

Educação Inclusiva: uma análise sobre projetos pedagógicos e planos de ensino na Educação Física

Inclusive Education: analysis of pedagogical projects and teaching plans in Physical Education

Educación Inclusiva: análisis de proyectos pedagógicos y planes de enseñanza en Educación Física

Caroline Borges Zanato
Universidade Cidade de São Paulo
carolborgesz@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-3660-1425>

Guilherme Rocha Savarezzi
Universidade Cidade de São Paulo
gsavarezzi@unicid.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-2816-7884>

Roberto Gimenez
Universidade Cidade de São Paulo
roberto.gimenez@unicid.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar se o Projeto Político Pedagógico das escolas e os Planos de Ensino dos professores de educação física contemplam um planejamento que leve em consideração pressupostos de uma educação inclusiva e de adaptações curriculares. Por meio de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos e trinta Planos de Ensino dos professores de educação física que ministram aulas para alunos alvo da educação especial de nove escolas estaduais do município de Fernandópolis-SP. A partir dessa análise, concluiu-se que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os Planos de Ensino dos professores de educação física constituem-se como documentos burocráticos, contemplando, em poucos casos e de maneira superficial, o planejamento orientado à educação inclusiva e às adaptações curriculares.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Projeto Político Pedagógico. Plano de ensino.

ABSTRACT

This study aimed to analyze whether the Political Pedagogical Project and the Teaching Plans of physical education teachers take into account the propositions of inclusive education and curricular adaptations. Through documentary research, with qualitative approach, the Political Pedagogical Projects and thirty Teaching Plans of physical education teachers who teach classes for special education students at nine state schools in the city of Fernandópolis-SP were analyzed. It was concluded that the Political Pedagogical Projects of the schools and the Teaching Plans of the physical education teachers consist of bureaucratic documents which superficially and only in a few cases contemplate planning oriented to inclusive education and curricular adaptations.

Keywords: *Inclusive Education. Political Pedagogical Project. Teaching Plan.*

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar si el Proyecto Político Pedagógico de las escuelas y los Planes de Enseñanza de los docentes de educación física contemplan una planificación que tenga en cuenta los supuestos de una educación inclusiva y adaptaciones curriculares. A través de la investigación documental, con un enfoque cualitativo, se analizaron los Proyectos Políticos Pedagógicos y treinta Planes de Enseñanza de los maestros de educación física estudio que imparten clases para estudiantes de educación especial de nueve escuelas públicas en la ciudad de Fernandópolis-SP. A partir de este análisis, se concluyó que los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas y los Planes de Enseñanza de los docentes de educación física se constituyen como documentos burocráticos que contemplan, en algunos casos y, superficialmente, la planificación de la educación inclusiva y adaptaciones curriculares.

Palabras clave: *Educación inclusiva. Proyecto Político Pedagógico. Plan de enseñanza.*

RÉSUMÉ

Cette étude visait à analyser si le Projet Pédagogique Politique des écoles et les Plans d'Enseignement des enseignants d'éducation physique envisagent une planification qui prend en compte les hypothèses d'éducation inclusive et d'adaptations des programmes. À travers une recherche documentaire, avec une approche qualitative, les projets politiques pédagogiques et trente plans d'enseignement des enseignants d'éducation physique qui enseignent des cours à des élèves d'éducation spéciale ont été analysés dans neuf écoles publiques de la ville de Fernandópolis-SP. De cette analyse, il a été conclu que les projets politiques et pédagogiques des écoles et les plans d'enseignement des enseignants d'éducation physique constituent des documents bureaucratiques envisageant, dans quelques cas et, de manière superficielle, une planification orientée vers l'éducation inclusive et les adaptations des programmes.

Mots-clé: *Éducation inclusive; Projet Pédagogique Politique; Projet pédagogique.*

Introdução

Uma escola inclusiva é aquela que possibilita que todos os alunos aprendam juntos, que acolhe e valoriza as diferenças e que tem o aluno como foco central de toda ação

educacional. Como reafirma Aranha (2004, p. 7), uma escola inclusiva é “[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

De modo geral, muitas discussões voltadas ao tema inclusão orientam-se meramente por elementos da acessibilidade. Grande parte das vezes, as proposições se limitam à dimensão arquitetônica das instituições ou metodológica de alguns programas, não se atentando, efetivamente, para a amplitude e a complexidade que envolvem o tema. Trata-se de um problema que perpassa paradigmas ou concepções sobre a diferença e a diversidade e que permeia os projetos pedagógicos, os currículos, os Planos de Ensino dos professores e suas próprias práticas pedagógicas (ALVES, 2018). Norwich (2014), por exemplo, argumenta que o sucesso de projetos de intervenção voltados para a inclusão depende da capacidade que as instituições de ensino apresentam para materializarem os preceitos presentes nas políticas públicas e também nos projetos pedagógicos das escolas.

Sem sombra de dúvida, duas dimensões nas quais se percebem as concepções presentes em uma instituição são o currículo e o seu próprio projeto pedagógico. Kozik et al. (2009) defendem que o currículo é um elemento no qual se tornam perceptíveis as concepções de justiça social que permeiam uma organização. Ao mesmo tempo, a própria forma como o projeto pedagógico de uma instituição é elaborado também retrata o paradigma vigente na gestão. Magalhães e Ruiz (2011) corroboram com esta premissa ao defenderem que os ideais que permeiam os currículos influenciam as práticas profissionais, sobretudo no que tange ao descrédito acerca das efetivas possibilidades de aprendizagem de crianças e jovens com deficiência.

Parece existir um consenso de que projetos pedagógicos com características inclusivas também dependem de uma concepção de gestão inclusiva, que seja capaz de aglutinar professores, debater e elaborar documentos com efetiva participação coletiva (CÉSAR; OLIVEIRA, 2005; GRAHAM, 2016). Zerbato e Mendes (2018) defendem que o sucesso do processo inclusivo estaria muito associado a uma integração efetiva entre os diferentes níveis da instituição, desde os níveis macro da gestão e suas políticas até a própria intervenção na sala de aula. Trabalhos recentes como o de Augustinovic (2019) postulam, inclusive, que há indícios de que tal articulação refletiria no processo de aprendizagem e interação social, amplamente almejado junto às crianças. Esses pressupostos são reforçados por Makida-Dyonísio & Gimenez (2020), ao estudarem os

contextos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e suas refletivas implicações para os processos de inclusão.

Christie, Beames e Higgins (2016) apontam que é justamente a partir da intensa possibilidade de troca existente entre os diferentes membros da organização escolar que se estabelece uma possibilidade efetiva de formação, elemento chave para o desenvolvimento de propostas inclusivas. Um dos pressupostos é o de que, caso isto não aconteça, o projeto não se enraíza pela comunidade escolar, assumindo um viés predominantemente burocrático (FORBES, 2007). Em outras palavras, é possível pressupor que organizações norteadas por concepções de gestão hegemonicamente marcadas por rigores em processos e mecanismos de controle possam encontrar dificuldades para o desenvolvimento de projetos de inclusão.

Vale ressaltar que é a partir deste engajamento e da colaboração entre os professores que se alcançam dois elementos cruciais para a inclusão: a inovação e a flexibilidade curricular (MC DONNELL; MATHOT-BUCKNER; THORSON, 2001; DYMOND; RENZAGLIA; CHUN, 2007; FREITAS; PAVÃO, 2012).

No que diz respeito à inovação, entende-se que ela possa representar um momento de aproximação para aqueles tradicionalmente excluídos, o que deveria ocorrer tanto no âmbito dos conteúdos como das estratégias de ensino. Neste caso, a perturbação gerada pela inovação, em suas diferentes dimensões, contribuiria para levar todos a saírem de sua zona de conforto. Ao contrário, ao se adotar propostas de ensino orientadas por pressupostos mais conservadores e por meio de metodologias mais tradicionais, reforçar-se-ia a famigerada exclusão dos mesmos indivíduos (GIMENEZ, 2015).

Em contrapartida, a flexibilidade curricular também resultaria desse esforço coletivo e de um programa de formação. Para Van Garderen e Whittaker (2006), o investimento no trabalho colaborativo resultaria nas adaptações curriculares necessárias para favorecer o acolhimento e o processo de aprendizagem de crianças e jovens público da educação especial.

O pressuposto é o de que, para atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, é necessário que o currículo seja flexível e adaptável, de maneira a atender a todos os alunos. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, n.p.). Para tanto, podem ser necessárias algumas adaptações no currículo oficial que favoreçam a inclusão, para que

os alunos público alvo da educação especial, incluídos na rede regular de ensino, possam participar de forma efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Heredero (2010, p. 199), entende-se como adaptação curricular, ou adequação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar”.

As adaptações curriculares constituem, então, uma possibilidade de atender as dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino-aprendizagem. “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim, as adaptações curriculares podem ocorrer no âmbito do projeto pedagógico, no currículo da classe ou por meio de adaptações individualizadas, orientadas especificamente às demandas de cada criança. Todas elas devem fazer parte do planejamento da escola, desde o âmbito do Projeto Político Pedagógico até o Plano de Ensino do professor. Tais documentos devem expressar as intenções, tanto da escola quanto dos professores, a respeito da inclusão e de como possibilitar a participação e a aprendizagem dos alunos que são público alvo da educação especial incluídos nas salas regulares (HEREDERO, 2010; MINETTO, 2012).

O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser, portanto, um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de planejamento participativo, e deve ser constituído a partir de um processo democrático de decisões, por meio das quais serão dadas diretrizes ao trabalho pedagógico, tanto no que diz respeito à organização da escola como à sala de aula, delineando a sua identidade e representando as intenções e ações educativas que se deseja realizar (VEIGA, 1998; PADILHA, 2001; VASCONCELLOS, 2010).

Já o Plano de Ensino deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando que se articulem e representem tanto as intenções da escola quanto as do professor a respeito do processo de ensino-aprendizagem. A partir de sua elaboração, o professor expressa as suas intenções e expectativas a respeito desse processo para seus alunos.

Bullock et al. (2006) sustentam que a articulação entre o projeto pedagógico e o plano dos professores é salutar para um projeto inclusivo: o projeto reflete o pensamento institucional prevalecente, norteador das ações de um projeto coletivo, ao mesmo tempo

em que os planos dos professores evidenciariam as adaptações curriculares realizadas, a fim de incluir crianças e jovens com necessidades especiais. Além disso, Cenci e Damiani (2013) alertam para o fato de que a adaptação curricular realizada de forma isolada, por iniciativa exclusiva do professor, é inadequada, pois é a partir da complementariedade e indissociabilidade entre o projeto pedagógico e o Plano de Ensino que o processo de inclusão é facilitado. Para Miotto (2010), o afastamento entre os projetos pedagógicos e os planos dos professores, sobretudo em projetos de inclusão, indicaria a necessidade de se reformular a proposta como um todo, tendo em vista permeá-la por um olhar mais inclusivo.

Frente às constatações de que projetos escolares inclusivos devam partir de concepções de gestão inclusivas e de que a participação coletiva seja importante para a flexibilidade curricular e para a inovação, bem como da necessidade de articulação efetiva entre o projeto pedagógico e os Planos de Ensino dos professores, entende-se que seja necessário debruçar-se sobre a investigação deste tema, crucial para a inclusão diante do componente curricular educação física.

Em especial, seria imperativo dedicar-se a esta investigação sobre a educação física, uma vez que se trata de uma área frequentemente descolada dos projetos pedagógicos das escolas. Isto ocorre não somente pela particularidade de uso de espaços físicos utilizados nas instalações da escola, mas também por visões históricas associadas ao corpo e ao movimento que permeiam a própria instituição escolar (GIMENEZ, 2015). Este argumento é reforçado pelos pressupostos levantados por trabalhos recentes, que apontam para a falta de estudos acerca de adaptações curriculares ocorridas no âmbito dos planos e aulas de professores de educação física (COSTA; MUNSTER, 2017).

No contexto da escola inclusiva, a educação física escolar também necessita ser revisitada, o que implicaria na ruptura com um histórico de exclusão dos menos habilitados e dos considerados inaptos para a prática de atividades físicas, uma vez que, por muito tempo, esses alunos foram privados de vivências proporcionadas por este componente curricular. Diante de análise deste difícil contexto é que alguns autores têm sugerido que a orientação para uma escola inclusiva tornar-se-ia algo praticamente inatingível (ESSEX, 2018; TOMAR; GARG, 2020).

Além disso, os pressupostos que norteiam a atuação nesta área são, em grande parte, sustentados por paradigmas médicos, identificados por concepções que valorizam a deficiência, o problema, em detrimento das estratégias ou, eventualmente, dos caminhos

que poderiam valorizar as estratégias adaptativas empregadas por esses indivíduos (GIMENEZ, 2000).

Tendo como pano de fundo o contexto de uma educação que atenda a todos a partir de uma escola inclusiva, o presente estudo aborda as seguintes indagações: a escola apresenta suas intenções como uma escola inclusiva por meio de seu Projeto Político Pedagógico, prevendo e respaldando as adaptações curriculares? O professor de educação física, ao elaborar seus Planos de Ensino, prevê ações inclusivas e adaptações curriculares para atender as necessidades de seus alunos?

Para responder tais indagações, este estudo teve como objetivo analisar se o Projeto Político Pedagógico das escolas e os Planos de Ensino dos professores de educação física contemplam um planejamento que leve em consideração pressupostos de uma educação inclusiva e de adaptações curriculares.

Método

A construção desta pesquisa ocorreu a partir de uma análise documental, com abordagem qualitativa. O desenvolvimento deste estudo foi autorizado no dia 9 de novembro de 2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), conforme número de registro CAAE: 79600117.2.0000.0064.

Este estudo foi realizado em todas as nove escolas estaduais do município de Fernandópolis, localizado no interior do estado de São Paulo. Todas possuíam alunos com laudo comprobatório de sua deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e registro no sistema de cadastro de alunos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A coleta de dados ocorreu a partir de documentos escolares, tendo como objetos de pesquisa nove Projetos Político-Pedagógicos e trinta Planos de Ensino dos professores de educação física que ministram aulas em turmas com alunos que são público alvo da educação especial.

A organização dos dados se deu a partir de análise temática, a qual foi elaborada, a priori, a partir da literatura. Após a exploração do material, contudo, houve um processo de redução no número de categorias por não serem encontrados dados significativos em algumas que foram elaboradas anteriormente, ficando definidos os seguintes tópicos para a divisão dos dados obtidos a partir dos Projetos Político-Pedagógicos: 1) Identidade da escola; 2) Adaptação curricular; 3) Formação continuada em serviço.

Já para os dados produzidos a partir dos Planos de Ensino foram definidos os seguintes: 1) Adaptações curriculares; 2) Planejamento inclusivo.

Resultados e discussão

Análise dos projetos pedagógicos

De maneira que fosse mantido o sigilo das escolas pesquisadas, estas foram representadas por letras de A a I. A partir da Tabela 1, a seguir, pode-se observar o perfil delas, representado a partir do número de alunos, da quantidade de turmas, dos alunos que são público alvo da educação especial e suas deficiências e da quantidade de Planos de Ensino de educação física analisados.

ESCOLA	Nº TOTAL DE ALUNOS DA ESCOLA	Nº TOTAL DE TURMAS DA ESCOLA	Nº DE ALUNOS PAEE	TIPOS DE DEFICIÊNCIA	Nº DE PLANOS DE ENSINO DE EF
A	573	23	24	DI, DA, DV, DF, DM, SD	4
B	1078	32	3	DA	3
C	710	24	4	DI, DA, DF	4
D	950	21	2	DI	1
E	314	11	2	DI, DF	1
F	436	18	14	DI, DV, SD	5
G	478	17	6	DV, DF, DI	5
H	373	16	15	DI	5
I	350	17	5	DI	2

Tabela 1 – Dados referentes às escolas pesquisadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Veiga (1998) afirma que é por meio do Projeto Político Pedagógico que a escola expressa a sua identidade e as suas intenções e ações educativas, sendo este um documento norteador para o trabalho de toda a equipe escolar.

A partir da análise da **Identidade da escola**, foi possível observar que, em todos os Projetos Político-Pedagógicos, constam a sua identidade, missão ou motivação. Por outro lado, mesmo que todas as escolas pesquisadas apresentassem alunos com deficiência em seu corpo discente, apenas 44,4% (escolas A, B, E e G) explicitam sua identidade, missão ou motivação em uma perspectiva inclusiva.

Observou-se, também, que 55,6% (escolas C, D, F, H e I) não trazem, em sua identidade, uma perspectiva inclusiva. Embora essas escolas tenham apresentado uma ênfase na formação cidadã e no desenvolvimento de valores como o respeito e a solidariedade, não se orientaram para as questões específicas referentes à inclusão.

Estes dados sugerem que as escolas, mesmo atendendo alunos que são público alvo da educação especial, muitas vezes não se reconhecem como inclusivas, deixando a inclusão em segundo plano. Particularmente, este tema é tratado a partir de discussões rasas ou simplesmente reafirmando a garantia do atendimento dos alunos público alvo da educação especial nas salas regulares.

Uma escola inclusiva é aquela que muda sua estrutura, seus valores e suas atitudes de maneira a adaptar-se e atender, com qualidade, a diversidade presente nela. Sendo assim, esta postura deve estar expressa em seu Projeto Político Pedagógico como forma de reafirmar seu compromisso por uma educação que atenda a todos os alunos com qualidade pedagógica. A educação inclusiva não se restringe simplesmente a ações, é uma questão, principalmente, de valores e concepções que permeiam toda uma organização (RODRIGUES, 2006).

Se esses valores e concepções são expressos no planejamento, esses têm maiores chances de impregnar todas as ações desenvolvidas na organização, principalmente se este planejamento partir de uma construção coletiva, em que todos os agentes escolares possam contribuir e apropriar-se das ideias propostas (CHRISTIE; BEAMES; HIGGINS, 2016). Assim, quando uma escola não especifica sua identidade como uma escola inclusiva, corre-se o risco de não haver um compromisso em modificar a estrutura escolar para atender à diversidade, resultando em uma tendência de somente receber os alunos que são público alvo da educação especial, sem realmente incluí-los.

No que tange às **Adaptações curriculares**, é possível identificar que elas aparecem em 55,6% dos Projetos Político-Pedagógicos analisados. Nestes, pode-se observar esta temática relacionada a metodologia, avaliação e como recuperação continuada¹, como apresentado pela escola A; mencionada unicamente em uma leitura proposta para os momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo² (ATPC) na escola B; e expressa como

1 Processo de apoio pedagógico diário fornecido pela professora que ministra aulas na própria sala (CALDAS; SOUZA, 2014)

2 Reunião entre docentes e Coordenação que visa tratar questões pedagógicas e de gestão escolar (DE GRANDE, 2015).

um direito garantido pela legislação e reafirmado como compromisso da escola nas escolas A, E e G.

A escola F não menciona explicitamente as adaptações curriculares, mas coloca a oferta do ensino “*pautado nos ditames da inclusão*” (Projeto Político Pedagógico – Escola F) e seu projeto aponta que, para isso, é indispensável um ensino que elimine as “*barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequados*” (Projeto Político Pedagógico – Escola F), o que se enquadra na categoria proposta.

Como aponta Heredero (2010), é a partir do Projeto Político Pedagógico que a escola imprime, como marca de sua identidade, o seu desejo de trabalhar com a diversidade, buscando estratégias para responder, com qualidade, às necessidades de todos os alunos.

Nos Projetos Político-Pedagógicos que abordam as adaptações curriculares, observou-se que estas são apresentadas, na maioria das vezes, como um direito garantido pela legislação e reafirmado como compromisso da escola. Tal fato expressa um empenho das escolas em dar respaldo para que as adaptações curriculares possam acontecer no âmbito da sala de aula. Conforme aponta Carvalho (2010), as leis asseguram o acesso de todos os alunos à educação regular, mas é a partir do Projeto Político Pedagógico que é garantida a remoção das barreiras que impedem a permanência bem sucedida do aluno na escola. Ao assegurar que as adaptações curriculares aconteçam, a escola possibilita que se rompa a barreira metodológica, de maneira que o professor, ao fazer seu Plano de Ensino, possa planejar essas adaptações para favorecer a aprendizagem dos alunos que são público alvo da educação especial.

Nos demais Projetos Político-Pedagógicos, totalizando 44,4%, não consta nenhuma menção à adaptação curricular nos documentos fornecidos pelas escolas.

Ao considerar que as adaptações curriculares indicadas nos planos materializam as aspirações dos Projetos Político-Pedagógicos, esta constatação indica uma grande dificuldade de orientação do projeto escolar para atender populações com deficiência e de sua efetivação nas ações dos professores, problema destacado por Wintle (2015) como uma grande lacuna para os projetos de inclusão escolar.

Finalmente, no que diz respeito à **Formação continuada** em serviço, esta consta em 66,7% dos documentos. Elas aparecem na forma de sugestões de leituras referentes à educação inclusiva, como observado nas escolas B, C, H e I, e de uma formação mais ampla, como a apresentada pela escola G, que, além de propor leituras, também expõe uma

formação a partir de palestras com profissionais e apoio da responsável por Educação Especial da Diretoria de Ensino. Em 33,3% dos documentos analisados, não consta o planejamento das ações referentes a esta formação continuada em serviço realizada nos ATPCs.

Observou-se uma preocupação maior quanto à formação continuada em serviço dos professores, em ATPC, no que tange a inclusão, mas pouco se apresenta a respeito da formação específica sobre adaptações curriculares. Outro dado relevante é que este planejamento da formação dos professores em ATPC restringe-se, muitas vezes, a propostas de leitura, sem sinalizar de que maneira estas leituras serão desenvolvidas.

Como aponta Mendes (2004, p. 227), a formação de professores constitui-se como um pilar para a construção da inclusão escolar, “pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. Dessa forma, é importante que a formação continuada do professor em serviço possa servir como um momento em que se tenha a possibilidade de esclarecer as suas dúvidas e conflitos advindos de sua prática em sala de aula. Por isso, a formação em ATPC não pode se limitar apenas a leituras, mas deve constituir-se em um momento coletivo de ampliação de saberes, em que os professores possam discutir e refletir sobre suas práticas e seus dilemas.

Análise dos planos de ensino de educação física

Além dos Projetos Político-Pedagógicos das nove escolas, foram selecionados trinta Planos de Ensino de educação física de turmas que possuem alunos com deficiência. Para esta seleção, utilizou-se como base as turmas que possuíam alunos com laudo comprobatório da deficiência e registro no sistema de cadastro de alunos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em linhas gerais, a análise sugere que há uma padronização dos Planos de Ensino em cada escola, apresentando diferenças apenas no que tange aos conteúdos e às competências, as quais correspondem a recortes do currículo oficial.

Dentre os documentos analisados, apenas 13,3% preveem adaptações curriculares, 23,3% fazem menção a ações que favoreçam a inclusão, e 63,4% deles não se enquadram em nenhuma das duas categorias propostas, não apresentando adaptações curriculares ou qualquer outra atuação referente à educação inclusiva.

Como afirma Fusari (1990), é a partir do Plano de Ensino que o professor apresenta a sua proposta de trabalho, correspondendo a um documento orientador de sua ação docente, construído a partir da reflexão deste sobre sua prática e consolidando um processo de ação-reflexão-ação.

No entanto, 63,4% dos planos analisados não indicam uma preparação do professor em relação ao trabalho com alunos que são público alvo da educação especial. Vale lembrar que não são apresentadas adaptações curriculares, nem previsão de ações que favoreçam a inclusão, valorizem a diversidade e atendam às necessidades individuais desses alunos, tais como estratégias de ensino colaborativas, materiais adaptados ou preparação individualizada. Este dado evidencia que a maioria dos documentos ainda é elaborada de maneira burocrática, tendo como base parâmetros para classes homogêneas, sem haver uma programação que considere a diversidade e as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a análise dos Planos de Ensino que apresentam adaptações curriculares (13,3%) sugere que, quando são elaboradas, isso é feito de maneira superficial, não sendo especificada, de forma clara, a maneira como elas se realizariam.

Os Planos de Ensino que se enquadram na categoria de **Adaptações curriculares** correspondem aos da escola A. Esta instituição apresenta a seguinte citação a respeito das adaptações curriculares em seu planejamento: *“OBSERVAÇÃO: Adaptação Curricular para alunos com necessidades especiais atenderá às condições estabelecidas na RE/SE 61/2014 e conforme previsto no Plano Político Pedagógico”* (Plano de Ensino da Escola A).

Este trecho não deixa claro como estas adaptações seriam realizadas, sinalizando uma falta de clareza e de objetividade no planejamento das adaptações curriculares. Tal constatação pode indicar uma insegurança dos professores no que tange ao planejamento das ações referentes ao trabalho com alunos que são público alvo da educação especial.

Os Planos de Ensino que se enquadram na categoria de **Planejamento inclusivo** correspondem a 23,3% dos documentos analisados, pertencendo às escolas F e I. Ambas as escolas apresentam um planejamento superficial em seus Planos de Ensino, como é possível observar a partir dos trechos citados a seguir.

A escola F indica em seus Planos de Ensino que a *“recuperação contínua será feita a partir de atividades diversas e terá como base adaptações com base nas dificuldades de cada aluno”* (Plano de Ensino da Escola F), o que expressa a preocupação do professor em atender à diversidade presente em sua sala. Contudo, este trecho sugere uma proposição apenas

para o momento da recuperação e não como parte do processo como um todo. Desse modo, esses achados contribuem para ilustrar a dificuldade das escolas em enraizar o pensamento inclusivo, assumindo que ele perpassa diferentes dimensões da organização escolar. A ausência desse pensamento corresponde a um obstáculo para a concretização de ações orientadas à inclusão (MIOTTO, 2010; CENCI; DAMIANI, 2013).

Em contrapartida, nos planos da escola I, a inclusão é colocada como um “*eixo fundamental norteador*” (Plano de Ensino da Escola I), o que expõe a preocupação do professor em desenvolver suas aulas de maneira que todos os alunos possam usufruir dos conhecimentos proporcionados pela educação física, porém, não são planejadas ações que possibilitem compreender de que maneira isso acontecerá.

Essa superficialidade expressa nos Planos de Ensino analisados, tanto os que correspondem à categoria das **Adaptações curriculares** como de **Planejamento inclusivo**, pode implicar em um planejamento que não cumpra o seu papel como um documento realmente norteador das ações do professor. Tal fato pode acarretar no não atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BULLOCK et al., 2006; KOZIK et al., 2009; GRAHAM, 2016).

Ao mesmo tempo, ela pode indicar um despreparo dos professores de educação física para o planejamento das adaptações curriculares e de ações referentes ao trabalho com alunos que são público alvo da educação especial incluídos nas turmas regulares. Neste caso, é possível que isso aconteça em decorrência das próprias características da área da educação física, que, em muitas ocasiões, caracteriza-se pelo seu distanciamento dos demais componentes curriculares e do próprio projeto pedagógico da escola (GIMENEZ, 2015; ELLIOTT et al., 2013). O pressuposto é o de que esse possível distanciamento da educação física do projeto pedagógico também sugere a falta de um trabalho colaborativo e convergente entre as áreas, o que se entende como condição *sine qua non* para projetos inclusivos (VAN GARDEREN; WHITTAKER, 2006).

Como apontado por Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico é um compromisso definido coletivamente, no qual se estabelece a organização da escola como um todo e no qual ocorrem as indicações necessárias para a organização do trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

ESCOLA

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Planos de Ensino

	Identidade da Escola	Adaptação Curricular	Formação Continuada	Adaptações Curriculares	Planejamento Inclusivo
	Apresenta a perspectiva da inclusão no tópico relacionado à Identidade, Missão ou Motivação?	Prevê adaptações curriculares em prol de uma educação inclusiva?	Apresenta planejamento de formação continuada em serviço relacionada ao paradigma da inclusão?	Prevê adaptações curriculares, tendo em vista os alunos com deficiência matriculados?	Fazem menção a ações inclusivas, tendo em vista os alunos com deficiência matriculados?
A	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
B	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
C	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
D	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
E	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
F	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
G	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
H	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
I	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM

Tabela 2 – Comparação entre as informações relativos aos processos de Inclusão nos PPPs e nos Planos de Ensino analisados.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Porém, a análise dos documentos indica que, na maioria das escolas, não há um diálogo entre os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Ensino dos professores de educação física. É possível notar, nos dados explicitados na Tabela 2, que é muito maior o número de ações relativas à inclusão previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do que aquelas que constam nos Planos de Ensino dos professores. Além disso,

prevalece um distanciamento entre o planejamento dos professores de educação física e o que a escola propõe em relação à inclusão.

É possível inferir, a partir destes dados, que ainda há um desconhecimento de muitos professores sobre o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola e que este acaba não se constituindo a partir de uma real construção coletiva, restringindo-se a um cumprimento burocrático ou, como denomina Veiga (1998), como um documento de gaveta.

Considerações Finais

A partir da análise dos documentos propostos, verificou-se um distanciamento entre o que é apresentado nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e o que é expresso nos Planos de Ensino dos professores de educação física no que tange à inclusão e às adaptações curriculares (TABELA 2). Tal constatação sugere que o Projeto Político Pedagógico acaba por não cumprir o seu papel como norteador na construção do Plano de Ensino do professor, seja por ser visto como um documento de gaveta ou por desconhecimento dos professores sobre o seu conteúdo.

Mesmo havendo o respaldo da escola para as adaptações curriculares e a sua identificação como uma escola inclusiva a partir de seu Projeto Político Pedagógico, isso não garante o planejamento das adaptações curriculares nos Planos de Ensino dos professores. Esses se constituem, muitas vezes, como documentos independentes, não havendo uma continuidade no que é proposto pela escola.

O planejamento de ações referentes à formação continuada em serviço em momentos de ATPC indica que essas se limitam a sugestões de leituras referentes à educação inclusiva e, em poucos casos, à adaptação curricular. Ao relacionar este dado ao planejamento do professor, verificou-se que a formação continuada em serviço, proposta para o ATPC, ainda é insuficiente para suprir as dificuldades dos professores quanto ao planejamento das adaptações curriculares, evidenciando uma ineficiência dos momentos de ATPC para a formação continuada dos professores no que tange à inclusão.

A partir da análise dos Planos de Ensino dos professores de educação física, notou-se que, na maioria dos casos, não existe um planejamento das adaptações curriculares e nem de outras ações que favoreçam a inclusão. Isto acontece até mesmo ao considerar-se que os Planos de Ensino são oriundos de turmas que possuem alunos com deficiência, o que indica a necessidade de prever medidas em seu planejamento, como as adaptações curriculares, para atender às necessidades dos alunos. Além disso, é possível que existam

particularidades em relação à própria da educação física, com relação ao seu próprio distanciamento em relação ao projeto pedagógico.

Nos poucos casos em que há o planejamento tanto das adaptações curriculares quanto de outras ações que favoreçam a inclusão, estas são descritas de maneira superficial, não explicitando, de forma clara e objetiva, os tipos de adaptações e como serão efetivadas.

Com base no exposto, é possível concluir que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os Planos de Ensino dos professores de educação física constituem-se como documentos burocráticos, contemplando, em poucos casos e de maneira superficial, o planejamento a respeito da educação inclusiva e das adaptações curriculares.

É salutar que sejam desenvolvidos programas de formação de professores voltados para este debate. Isto seria importante até mesmo para se favorecer um alinhamento com as orientações federais para a Educação Básica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O referido documento, ao adotar pressupostos menos conteudistas e mais próximos dos conceitos de competências e habilidades, bem como pelo fato de partir de uma concepção de flexibilidade curricular, está em sintonia com premissas inclusivas. Entretanto, a materialização destes pressupostos torna-se prejudicada em razão da forma pela qual se estabelecem as interações entre Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Ensino e suas implicações para a Educação Básica.

Futuros estudos devem buscar identificar como o projeto pedagógico se articula também com os Planos de Ensino dos professores de outros componentes curriculares, de modo a identificar se o problema não é muito influenciado pelas especificidades da educação física. Além disso, é fundamental que existam trabalhos orientados à investigação da convergência entre os planos dos professores e suas próprias aulas, como forma de retratar a materialização do projeto no cotidiano escolar.

Referências

ALVES, F. F. P. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, v.41, n.2, p. 270-279, 2018.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEE, 2004.

AUGUSTINOVIC, A. Pupils with Special Educational Needs Facilities of Natural Sciences Motivation Education. **Socialynis Ugdymas**, v.51, n1, 33-44, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BULLOCK, P. L. et al. Development of curriculum resource guides in a secondary education course. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 79, n. 4, p. 183-190, 2006.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação Escolar: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar**, v. 18 n. 1, p. 17-25, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Poro Alegre: Mediação, 2010.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 713-726, 2013.

CÉSAR, M.; OLIVEIRA, I. The curriculum as a tool for inclusive participation: Students' voices in a case study in a Portuguese multicultural school. **European journal of psychology of education**, v. 20, n. 1, p. 29-43, 2005.

CHRISTIE, B.; BEAMES, S.; HIGGINS, P. Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. **British educational research journal**, v. 42, n. 3, p. 417-437, 2016.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. V. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n.3, p.361-376, 2017.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

DYMOND, S. K.; RENZAGLIA, A.; CHUN, E. Elements of effective high school service learning programs that include students with and without disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 4, p. 227-243, 2007.

ELLIOTT, S. et al. Perceptions of the Impact of a PEP Grant on Elementary Physical Education Programs in One School District. **Physical Educator**, v. 70, n. 4, p., 429, 2013.

ESSEX, J. Why 'science for all' is only an aspiration: staff views of science for learners with Special Educational Needs and Disabilities. **Support for Learning**, v.33, n.1, p.52-72, 2018.

FORBES, F. Towards inclusion: an Australian perspective. **Support for learning**, v. 22, n. 2, p. 66-71, 2007.

FREITAS, S. N.; PAVÃO, S. M. O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista Educação Especial**, v. 25 n. 43, p. 277-289, 2012.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, p. 44-53, 1990.

GIMENEZ, R. Inteligência e deficiência mental: num olhar voltado para a complexidade. **Eccos**, v.2, n.2, 81-90, 2000.

GIMENEZ, R.. Percurso da Educação Física Adaptada: do paradigma teológico a uma prática inclusiva. In: Roberto Gimenez; Alessandro de Freitas. (Org.). **Educação Física Inclusiva na Educação Básica**: reflexões, propostas e ações. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 15-26.

GRAHAM, L. J. Reconceptualising inclusion as participation: Neoliberal buck-passing or strategic by-passing? **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 37, n. 4, p. 563-581, 2016.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KOZIK, P. L. et al. Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. **American Secondary Education**, p. 77-91, 2009.

MAGALHÃES, R.C.B. de ; RUIZ, E. M. . Estigma e Currículo Oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 125-142, 2011.

MAKIDA-DYONÍSO, C.; GIMENEZ, R. Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, v.33, p.1-27, 2020.

MC DONNELL, J.; MATHOT-BUCKNER, C.; THORSON, N. Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum and accommodations. **Education & Treatment of Children**, v. 24, n. 2, p. 141-160, 2001.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA; L. C. A. WILLIAMS (Orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo este desafio. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIOTTO, A. C. F. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 195-206, 2010.

NORWICH, B. Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. **British journal of special education**, v. 41, n. 4, p. 403-425, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 29 jan. 2020.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

TOMAR, G.; GARG, V. Making STEAM Accessible for Inclusive Classroom. **Global Journal of Enterprise Information System**, v.12, n.4, p.95-101, 2020.

VAN GARDEREN, D.; WHITTAKER, C. Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. **Teaching Exceptional Children**, v. 38, n. 3, p. 12-21, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projetos de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20a ed., São Paulo: Liberdade Editora, 2010.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35.

WINTLE, J. Preparing students with intellectual disabilities to audit inclusive university courses. **British Journal of Special Education**, v. 42, n. 2, p. 183-198, 2015.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v.22, n.2, p. 147-155, 2018.

Revisores de línguas e ABNT: *Elaine Mathias de Castro*

Submetido em 23/10/2021 Aprovado em 11/07/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)