas | E4           |

O fato de uma escola não apresentar em seu projeto qualquer fundamentação e justificativa nos leva a algumas hipóteses explicativas, que passam pela falta de compreensão da função deste projeto para sua prática, a

dificuldade de relacionar aspectos teóricos com seu planejamento e suas ações no cotidiano escolar, ou mesmo a forma como as orientações para construção destes projetos foi realizada, a construção dos itens que o compõe e sua importância e interdependência. Retomamos a discussão feita por Ferreira e Ferreira (2004), que destacam o risco de o PPP tornar-se apenas um instrumento burocrático se não for desenvolvida a autonomia dos sujeitos em seu processo de elaboração.

Os objetivos apresentados nos projetos são indicados no Quadro a seguir:

**Quadro 3 – Objetivos**

| <b>Categorias</b>  | <b>EMEFs</b> |
|--|--------------|
| 1. Implementar a sala de recursos multifuncionais          | E1           |
| 2. Possibilitar a inclusão/ integração dos alunos com NEEs | E1, E2, E3   |
| 3. Considerar o potencial dos alunos                       | E2, E3, E4   |
| 4. Práticas de ensino                                      | E4,          |
| 5. Comprometimento dos professores                         | E4           |
| 6. Processo avaliativo                                     | E4           |
| 7. Parceria com a família                                  | E4           |

No item Objetivos, a escola 1 demonstra o foco somente na implementação das Salas Multifuncionais como um caminho de garantir a inclusão dos alunos com NEE. As escolas 2 e 3 direcionam seus objetivos do Projeto apenas aos alunos, não fazendo referência aos demais autores da dinâmica escolar. Esse aspecto chama a atenção, pois parece haver uma compreensão de que a inclusão direciona-se apenas ao atendimento dos

alunos com NEE, sem a necessidade das inúmeras mudanças em diversos níveis tais quais curriculares, estruturais, políticos, atitudinais, dentre outros, apontados por vários autores (MARCHESI, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Vale destacar que somente a escola 4 apresenta objetivos que contemplam além dos alunos, os professores e a família, permeando ainda as práticas de ensino bem como os processos avaliativos. Posteriormente será possível observar que algumas escolas citam objetivos para os quais não prevêm ações. Parece não haver a compreensão de que a educação inclusiva insere-se em um contexto educacional e social mais amplo e que seus objetivos deveriam abarcar também a construção de uma sociedade mais justa para todos (FERREIRA; FERREIRA, 2004; LAPLANE, 2004).

Seguindo a estrutura do projeto, encontramos o item “Metas”, que deve estar diretamente ligado aos objetivos, porém buscando um caráter mais quantitativo. As categorias referentes às metas dos projetos podem ser observadas a seguir:

**Quadro 4 – Metas**

| <b>Categorias</b>                           | <b>EMEFs</b> |
|---|--------------|
| 1. Oferta do AEE                            | E1, E2       |
| 2. Encaminhamento para laudo médico         | E2           |
| 3. Envolvimento da comunidade escolar       | E2, E4       |
| 4. Ensino colaborativo                      | E2           |
| 5. Práticas pedagógicas                     | E2, E4       |
| 6. Acesso e permanência dos alunos com NEEs | E3           |

No que se refere à escola 1, encontramos o estabelecimento de apenas uma meta direcionada novamente à oferta da sala multifuncional. Já a

escola 2, elenca uma série de metas que englobam desde a oferta do AEE até o ensino colaborativo. No entanto, não há uma clareza no entendimento que a escola possui em relação ao ensino colaborativo, este é apenas citado. Outra meta de destaque que foi traçada pela mesma escola foi o “encaminhamento para laudo médico”. Fato que pode evidenciar a preocupação escolar com o diagnóstico médico, como se este pudesse garantir as peculiaridades do processo de aprendizagem do aluno.

As ações previstas nos projetos foram bastante variadas e são apresentadas no Quadro a seguir.

**Quadro 5 – Ações**

| <b>Categorias</b>   | <b>EMEFs</b>   |
|---|----------------|
| 1. Adequação curricular   | E3, E4         |
| 2. Capacitação de professores                                   | E1, E2, E4     |
| 3. Atividades e Materiais pedagógicos adaptados                 | E1, E3, E4     |
| 4. Encaminhamentos/<br>Parcerias                                | E1, E2, E3, E4 |
| 5. Relatórios   | E4             |
| 6. Parceria entre o professor especializado e o da sala regular | E1             |
| 7. Investimentos na sala de recursos multifuncional             | E1, E2         |
| 8. Parceria com a família                                       | E2             |
| 9. Reforço escolar  | E2             |
| 10. Número reduzido de alunos por sala                          | E3             |

A adequação curricular foi citada, mas sem mais detalhamentos; a capacitação de professores foi descrita como orientações à equipe docente, socialização das experiências com profissionais da área de educação especial, estudos sobre inclusão no Horário de Estudo Coletivo, entre outros; as atividades e materiais pedagógicos adaptados referem-se a estratégias que favoreçam a acessibilidade, socialização e o aprendizado do educando com NEES; os encaminhamentos e parcerias referem-se aos acompanhamentos especializados oferecidos por profissionais da saúde ou educação fora da escola e do período de aula, sendo indicados serviços municipais disponíveis nas áreas de psicopedagogia, por exemplo; os relatórios indicam o registro e documentação das ações e resultados alcançados junto aos alunos com NEES; quando falam da sala de recursos multifuncional indicam a importância de organização e efetivação dos trabalhos desenvolvidos na mesma; a parceria com as famílias aponta para o apoio e orientações que a escola pode oferecer aos familiares; o reforço escolar refere-se a atividades da alfabetização no período contrário para os alunos “defasados em seus conteúdos” (E2) e o número de alunos indica a importância da garantia de no máximo 25 estudantes por sala.

Entre as ações previstas nos projetos, a única comum a todas as escolas foi: Encaminhamentos/ Parcerias, o que indica que os projetos de inclusão estão bastante voltados aos serviços de apoio, especializados, talvez mais do que as ações internas, nas salas comuns. Esse dado nos chama a atenção, uma vez que os serviços especializados devem servir como um apoio e não serem a base das ações voltadas a inclusão. Como nos fala Omote (2004), é inegável a necessidade que alguns alunos tem de um atendimento especializado, o problema não está no recurso, mas no uso que se faz dele. Assim como inúmeros alunos foram encaminhados equivocadamente ou pelo menos por critérios questionáveis, para instituições e classes especiais, com apontam vários estudos (DALL POGETTO, 1987; DENARI, 1984, 2006; OMOTE, 2000), é possível que encaminhamentos inadequados ocorram para os serviços atuais de apoio e que, apesar de estes alunos terem atualmente sua vaga garantida nas classes regulares, seu processo de aprendizagem

novamente se distancie da escola e da sala regular, bem como sua interação com os demais alunos.

Como aponta Omote (2004), é fundamental que cada caso seja avaliado criteriosamente e que se amplie a oferta de serviços mais adequados a cada um. O que nos coloca a legislação, é que estes devem ser preferencialmente voltados ao ensino regular (BRASIL, 2001).

Em seguida, 3 escolas apontam para atividades e materiais adaptados, voltados às necessidades individuais nas salas regulares. São ações que indicam a importância de mudanças nas práticas pedagógicas, porém são inespecíficas, gerais e pouco explicadas. Duas escolas falam de adaptação curricular, proposta do ministério pouco trabalhada e já abandonada enquanto política e outras 2 investem na sala de recursos multifuncional, proposta atual. Apesar disso, uma destas ainda indica a necessidade do reforço escolar. 3 das escolas enfatizam o investimento nos professores, de fato fundamental, sendo que apenas a escola que defende em seu discurso a “inclusão total” não indica em suas ações a capacitação docente. Apenas 1 escola fala de: parceria com família, relatórios e parceria entre os professores especializados e das salas regulares.

A E1 concentrou-se nas salas multifuncionais tendo seus objetivos, metas e ações voltados para o AEE. Isso se deve, possivelmente, ao fato de as salas de recursos multifuncionais serem a estratégia apresentada atualmente pelo poder público, situação concomitante à solicitação dos projetos específicos sobre inclusão pela secretaria de educação. O que nos chama a atenção é o risco de a escola restringir seu planejamento e suas ações a aspectos relacionados a este recurso, uma vez que a escola precisa realizar uma série de outras mudanças para a inclusão efetivar-se, como já apontado anteriormente (MARCHESI, 2006).

Questiona-se a forma como diferentes propostas são implementadas, sobrepostas, se há preparo, planejamento e avaliação constante das mesmas, por exemplo: adaptação curricular, AEE e o tal reforço. Segundo os projetos estudados, as escolas não parecem ter clareza da função de cada um,

especificidades e motivos da escolha desta ou daquela ação em cada caso ou momento.

Estratégias interessantes como o ensino colaborativo são apenas citadas e pouco trabalhadas e questiona-se o motivo de condições concretas, como número mínimo de alunos, aparecerem no projeto. Ainda não são garantidas?

Os dados referentes à população-alvo são apresentados a seguir:

**Quadro 6 – População alvo**

| <b>Categorias</b>                                   | <b>EMEFs</b> |
|---|--------------|
| 1. Não apresentou                                   | E1           |
| 2. Alunos com NEEs e ou dificuldade de aprendizagem | E2, E3, E4   |
| 3. Comunidade escolar                               | E4           |

Pode-se perceber que 3 escolas apontam que os alunos com NEEs são a população-alvo de seus projetos de inclusão, sendo que apenas uma delas cita também que toda a comunidade escolar será alvo das ações previstas.

Duas escolas apresentam na descrição de seu público-alvo dados específicos dos alunos com NEE, dados de identificação, sua série e professora e laudos médicos. O diagnóstico bem feito pode, sem dúvida, colaborar para a definição de condutas e estratégias pedagógicas, porém os laudos apresentados são puramente médicos, apresentam apenas descrições de patologias e limitações dos alunos, sendo pouco expressivos quanto aos aspectos pedagógicos. Esses dados demonstram a manutenção de uma concepção médica e individual, concepção na qual a pessoa deficiente é a única cliente, negligenciando familiares, profissionais e a sociedade em geral (OMOTE, 1996).

Os projetos de inclusão visam sem dúvida atender aos alunos com NEE, porém manter o foco apenas nestes, numa perspectiva individual e biológica da deficiência, pode ser muito limitante.

Quanto aos responsáveis em desenvolver estes projetos, as escolas apontaram:

**Quadro 7 – Responsáveis**

| <b>Categorias</b>                           | <b>EMEFs</b> |
|---|--------------|
| 1. Equipes da SME                           | E1, E3       |
| 2. Direção                                  | E1,E2,E3,E4  |
| 3. Coordenação                              | E1,E2,E3,E4  |
| 4. Professores                              | E1,E2,E3,E4  |
| 5. Alunos                                   | E2,E3,E4     |
| 6. Família                                  | E2,E3,E4     |
| 7. Outros funcionários da escola            | E3,E4        |
| 8. Serviços de apoio/profissionais da saúde | E1,E2,E3     |

A direção, coordenação e professores da escola foram apontados em todos os projetos. Apenas duas escolas indicaram outros funcionários da escola e a equipe da Secretaria Municipal da Educação. Uma escola desconsiderou os alunos e a família e apenas uma não pensa nos serviços externos e de apoio como responsáveis, o que é coerente, uma vez que se trata de projetos das escolas e estes devem ser parceiros e não os responsáveis pela execução dos mesmos.

Ainda aparece centralizado nos professores e na administração da escola a responsabilidade pelo processo de inclusão escolar. De fato, estes são atores fundamentais e sobre eles recaem importantes deveres no que diz

respeito ao planejamento, execução e avaliação, especialmente por se tratar de um projeto da escola, no entanto, também cabe aos outros participantes da comunidade escolar, como funcionários de outros setores, os próprios alunos e familiares, bem como à gestão municipal a busca por mudanças que levem à inclusão, podendo estas estarem contempladas no projeto de inclusão da escola.

Quanto à avaliação dos projetos, as escolas indicam avaliações de ações específicas não necessariamente relacionadas aos mesmos. O Quadro a seguir indica estes resultados:

**Quadro 8 – Avaliação**

| <b>Categorias</b>  | <b>EMEFs</b>   |
|--|----------------|
| 1. Avaliação dos recursos do atendimento educacional especializado       | E1             |
| 2. Avaliação do desempenho dos alunos com NEEs                           | E1, E2, E3, E4 |
| 3. Acompanhamento dos atendimentos e atividades extra-escolares          | E1             |
| 4. Avaliação da proposta curricular (conteúdos, estratégias, adaptações) | E4             |

Três escolas focam apenas a avaliação do aluno com NEE, indicando a necessidade de acompanharem o “rendimento”, “avanços individuais”, “progresso no aproveitamento escolar”. Estas escolas parecem compreender

que a eficácia dos projetos de inclusão podem ser “medidas” pelos resultados apresentados pelos alunos em termos de desempenho acadêmico.

Somente uma escola ressalta a importância da avaliação das práticas em si, conteúdos e estratégias, não enfocando apenas o desempenho dos alunos, mas o processo de ensino e de aprendizagem.

Uma escola, além da avaliação dos alunos com NEE, traz a avaliação específica do AEE, no sentido de um acompanhamento e avaliação da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE. Esta mesma escola apresenta a necessidade de um acompanhamento, por parte do professor e por meio da família, das atividades extra-escolares dos alunos, inclusive atendimentos, sendo estes parâmetros para avaliarem o processo de adaptação e socialização dos alunos.

O fato de a avaliação dos projetos focar apenas os alunos com NEE reforça uma visão individualista e uma concepção biológica da deficiência. Corre-se o risco, inclusive, de a justificativa do possível fracasso de algum projeto ser atribuída aos alunos. Como nos apontam inúmeros autores (FERREIRA; FERREIRA, 2004; LAPLANE, 2004; OMOTE, 2000, PATTO, 1996), a culpabilização dos alunos, de suas características orgânicas, familiares, comportamentais e sociais, pelo fracasso escolar é muito comum, desconsiderando-se a responsabilidade da escola pela prática educativa, que pode ter sucesso ou não.

Esta proposta de avaliação indica limitações na compreensão da inclusão escolar enquanto um processo, que deve envolver toda comunidade escolar. Apesar disso, a avaliação é posta em todos os projetos como processual e qualitativa, sendo previstas diferentes instâncias, momentos e instrumentos, que ressaltam o papel do professor da sala regular e espaços coletivos de debates, além da tomada de providências ou de mudanças quando detectadas dificuldades. O trecho abaixo, transcrito literalmente de um dos projetos, ilustra esse aspecto:

*A avaliação é um processo contínuo do desenvolvimento pedagógico e do trabalho do professor. Sendo assim, semanalmente serão avaliados os resultados obtidos com as atividades*

*programadas para o período em questão, através dos semanários, visitas às salas de aula e HECs (Horário de Estudo Coletivo). Haverá também um acompanhamento bimestral do direcionamento dos conteúdos e expectativas elencadas na adaptação curricular dos alunos inclusos. Como suporte para essas avaliações serão utilizadas os registros das atividades, fotos, portfólios, cartazes e relatórios produzidos durante o bimestre. – E4*

## **CONCLUSÕES**

A estrutura e conteúdo dos projetos apresentam pontos em comum, com especificidades, como cronograma e responsáveis específicos para cada ação, dados dos alunos, com laudos, por exemplo. Alguns dos projetos apresentam certa confusão entre os itens ou conteúdos repetidos, indicando a importância de os gestores orientarem as escolas mais atentamente quanto à elaboração dos mesmos.

Todas as escolas colocaram como ação os encaminhamentos para outros serviços e as parcerias com outros profissionais: apesar da importância desta rede de apoio, estariam os projetos de inclusão mais voltados aos serviços externos e especializados do que às ações internas, na escola e salas comuns?

O foco no aluno com NEE como público-alvo é comum a todas as escolas e 3 indicam a avaliação apenas com relação ao desempenho destes. Esses aspectos, além dos laudos focados nas patologias e limitações, indicam uma concepção individual da deficiência. Apenas uma escola ressalta a comunidade escolar também como público-alvo e a avaliação das práticas pedagógicas, além do desempenho dos alunos.

Com exceção de uma escola, que apresenta aspectos que apontam para uma concepção mais ampliada da inclusão (envolvendo transformações na escola, toda a comunidade escolar, focando-se nas práticas pedagógicas nas salas regulares, mais descritas e com responsabilizações, além das parcerias, que envolvem inclusive outros funcionários, alunos e familiares), as demais escolas indicam em seus projetos uma concepção de inclusão restrita ao acesso de alunos com NEE (e com dificuldades de aprendizagem) às

escolas, baseando suas principais ações nos encaminhamentos para serviços especializados, externos à escola, ou no AEE.

As mudanças nas práticas pedagógicas são citadas, especialmente com relação à adaptação curricular e a adequação de materiais, mas não são descritas, são genéricas e vagas, não especificando ações voltadas às necessidades demandadas pelos diferentes tipos de deficiência, por exemplo, apesar de as escolas terem alunos com diferentes tipos de deficiências.

Entende-se que projetos desta natureza, voltados à temática da inclusão, inseridos em um PPP, tem um potencial levar a ações concretas na busca de transformações da realidade vivenciada (função social da escola), porém questiona-se o quanto isso está mesmo ocorrendo nessas escolas. Sem podermos avaliar o processo de construção e a aplicação destes projetos na prática, apenas falando da redação dos mesmos, podemos afirmar que ainda apresentam uma concepção limitada da inclusão e das deficiências, reproduzem processos que já deveriam ter sido superados e pouco avançam em termos de propostas efetivas e inovadoras.

Como nos apontam Ferreira e Ferreira (2004), é fundamental o investimento em gestões participativas e na autonomia dos sujeitos. Estes projetos precisam ser construídos a partir de debates e envolvimento de todos, de fundamentação e planejamento de ações concretas, que ampliem as vivências do cotidiano e levem a superação das limitações da instituição.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao

Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa civil – subchefia de assuntos jurídicos, 2011.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial.** *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília: MEC; SEESP, 2001.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DALL POGETTO, M. T. D. P. **Como os professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de Ensino percebem sua atuação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

DENARI, F. E. **Análise de critérios e procedimentos para o encaminhamento de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, A. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. GOES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCHESI, A. **O que seria de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, pp. 127-135, 1996.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, pp. 43-64, 2000.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, pp. 287-308, 2004.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PIRAVANO, K. R. C. **Caminho suado: a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de Educação Especial para deficientes mentais em escolas públicas da rede estadual de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1996.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

ROMANELI, O. **História da Educação (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1995.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento – Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** Editora Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. p.11-35.

Artigo recebido em: 15/07/2015

Aprovado em: 12/10/2015