

As adequações curriculares no trabalho pedagógico inclusivo

Autora: Alanna Bárbara Ward Maia D'Avis

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira-Coelho

BRASÍLIA

2011

Alanna Bárbara Ward Maia D'Avis

As adequações curriculares no trabalho pedagógico inclusivo

Monografia da Universidade
de Brasília para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira-Coelho

BRASÍLIA

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Monografia de autoria de Alanna Bárbara Ward Maia D'Avis, intitulada “As adequações curriculares no trabalho pedagógico inclusivo”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, pela Universidade de Brasília, em 19 de julho de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof^a. Dr.^a Cristina M. Madeira-Coelho – Orientadora

Faculdade de Educação - UnB

Prof^o. Mestre Bianor Domingues Barra Júnior – Examinador

Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Mestre Anelice da Silva Batista – Examinadora

Faculdade de Educação - UnB

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur

Porque assim como ele esta é uma

Pequena fração de mim

Que reflete todo o meu

Pensamento e ser.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a toda minha família que sempre me apoiou estando ao meu lado. Pai, obrigada pelo impulso sempre dado para que continuasse no caminho certo, mãe, obrigada por me trazer ao mundo e Stephanie, obrigada por ser a minha irmã e sempre companheira. Ao meu marido, obrigada por acreditar sempre em mim. Ao meu filho, obrigada pelo sorriso sincero que me ganha o dia. Obrigada aos professores que me acompanharam sempre enriquecendo a colheita dos frutos desta caminhada.

*Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este
Hoje normalizado. Para o crítico, a transformação
Permanente da realidade, para a permanente
Humanização dos homens.*

Paulo Freire –Pedagogia do Oprimido

SUMÁRIO

I – RESUMO

II - ABSTRACT

III – MEMORIAL EDUCATIVO.....	1
IV – APRESENTAÇÃO	9
V – OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	12
VI – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
6.1 – Histórico	13
6.2 – Legislação	19
6.3 – Trabalho pedagógico e as adequações curriculares	24
6.4 – Currículo e as adequações curriculares	30
VII – METODOLOGIA.....	40
7.1 – Descrição do contexto	40
7.2 – Instrumentos	40
7.3 – Sujeitos participantes da pesquisa	42
7.4 – Descrição do processo de pesquisa.....	42
VIII – ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
8.1 – Resultados da pesquisa quantitativa	44
8.2 – Resultados da pesquisa qualitativa	50
8.3 – Documentos da escola	53
IX – CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
X – PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO COMO PEDAGOGA	61
XI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

XII – ANEXOS	64
12.1 – Anexo 1	64
12.2 – Anexo 2	66
12.3 – Anexo 3	74
12.4 – Anexo 4	75
12.5 – Anexo 5	76
12.6 – Anexo 6	77
12.7 – Anexo 7	79

I - RESUMO

Este trabalho se desenvolveu a fim de observar como as adequações curriculares são aplicadas nas escolas e como se desenvolve o trabalho pedagógico dentro de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal localizada na Asa Sul e utilizei, para isto, instrumentos quantitativos, qualitativos e também análise de documentos. Busca-se compreender como podemos adequar os programas, conteúdos, metodologia e avaliação do currículo comum para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão no ensino regular de uma escola pública e de como fazê-los participar de todo o processo de ensino-aprendizagem que se dá em sala de aula mesmo que alguns objetivos, métodos e avaliação sejam modificados ou tenham um tempo maior de duração para que os mesmos sejam atingidos e cumpridos por todos os alunos. Através da pesquisa foi possível perceber que há uma discussão crescente acerca das adequações curriculares e como as mesmas devem ser feitas de forma a contribuir com a inclusão. Através dos questionários e da entrevista semi-estruturada percebi que os professores das salas de aula regular se envolvem pouco no processo das adequações curriculares e ainda buscam muito apoio da sala de recursos. Ao analisar os documentos recolhidos durante a pesquisa ficou claro que as adequações curriculares são mais amplas e compreendem vários contextos da vida escolar dos alunos de inclusão e neste trabalho apesar de centrar-nos no currículo e no desenvolvimento do trabalho pedagógico é importante ter em mente a abrangência do que estamos discutindo.

PALAVRAS CHAVE (inclusão, adequações curriculares, currículo)

II - ABSTRACT

This study was developed so as to observe how the curricular adaptations for inclusion are applied in schools and the development of the pedagogical work in a school of the State Secretariat of Education of the Government of the Federal District, located in Asa Sul. A quantitative and a qualitative research was applied as well as the analysis of documents. As to better develop the programs, contexts, methodology and evaluation of the normal school curriculum adapted and suited for the inclusion of special needs children in the regular educational system of a public school and how to get these children to fully take part in the entire teaching-learning process of a classroom, even though some of the objectives, methods and evaluation have been modified or take longer to be completed by all of the students. This research will show that there is great discussion concerning curricular adaptations and how they should be made applicable so as to successfully contribute to the inclusion of special needs children. The study was done using a questionnaire and a semi-structured interview which showed that the teachers of the regular curriculum class were not very involved in the process of curricular adaptation and still sought out much help from the resource room. Upon close analysis of the documents collected during the research it became clear that the curricular adaptations for inclusion have a broad spectrum and embody several contexts of the school life of special needs children. Although this study concentrated on the curricular adaptations and the development of the pedagogical work, it is important to note the extention of whah we are discussing.

KEY WORDS (inclusion, curricular adaptation, curriculum)

D'Avis, Alanna Bárbara Ward Maia. **As adequações curriculares no trabalho pedagógico inclusivo.** 2011. 84p. Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

III - MEMORIAL

Inicio este trabalho apresentando as minhas memórias educativas por acreditar que foi através de minhas vivências até o dia de hoje que permitiu que este trabalho, antes embrionário, pudesse ser realizado e exposto a quem tivesse interesse em conhecê-lo e ao mundo.

Por se tratarem de memórias peço licença ao leitor por que escrevi mais livremente e coloquialmente sobre tudo que está presente em mim como ser humano e que deve ser conhecido pelo leitor a fim de compreender o núcleo de todo este trabalho.

Começo minha memória educativa com o fato mais marcante da minha vida e que certamente marcou toda a minha trajetória escolar sendo um divisor de águas entre o meu passado e o que eu viria a fazer e a pessoa que eu iria me tornar.

Nasci lá em Roraima, filha de *gringa* nascida e criada em Barbados, uma ilhazinha do Caribe e de gaúcho do interior do Rio Grande do Sul, bastante humilde e trabalhador. Apesar de nascer lá pra cima dos Trópicos fui criada bem ao sul, no estado de Santa Catarina, na capital mesmo, Florianópolis.

Ainda muito pequena, e retomo o que mencionei acima, aconteceu algo que iria imprimir em mim para sempre uma percepção de mundo que ia além do que certamente eu teria caso tivesse florescido onde havia sido plantada. Fui muito nova, ainda com 12 anos morar em um país do Oriente Médio bastante conhecido e freqüente nos noticiários por conta dos conflitos étnicos e religiosos: Israel.

Certamente fui pega de surpresa, mas eu e toda a minha família embarcamos nessa viagem, afinal de contas, vida de filha de militar é assim mesmo, cheia de mudanças!

Ao chegar lembro como se fosse ontem a sensação de simplesmente não entender nada, algo que era completamente novo para mim e que hoje ao refletir sobre isso é como posso perceber o olhar de alguns dos meus alunos quando simplesmente não conseguem se apropriar da minha fala, compreendê-la e internalizar os muitos conceitos que nós professores procuramos ensinar.

Ir ao colégio como qualquer outra pessoa era também uma experiência a parte, pois eu sabia que aos olhos dos outros eu era completamente diferente porque vinha de um país *super* tropical, com tradição de futebol e conhecido lá fora pelo Carnaval, sem falar que eu não era judia, ou seja, o motivo da minha ida não era religioso, não fui fazer o *Áliah* dos judeus, quando estes retornam à Terra Prometida, mas sim fui com outros objetivos e não podia me identificar com aquilo.

Várias vezes eu mesma me via sem saber exatamente de onde tiravam todas aquelas informações de mim, que para eles eram óbvias, mas que não faziam qualquer sentido ou sequer eram verdadeiras. Ninguém jamais me perguntou o que eu achava ou como eu vivia, todos simplesmente fizeram uma imagem de mim e isso fazia com que eu me sentisse mais deslocada que os imigrantes porque eles pelo menos tinham algo em comum com os meus colegas de classe:eram judeus.

Morando em Israel eu também passei por algumas situações que me fizeram pensar bastante no por que das coisas principalmente por viver em constante alerta e receber na escola treinamentos para o caso de ataques aéreos ou outros. Ter que abrir a minha bolsa e ser revistada em qualquer ambiente em que eu adentrasse, ver soldados sempre armados e prontos para qualquer coisa na rua, ouvir sirenes de treinamento contra ataques aéreos tocando, receber máscaras de gás na escola para levar para casa e aprender a colocar, aprender tudo sobre abrigos e a maneira correta de agir caso aviste algo ou alguém suspeito na rua.

Andar na rua sempre desconfiada e olhando para os lados, aprender a não ignorar nada e reparar nos detalhes porque eles poderiam ser importantes até para mim que não era israelense, porque eu estava na rua também igual qualquer outro, quem iria dizer que eu não era alguém daquele país. Ver constantes demonstrações de preconceito religioso e racial por parte dos professores e dos alunos na escola era algo que me impressionava bastante porque o único preconceito com que eu tinha tido contato era com o preconceito mascarado brasileiro que agora eu já entendia melhor por ver o que era um preconceito não mascarado, nítido, declarado.

Não comprehendia porque as escolas eram todas separadas dentro dos bairros e porque mesmo entre os judeus havia separações e escolas diferentes, com uniformes diferentes e meninas que cobriam a cabeça quando as da minha escola andavam como qualquer outra ocidental. Afinal de contas, não eram todos israelenses e judeus?

Na minha cabeça aqui no Brasil não tinha essa segregação porque todos são diferentes, tanto na cor, quanto na religião, quanto no jeito de falar, mas em Israel onde todos os que moravam fora dos territórios árabes eram israelenses e judeus, porque a necessidade de separar as escolas dos ortodoxos dos não-ortodoxos e dos outros tantos segmentos? Por acaso a religião que eles estudavam lá era diferente da judaica que eu estudava na minha escola também de judeus?

Perceber um nacionalismo exacerbado que invade todos os âmbitos da vida social e um fanatismo religioso que também determina as condutas diárias era algo com o qual eu ainda não tinha convivido até aquele momento. Respeitar leis religiosas que não eram as minhas, como por exemplo, no feriado de *Yom Kipur* em que os judeus fazem jejum e não se pode sequer sair com uma garrafa de água nas ruas, foi algo que eu acabei internalizando e me tornou bastante consciente da cultura dos outros e me fez desenvolver a capacidade de

compreensão, análise e reflexão, afinal de contas, eu é que era a minoria, situação bastante nova para mim.

Desenvolver um filtro, no que se refere ao bombardeio de informações negativas e que poderiam moldar meu pensamento a uma visão de mundo passiva e complacente com a segregação foi extremamente necessário, caso contrário poderia ter internalizado esse conceito de que cada qual possui seu lugar junto a seus semelhantes e ignorar completamente as diferenças.

Na escola eu sempre encontrei muitas dificuldades e não me dava muito bem com todos, porque, afinal de contas, tem horas que as diferenças falam mais alto mesmo, mas na maioria das vezes eu tive que aprender a ignorar essas diferenças em favor da boa convivência.

A diferença lá, pela minha experiência pessoal, nunca foi algo positivo e sempre me senti não pertencer àquele lugar e questionar muitas vezes se era realmente melhor ter ido estudar em uma escola “normal” do subúrbio da cidade de *Ramat Gan*, escola freqüentada somente por judeus de classe média, ou ter ido estudar nas escolas internacionais onde a diferença impera.

É evidente a tomada de consciência que adquiri, com o passar do tempo, de forma que hoje percebo como as diferenças são essenciais para o nosso desenvolvimento pessoal e enriquecimento reflexivo porque chamamos ao outro de diferente porque prevalece em nós a concepção de que somos normais e naturalmente não podemos ser diferentes. Essa percepção mudou em Israel porque recebi instantaneamente o rótulo de “diferente” que acabou intermediando todas as minhas relações e experiências porque partiam de um ponto de vista “diferente”.

Hoje percebo que se não fossem os constantes conflitos de idéias, o choque cultural e religioso, o pensar “diferente” e a condição de “diferente” que recebi logo ao chegar, eu provavelmente não teria expurgado de mim esse serzinho, fruto das relações humanas e da cultura, que parte de seu ponto de vista para ler e perceber o mundo que o cerca.

Essas impressões que foram gravadas em mim durante os dois anos que morei em Israel foram também determinantes na minha volta ao Brasil. Percebi na volta que eu realmente sentia saudade daquele lugar e que apesar das diferenças eu também fiz amigos e sentia a falta deles, percebi também que pouco a pouco eu fui me acostumando com como as coisas eram feitas por lá e como tudo era e de repente me pareceu estranho voltar. Foi outra adaptação na minha vida.

A principal adaptação e a que mais me marcou foi à volta ao sistema de educação brasileiro. Gosto de falar disso porque eu vejo claramente uma distinção entre a educação que eu tive em Israel e a que eu tive aqui no Brasil, e que continuo tendo. Lá eu tinha aulas sobre a vida, sobre os saberes cotidianos, sobre corte e costura, sobre marcenaria, sobre agricultura, tudo era desenvolvido junto com a prática, os conceitos trabalhados em sala de aula eram imediatamente transferidos para fora da sala de aula, e nós saímos da sala de aula, o que já me causou uma boa impressão logo de cara.

Esse trabalho conjunto entre teoria e prática foi algo que me fez querer muitas vezes voltar. Sentia saudade das aulas em que íamos para a fazenda colher as frutas e verduras que plantávamos, regular as temperaturas das estufas, cuidar das diferentes flores que plantávamos e aprender sobre cada uma delas, de aprender a fazer pão e cuidar dos animais.

Quando voltei eu fui estudar no Colégio Militar de Brasília. Eu adorava estudar lá, mas sentia muita falta da didática israelense. Por algum motivo, matemática mesmo sendo a matéria mais difícil para mim, parecia ser mais fácil em hebraico que na minha própria língua

materna. Lá eu também estudava as variáveis e incógnitas x, y, z, mas elas não pareciam tão incógnitas quando atreladas a algum conhecimento prático e usual. Receber duas educação completamente diferentes entre si, uma mais prática e de valorização dos conhecimentos extra-escolares e outra mais teórica e conteúdista com certeza deixou suas marcas em mim e me influencia de tal forma que uma das minhas principais preocupações é com o currículo e como ele é desenvolvido dentro e fora da sala de aula juntamente com as vivências próprias de cada um e com seu contexto social.

Hoje na pedagogia eu busco uma prática que me possibilite trabalhar com flexibilidade e com as devidas adequações curriculares de acordo com as necessidades dos alunos, mas sem perder o conteúdo em si, mas valorizar o sujeito aprendiz acima de tudo neste processo e não trabalhar as estratégias pedagógicas somente como a maneira de desenvolver unicamente em sala de aula um determinado conteúdo, mas como forma de poder transferido ao aluno de forma que o mesmo possa mudar a sua percepção e condição de “diferente” frente aos outros.

Ao entrar na UnB eu sabia claramente o que me interessava fazer e o que eu pretendia atingir com o meu trabalho, posso dizer que nunca estive “perdida” quanto ao que queria estudar e o que fazer para atingir meus objetivos. Sempre tive certeza que meu trabalho seria junto daqueles alunos rotulados como “diferentes”, os alunos de inclusão, aqueles que a sociedade se nega a enxergar ou que finge enxergar.

Procurei cursar o maior número de matérias optativas possíveis que pudessem me habilitar a trabalhar de forma mais coerente e responsável com essas crianças e jovens com necessidades educacionais de forma que não me sentisse incapaz de realizar o meu trabalho diante de um desafio. Minha área de interesse é e sempre foi essa então busquei o conteúdo teórico que me faltava em disciplinas optativas com o professor Bianor, a professora Cristina Coelho, professora Carla Castelar, professora Amaralina dentre outros que continuam a me

guiar neste fim de curso para que mais a frente e tão logo eu esteja formada sinta-me feliz com o meu percurso na pedagogia e com a certeza de não ser uma destas professoras que perpetua práticas irrefletidas e incoerentes.

A UnB desenvolve o seu currículo através de disciplinas obrigatórias e optativas, além de incluir também alguns projetos que fazem parte da grade curricular. Tais projetos se desenvolvem de forma a levar o conhecimento para a comunidade e enriquecer o conteúdo acadêmico dos alunos. Para mim, foi extremamente fácil escolher as disciplinas optativas que integrariam o meu currículo que escolher os projetos acadêmicos que deveriam também fazer parte do mesmo.

Como trabalho desde o terceiro semestre atuando na área de apoio psicopedagógico com alunos com necessidades educacionais era bastante complicado escolher projetos por conta dos horários que raramente se encaixavam na minha grade horária, então, infelizmente posso admitir que os projetos dos quais participei não foram a minha primeira opção, mas é importante ressaltar que apesar de não serem direcionados para a minha área de interesse cada um acrescentou algo a mais que eu pude utilizar ou refletir sobre.

Acredito que o que determinou mais a minha prática e a maneira como percebo tudo que me cerca foi justamente o meu período de estágio. Busquei estágios fora da UnB desde que entrei no 1º/2007 e comecei realmente a atuar já no terceiro semestre em um local que oferece apoio psicopedagógico e tutorial para alunos com necessidades educacionais especiais.

Pude aprender durante os 2 anos em que estagiei nesta instituição a adaptar materiais, conteúdos e selecionar os mesmos, além de criar programas que pudessem atender às necessidades diversas que eu encontrava na minha sala, às vezes atendia alunos com quadro

de dislexia, síndrome de Asperger ou TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) ao mesmo tempo.

No início de 2009 tive que parar de estagiar porque descobri que estava grávida e não poderia continuar com a mesma carga horária de trabalho que eu tinha, então resolvi diminuir o ritmo e aceitar outro estágio na área de alfabetização em uma escola particular onde eu não teria tanto trabalho e poderia continuar estudando e me adaptando à nova realidade de ser mãe.

Infelizmente meu trabalho nesta escola não durou mais que 6 meses porque me vi descontente com a minha prática e com o que me pediam que fizesse porque sentia que não estava fazendo diferença nenhuma e que o que era exigido de mim era muito inferior a minha própria capacidade, então resolvi sair e aceitar que deveria parar realmente para esperar o nascimento do meu filho Arthur com calma e sem muitas atividades, fossem elas mais pesadas ou simplesmente intelectuais.

Em novembro de 2009 nasce o meu filho Arthur que só trouxe alegrias e que me desafia a cada dia a continuar trilhando o meu caminho e a continuar com essa minha vontade de realizar um trabalho que possa não terminar com a fome do mundo ou com todas as grandes questões da humanidade porque passa desapercebido dentro deste contexto global e de um sistema macro, mas que com certeza faz a pessoa se sentir mais ser humano e mais CIDADÃ.

E esta é a minha história.

IV - APRESENTAÇÃO

Este trabalho partiu de uma inquietação pessoal com a questão dos alunos de inclusão em sala de aula regular que seguiam o currículo comum, mas que de alguma forma precisavam de modificações seja no planejamento, nos métodos, no tempo ou na avaliação das atividades.

Era perceptível a minha inquietação durante o meu trabalho no acompanhamento psicopedagógico de crianças de inclusão que freqüentavam as aulas nas salas regulares e sempre me perguntava como era possível realizar um trabalho verdadeiramente inclusivo levando em consideração estes alunos com necessidades educacionais especiais. Questionei-me sempre buscando descobrir como o professor prepara o seu trabalho e como o mesmo pensa toda a sua intervenção no currículo e nos conteúdos comuns a todas as crianças de sua sala de aula.

Por ser um lugar onde imperam as diferenças é que se faz necessário pensar em uma escola onde essas diferenças sejam fonte para gerar novos conhecimentos e que o trabalho pedagógico não seja apenas um trabalho a mais que o professor deve realizar para atender apenas a um grupo específico de alunos ou que este último apenas retire conteúdos e trabalhe de forma paralela e sem qualquer relação com o planejamento regular.

Diante da busca por material e referências bibliográficas deparei-me com a Declaração de Salamanca de 1994 que me motivou mais ainda porque percebi que há uma discussão em nível internacional sobre as adequações curriculares e como as mesmas são essenciais para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Fica claro que a discussão ascende ao nível legal e obtém respaldo através de leis e documentos que prevêem as adequações curriculares o que amplia o trabalho do professor e daqueles que discutem sobre as adequações curriculares porque é dado um apoio em âmbito legal que não pode ser ignorado.

Além da preocupação com o desenvolvimento do assunto em âmbito legal me interessava também diretamente refletir sobre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula e em como os conteúdos do currículo comum destas mesmas classes com crianças em situação de inclusão são organizados e pensados. Foi partindo dessas preocupações e reflexões que elaborei este trabalho.

O ponto de partida é uma análise histórica sobre o processo de educação especial dos indivíduos com necessidades educacionais especiais e é explicado cada um dos períodos históricos desse processo além de trazer questionamentos quanto às diferenças entre integração e inclusão.

Após uma análise histórica de todo este processo de evolução rumo à inclusão escolar e às adequações curriculares trago no capítulo referente à Legislação uma discussão acerca do que está previsto em lei.

O terceiro tópico do capítulo da fundamentação teórica apresenta uma discussão acerca do trabalho pedagógico e como o mesmo se desenvolve a fim de atender alunos de inclusão que freqüentam o ensino regular. Discutir as ações individuais e coletivas dentro da escola como uma forma de cultura estabelecida e compartilhada é outro ponto que permeia todas as reflexões neste capítulo.

O quarto tópico trata do currículo regular, de suas definições, planejamento, avaliação e outros aspectos e refletirei sobre as adequações curriculares para alunos em sala de aula regular em situação de inclusão. A discussão acerca das mudanças necessárias para atender às necessidades dos alunos de inclusão e como aplicar e avaliar tais mudanças a fim de que sejam positivas e auxiliem no processo de aprendizagem do aluno é também um dos temas tratados neste capítulo.

Ao fim deste trabalho é apresentada a metodologia que envolve comentar e refletir sobre o contexto em que se deu esta pesquisa, os instrumentos utilizados, sujeitos participantes e a descrição do processo de pesquisa bem como uma discussão do que foi obtido através de pesquisa qualitativa na escola visitada.

As entrevistas e documentos fornecidos pelos membros da escola encontram-se em anexo e são também parte de uma análise e reflexão a fim de compreender como são organizadas e decididas as adequações curriculares dentro do sistema escolar regular para os alunos de inclusão.

V - Objetivo geral e específicos:

Objetivo geral:

Compreender como as adequações curriculares são aplicadas na sala de aula regular com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na escola inclusiva.

Objetivos específicos:

- Refletir acerca do trabalho pedagógico em escolas inclusivas através do desenvolvimento das adequações curriculares;
- Verificar quais os critérios utilizados para a realização das adequações curriculares e quem as faz dentro da escola;
- Observar se há a construção de um currículo adequado que não dialoga com o currículo regular.

VI - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

6.1 HISTÓRICO

Para que seja possível entender o processo de inclusão e a forma como a deficiência é hoje tratada em nossa sociedade, é necessário compreender o desenvolvimento do processo de mudanças que se deu com o advento do Cristianismo, pois antes deste período não existiam práticas pedagógicas organizadas para indivíduos com necessidades educacionais especiais.

O processo de evolução se dá também na própria terminologia utilizada para se referir aos indivíduos deficientes e como cita González (2007, p. 17):

“Hoje se fala de crianças (pessoas) com necessidades educacionais específicas em vez de falar de crianças deficientes, incapacitadas, inadaptadas...; o foco de atenção está em suas dificuldades de aprendizagem e em suas necessidades educacionais específicas”.

A autora Ribeiro (2006) separa estes períodos históricos em quatro: exclusão, segregação, integração e inclusão e cita ainda que “*em cada um desses períodos, é possível verificar a presença de políticas públicas norteadas por visões de mundo enfatizadas à época*”. (Ribeiro, 2006, p. 05)

No período que antecede à difusão do cristianismo, período denominado de exclusão, é marcante o fato de simplesmente abandonarem os “incapacitados” que não tinham condições de viverem na sociedade e que poderiam somente afetar o bom desenvolvimento da mesma. Ribeiro (2006, p. 05) cita:

“No período denominado exclusão, a característica mais marcante é o abandono, justificado pelo próprio estilo de vida social da época, na qual a morte dos ‘débeis’ parecia ser tratada com naturalidade, considerando-se uma ética particular, no que se diz respeito a um modelo padronizado de conduta e, principalmente, de forma física. Assim, o que foge à regra deve, segundo tal

modelo, ser banido, extinto para não ‘contaminar’ a sociedade, sem que isso traga qualquer prejuízo moral ou danos à consciência”.

Com o advento e difusão do cristianismo ocorre uma busca por explicações religiosas para as deficiências e cria-se uma noção de que os “incapacitados” não poderiam ser apenas descartados como eram anteriormente porque ocorre dano à consciência cristã que prega ao bom cristão proteger as pessoas com deficiências porque as mesmas assim são porque expiam práticas pecaminosas de seus antepassados ou suas. Neste período, ocorre uma institucionalização das pessoas com deficiências e que se denomina, segundo Ribeiro (2006), o período da segregação.

Com o Renascimento Cultural no século XII observa-se uma mudança no pensamento teocêntrico, ou seja, buscam-se explicações que não sejam de cunho religioso para as deficiências e a mudança de perspectiva gera um conceito de ordem médica do que vem a ser a pessoa com deficiência. Ribeiro (2006, p. 05) destaca que:

“O Renascimento Cultural introduziu algumas modificações importantes, na medida em que as perspectivas humanistas ou antropocêntricas passam a prevalecer sobre a moral cristã teocêntrica, tendendo, com isso, para a laicização do conceito de deficiência. Nesse período, as explicações para a deficiência se deslocam, então, do plano estritamente teológico para a coexistência de concepções voltadas para explicações científicas, de ordem médica”.

A explicação de cunho médico para explicar as necessidades educacionais especiais de alunos ainda prevalece, resquício deste período e que o conceito médico está “baseado no conceito de doença” (González, 2007, p. 22), ou seja, a deficiência é vista como uma doença e que assim a sendo, pode ser curada, de certa forma.

A educação institucionalizada de crianças deficientes inicia-se no final do século XVIII e centrou-se nos deficientes auditivos e visuais. Sobre este período González (2006, p. 50) cita:

“(...)embora ainda não se chegasse a atingir todos os grupos que deveriam recebê-la(...), é preciso destacar que o número dos escolarizados não representava nem 5% dos existentes. O atendimento educacional (não o asilar ou residencial) para aqueles que tinham outras deficiências foi praticamente nulo ou esporádico”.

Neste período denominado segregação ocorre a oferta de educação somente para aqueles indivíduos, que segundo a sociedade, poderiam ser capazes de obtê-la, neste caso os deficientes auditivos e os deficientes visuais.

O modelos segregativo em que pessoas com necessidades especiais eram institucionalizadas se manteve até início dos anos 1960 e 1970 quando ocorreu uma mudança na percepção do conceito de deficiências graças à evolução da Medicina e da Psicologia que passam a compreender melhor todas as variáveis que interferem no processo de educação das pessoas deficientes, como os fatores históricos e culturais que influem na conceituação de deficiência.

No período de integração que se inicia observa-se que o modelo médico e estritamente biológico de explicação e tratamento das deficiências perde força e abre espaço para novas propostas que têm no desenvolvimento coletivo o seu principal objetivo. De acordo com Ribeiro (2006, p. 06, 07)

“Nos períodos denominados de integração e inclusão as políticas públicas tendem a dirigir-se para a importância do coletivo como fonte de desenvolvimento humano. As concepções resultantes do modelo médico-biológico de interpretação das deficiências tendem a se enfraquecer em meio às propostas integradoras e inclusivistas, na medida em que o eixo da discussão – ao menos em círculos acadêmicos – tende se deslocar para as condições sociais nas quais a deficiência se desenvolve”.

Durante este período fica claro que a escola aceita as diferenças desde que as mesmas se adaptem à escola e sejam capazes de seguir o fluxo normal da escola sem que esta última tenha que modificar suas estruturas, diretrizes ou realizar qualquer adaptação de cunho

estrutural, social, econômico ou curricular para atender satisfatoriamente aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, os alunos com quaisquer necessidades devem mostrar-se capazes de permanecerem na classe comum.

Nesta época o conceito de corrente principal, ou em inglês, *mainstream* acaba corroborando as práticas pedagógicas e este primeiro refere-se a um sistema denominado de cascatas que funcionaria à medida que o aluno passasse da integração parcial para a total após uma avaliação de uma equipe psicopedagógica e também após provar que possuísse competências para seguir no ensino regular fazendo-se perceber claramente o movimento gradual de uma cascata.

É feita uma crítica a este modelo de cascata e Ribeiro (2006, p. 08) defende que:

“A crítica se faz em torno justamente do fato de a integração continuar oferecendo serviços segregativos, na medida em que trabalha com um processo gradual de inserção do sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais na escola”.

Há uma diferença muito distinta quanto às práticas realizadas na integração e na inclusão. Na primeira, como citado anteriormente, o aluno com necessidades educacionais especiais é quem deve se adaptar à escola e aos seus sistemas, já na segunda, ocorre o processo inverso, a escola é que se adapta e que muda respeitando as diferenças e individualidades de seus alunos com necessidades educacionais especiais e é justamente através das diferenças que a escola busca gerar novos conhecimentos.

Por se tratar de conceitos que podem ser confundidos Cartwright e Wind-Cowie (2007, p. 14) citam em seu livro:

“Os conceitos de integração e inclusão mesclaram-se de tal forma que suas definições se tornaram confusas e ambíguas, para muitos, a inclusão não é mais do que uma questão de localidade; para outros, é uma arena política para a discussão de assuntos relativos aos direitos humanos e transferência de poder. A inclusão deveria trazer em si a oportunidade para os alunos deficientes participarem mais

ativamente de atividades cotidianas da vida moderna e beneficiarem-se da comunidade escolar. Também deveria implicar em maior qualidade de serviços que esses alunos desejam e dos quais podem beneficiar-se”.

Fica claro com uma análise detalhada de práticas pedagógicas passadas que como postula González (2007, p. 18):

“quanto maior for a intransigência do sistema educacional, quanto mais homogeneidade houver, quanto mais ênfase for dada aos objetivos racionais-cognitivos em oposição aos emocionais, aplicados, manipulativos, artísticos, etc., quanto menos capacidade de adaptação, flexibilidade e oferta global houver em uma escola, maiores serão as possibilidades de que mais alunos se sintam desvinculados dos processos de aprendizagem e manifestem, por isso, mais dificuldade”.

É preciso se preocupar especialmente com a forma como são realizadas as adequações curriculares a fim de evitar que as mesmas sejam empregadas como forma de subescolarização dos indivíduos com necessidades educacionais especiais de maneira que estes últimos não se desenvolvam a margem de todo o processo educativo e que lhes seja somente permitido participar de uma pequena parcela do currículo do ensino regular o que vem prejudicar todo o desenvolvimento e participação dos mesmos na vida em sociedade.

Deve-se atentar para que, como citam Cartwright e Wind-Cowie (2007, p. 15):

“Quando os projetos de inclusão em escolas regulares ocorrem, os professores precisam perguntar a si mesmos se esse trabalho está atingindo às necessidades de aprendizagem dos alunos – e não só as necessidade de integração. Os projetos de inclusão devem englobar atividades eficazes para o desenvolvimento de habilidades de cumprimentar, interagir espontaneamente, trabalhar em grupo de modo cooperativo, além de dar oportunidade de esses alunos fazerem parte de uma classe coesa, na qual as escolhas e o envolvimento de todos os alunos sejam valorizados. Com por uma sala de aula com crianças com diferentes habilidades não é o suficiente; deve haver oportunidade comunicativa de fato. O ambiente não deve apresentar obstáculos para a aprendizagem; a qualidade do ensino deve ser

preservada; as atividades devem ser planejadas com precisão e os objetivos que todos os alunos devem alcançar precisam estar claros e ser alcançáveis”.

As práticas e a postura adotadas em sala de aula passam a ser questionadas, pois observa-se que a integração, em comparação com os ideais de inclusão, é segregativa e acaba violando o acesso ao currículo comum e o processo educativo como um todo porque somente alguns alunos podem beneficiar-se do progresso escolar pretendido com o modelo de cascata.

Ganha lugar na discussão, então o ensino dialógico onde quanto maior a diferença em um grupo maior a produção de conhecimentos, ou seja, como citado anteriormente, no ensino dialógico é a partir das diferenças que encontramos as possibilidades para a aprendizagem. O princípio básico é o de que todos possam interagir com o professor de forma a gerar conhecimento e a escola deve se basear no aluno e nas suas possibilidades de interação dentro da mesma a fim de proporcionar uma maior aprendizagem em ambiente heterogêneo.

Sobre o ensino dialógico Ribeiro (2006, p. 09) cita:

“o ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor-aluno, aluno mais experiente-aluno menos experiente em meio à necessidade de produção de conhecimento. No ensino dialógico, os agrupamentos heterogêneos são a base para a produção de conhecimento”.

O ensino dialógico abre caminho para uma discussão sobre o que vem a ser o papel do professor junto aos alunos de inclusão que freqüentam o sistema de ensino regular e quanto importante se torna a oferta de serviços diferenciados, mas que não sejam de cunho meramente assistencialista ou integradores.

Ao pensar nas possibilidades que estão sendo oferecidas quando um aluno de inclusão tem acesso ao ensino regular deve-se, antes de mais nada, compreender que, como cita Mazzota (1987, p. 37):

“mais do que o direito à educação, hoje se reconhece o direito às oportunidades educacionais. Desta forma, a extensa gama de diferenças individuais existentes entre os educandos a serem atendidos nas instituições escolares exige que haja uma diversidade de meios disponíveis no sistema escolar, a fim de se assegurar o atendimento desse direito”.

Ao fim do desenvolvimento de um trabalho pedagógico é necessário refletir e averiguar se estão sendo oferecidas as mesmas oportunidades aos alunos de inclusão ou se está sendo cumprida apenas uma rotina que em nada contribui para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e que compromete a sua aprendizagem, de forma que a mesma possa se estagnar e o aluno com necessidades educacionais especiais ficar à margem de tudo o que acontece na escola.

6.2 - LEGISLAÇÃO

Serão apresentados nesta parte do trabalho alguns documentos legais que têm como objetivo consolidar o movimento de inclusão que vem se estabelecendo e sedimentando-se em nossa sociedade de forma que os indivíduos com necessidades educacionais especiais sejam devidamente atendidos no sistema regular de ensino.

Desta forma torna-se possível equalizar a oferta de oportunidades dentro das escolas buscando não o fim das diferenças, pois as diferenças são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, mas sim das desigualdades que se estabelecem por causa das diferenças.

Inicialmente é preciso refletir sobre alguns trechos da Declaração de Salamanca de 1994, documento produzido pela Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, por este documento representar um dos maiores passos em direção à inclusão e ao uso das adequações curriculares dentro da escola.

A Declaração de Salamanca de 1994 representa um avanço porque defende a existência das diferenças individuais e defende, acima de tudo, o processo de inclusão das

crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e a existência de escolas inclusivas, como o próprio documento cita em seu parágrafo III, artigo 6º:

“A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isso se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas provêm ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade”.

O documento citado acima representou um passo adiante na discussão das práticas pedagógicas, principalmente porque o documento discorre sobre a escola inclusive e sobre a importância, não somente para os indivíduos com necessidades educacionais especiais, mas também para a sociedade e as instituições, de se ter uma escola inclusiva. Ainda em seu parágrafo III, artigo 7º percebe-se que não é mais admissível que crianças com necessidades educacionais especiais sejam relegadas somente a receber aquilo que achamos que são capazes de aprender, dá-se uma importância, também aqui ao currículo apropriado a essas necessidades educacionais especiais, a citar:

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os ritmos e estilos de aprendizagem e assegurando uma educação de

qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parcerias com a comunidade. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola”.

O artigo citado acima indica os serviços prestados nas escolas inclusivas que devem ter como objetivo oferecer um auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais e não ser uma medida meramente assistencialista.

A Declaração de Salamanca de 1994 dispõe sobre vários aspectos da vida política, social e educacional das pessoas com necessidades especiais, mas demonstra um avanço ao tratar especificamente a cerca do currículo da escola inclusiva que no parágrafo II, em FATORES RELATIVOS À ESCOLA, artigo 26 cita:

“O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não viceversa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”.

A proposta é sempre oferecer oportunidade para que as crianças de inclusão possam ter acesso ao currículo comum, observadas suas necessidades de adaptações, e apropriar-se dos componentes curriculares que compõem este currículo. Como defendido anteriormente neste trabalho, o princípio da individualização dos currículos parte das adequações curriculares específicas e pretende atender aqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

Ao pensar nas adequações curriculares e no desenvolvimento do trabalho pedagógico e do currículo adaptado não é possível desenvolver uma prática centrada na incapacidade das crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim em seu potencial de forma que, como cita a Declaração de Salamanca de 1994 no artigo 27 o “*princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças*”.

Por meio da análise de outros documentos legais que tratassem do tema deste trabalho podemos citar ainda a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que menciona em seu artigo 8º, parágrafo III:

“flexibilização e adaptações curriculares que consideram o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória”.

O mesmo artigo em seu parágrafo V prevê o atendimento em salas de recursos a fim de oferecer um auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais e cita:

“serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementações curriculares, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Aqui, a sala de recursos cumpre uma função essencial e visa o atendimento específico dos alunos de inclusão, mas o que cabe salientar deste parágrafo é que a Resolução nº 2 esclarece que a sala de recursos se configura como um serviço de apoio pedagógico e não é a própria sala de aula, ou seja, não deve ser considerada pelos professores como a sala de aula regular dos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo da sala de recursos é justamente a oferta de um serviço de apoio pedagógico.

No que se refere a outras adequações curriculares previstas é possível citar a temporalidade flexível que está prevista na Resolução nº 2 em seu artigo 8º, parágrafo VIII:

“temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme

estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série”.

Este artigo e o referido parágrafo são de extrema importância para a compreensão das adequações curriculares que compreendem outros âmbitos porque a flexibilização curricular compreende o desenvolvimento de um currículo adaptado de forma que a criança com necessidades educacionais especiais tenha mais tempo de realizar o currículo previamente adaptado a ela. Cabe aqui defender neste trabalho que, como cita o parágrafo acima, esta adequação curricular deve ser considerada em casos essencialmente necessários e deve-se observar a devida aplicação da mesma de forma que não contribua para uma defasagem em relação à idade/série e a mesma se transforme em uma medida que favorece o fracasso escolar, talvez até a evasão, devida a má aplicabilidade.

E ainda sobre este aspecto da oferta de serviços aos alunos com necessidades educacionais especiais é de extrema importância citar na Lei nº 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V que fala especificamente da educação especial no artigo 59, parágrafo I:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

As leis aqui apresentadas visam garantir que as oportunidades sejam dadas de forma que o educando com necessidades educacionais especiais complemente ou suplemente os seus estudos, utilizando-se dos serviços oferecidos, para que não fique em defasagem e possa seguir os estudos nas salas regulares, que é o objetivo quando se pensa em educação inclusiva.

A necessidade de serem criadas leis que explicitem os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais se faz porque, como cita a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2008 em seu artigo 8:

“A Convenção reconhece que as pessoas com deficiência representam um segmento social marginalizado, cujos direitos muitas vezes são ignorados ou violados em todo o mundo. Daí se justificar a aprovação de tratado internacional sobre o tema, pois assegura base jurídica para o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, tais direitos não se apresentam assim agrupados na Convenção, mas guardam relação e interdependência entre si”.

Historicamente, ao analisar o tratamento dado a este segmento social é possível observar que muitas vezes seus direitos foram tolhidos e a fim de evitar que qualquer direito dos mesmos não seja garantido é que se criam leis, decretos e tratados. Infelizmente ainda não há uma conscientização quanto à necessidade de se viver junto com a diferença, condição essencial ao ser humano e seu desenvolvimento. O próprio documento da Convenção da ONU de 2008 no artigo 7 cita:

“A sociedade inclusiva é definida pelo respeito e valorização das diferenças; reconhece a igualdade do valor das pessoas; considera que a diferença é um princípio básico, o que torna intolerável qualquer tipo de discriminação; afirma que a existência de pessoas com deficiência faz parte da diversidade humana”.

Ao desenvolver essa consciência coletiva de que a diferença é enriquecedora é que poderá se desenvolver escolas mais inclusivas e que ofereçam serviços cada vez melhores de forma que a diferença não se torne um obstáculo ao educando com necessidades educacionais especiais, mas sim uma oportunidade de aprendizagem para ele próprio e os outros estudantes.

6.3 - TRABALHO PEDAGÓGICO E AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES

É necessário, para se compreender o currículo de uma escola, observar e refletir sobre as práticas pedagógicas de todos que fazem parte da cultura escolar em questão, pois como cita Mendes (2008, p. 111):

“A imediatez, a urgência das ações docentes e as múltiplas dimensões envolvidas no trabalho de sala de aula interferem nas escolhas curriculares feitas e constroem sentidos que são específicos dos contextos em que acontecem e nesse

sentido não se restringem ao sujeito deficiente, mas às dinâmicas das redes de sociabilidades constituídas no espaço e no momento da aula”.

Dentro de uma prática pedagógica inclusiva deve-se entender que o trabalho do professor não é um fim e que a prática pedagógica do professor é determinada pelo contexto em que o mesmo se encontra e que é através deste contexto que atuará e formulará as adequações curriculares para os alunos com necessidades educacionais especiais, como defende Mendes (2008, p. 113, 114) em seu texto ao citar Gimeno Sacristán (1999):

“A prática pedagógica é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições”.

Perceber a prática como traço cultural compartilhado é ampliar o conceito e a compreensão que possuísse da mesma e segundo Mendes (2008, p. 116) “*se somarmos a esse conceito a idéia de currículo, identificamos que os conjuntos de ações que compõem o currículo, são frutos desse processo de objetivação da cultura*” porque a prática, é considerada aqui, segundo a autora, cultura objetivada, ou seja, são experiências compartilhadas que “*tornam-se também trilhas, caminhos, sulcos que guiam as ações futuras*”.

Por não ser considerada uma ação individual e que depende de apenas um todos na escola devem estar em constante diálogo e é essencial que um busque no outro uma complementação das suas próprias ações individuais a fim de priorizar uma prática que seja em prol de um currículo inclusivo que possa atender às diferenças presentes nas escolas, pois não basta seguir “receitas” prontas ou copiar modelos já que cada escola possui uma cultura que lhe é única e particular, ou seja, somente os indivíduos da escola ou do mesmo contexto

escolar é que compartilham dessa mesma cultura e compreendem os determinantes escolares (espaço e tempo), como defende Mendes (2008, p. 131).

O importante no trabalho em salas de aula regular com alunos com necessidades educacionais especiais é que esta seleção de conteúdos e materiais deve seguir, além dos determinantes do contexto escolar e os de tempo-espacó, uma lógica que respeite a individualidade destes alunos de inclusão que não podem ficar presos a um conteúdo sem sentido real para os mesmos e que não desenvolva seu pensamento autônomo. O professor que possui alunos de inclusão em sua sala de aula não pode centrar-se apenas naquilo que é culturalmente determinado como conteúdo importante e naquilo que foi selecionado anteriormente por outros.

Seguir o caminho da prática pedagógica centrada somente naquilo que é tradicional ao ensino e à própria escola e que tem como determinante uma ação pouco ou nada reflexiva por parte dos professores acaba se tornando um agente de exclusão para os alunos que necessitam de apoio.

Recorrer às adequações curriculares está previsto de forma que o indivíduo em situação de inclusão seja o sujeito de seu processo e quem definirá as adequações necessárias ao bom desenvolvimento do processo de ensino. Tendo isto em mente é que o professor da escola inclusiva deve sempre considerar o sujeito para quem estão sendo realizadas as adequações curriculares e não o contrário, impor um modelo de adequações previamente estabelecido para esta ou aquela deficiência.

Partindo do princípio da inclusão é importante lembrar que o sujeito é essencialmente ativo e participante de todo o processo de ensino, ou seja, não se pode imaginar que uma adequação curricular preparada para um aluno possa servir para outro, apesar de possuírem a mesma ou as mesmas deficiências. Também é necessário considerar que ao fim de um ano

letivo e início de outro as adequações curriculares devem ser repensadas e reformuladas porque o sujeito do ano anterior terá transposto certos obstáculos que não retornarão e/ou terá acumulado alguns referentes ao ano anterior que precisarão ser trabalhados a fim de minimizar e/ou eliminar os déficits acumulados, sendo possível o sujeito em situação de inclusão continuar seus estudos em salas de aula regular seguindo o mesmo currículo que os outros alunos, observadas as devidas diferenças.

Mendes (2008, p. 145, 146) explica bem a necessidade de observar certas diferenças a fim de realizar um trabalho curricular de inclusão quando cita que:

“Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos (...) o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas”.

As diferenças individuais, como citado anteriormente neste trabalho, devem enriquecer o trabalho pedagógico em sala de aula e gerar discussões a fim de desenvolver um trabalho curricular que tenha como foco a não homogeneização de todo o processo e de todo o currículo, mas sim a possibilidade de flexibilização e de adequação do trabalho do professor e da forma como este último lida com o conhecimento que deve ser ensinado na escola, conhecimento este culturalmente determinado e que através da atuação de diferentes agentes na escola deve chegar a todos os alunos indistintamente.

As práticas pedagógicas e curriculares que não partem de um princípio inclusivo são categóricas e excludentes em sua essência e não instigam o professor a refletir sobre seu trabalho ou sequer gera um incômodo no mesmo, um incômodo que o faria questionar toda sua ação dentro da escola como agente ativo e participante do processo de ensino-aprendizagem que se dá entre todos na escola.

Como estrutura excluente e que visa somente o ensino de conteúdos social e culturalmente determinados como importantes e essenciais ao currículo, é possível encontrar ainda hoje escolas que centram sua prática apenas no ensino de conteúdos, como cita Mendes (2008, p. 155)

“(...)ensino de conteúdos sem significado para os alunos, porque, em certo sentido, são conteúdos destituídos de significados por visarem imprimir habilidade, um comportamento, por organizar o trabalho escolar centrado somente no ensino, e numa forma que se coloca como um fim em si mesma, e por estabelecer, para isso, uma relação distanciada entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que dominarem o jeito de se posicionar nessa estrutura”.

No que se refere à escolha dos conteúdos/método/materiais/avaliação para um aluno em situação de inclusão que necessita de adequações curriculares é importante buscar inquietar o professor, fazê-lo incomodar-se com a situação apresentada ao mesmo a fim de que este último busque realizar um trabalho diferenciado oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem tanto para os sujeitos de inclusão quanto para toda a turma que por conta das diferenças individuais, perceptíveis ou não, estarão ampliando seus conceitos e formas de aprender. O professor que não se incomoda com o fato de não conseguir “dar conta” de ensinar um indivíduo com necessidades educacionais especiais simplesmente torna aquela criança ou jovem a quem lhe foi delegada a obrigação de ensinar um ser invisível na própria sala de aula, um indivíduo que está presente sem se fazer ver, ouvir, sentir ou pensar.

Mendes (2008, p. 156) percebeu durante seus estudos que:

“essa ausência de incômodo refletia que, no contexto da sala de aula, esses alunos eram completamente invisíveis para os professores. Não havia esforço para possibilitar-lhes aprendizagens, porque em função do seu diagnóstico declarado, os professores se viam autorizados a não investir neles e então, às vezes, numa turma cheia de alunos problemas escolhiam aqueles que na sua ótica, tinham condições de superar suas dificuldades. Dito dessa forma parece que estas escolhas são deliberadas e racionalmente premeditadas pelo professor. Como já destacamos, o currículo vai se constituindo de tal modo e criando redes tão bem atreladas que,

muitas vezes, o sujeito que está no meio da ação não percebe para onde suas escolhas o estão levando e essas escolhas, apesar de serem individuais, na perspectiva que estamos trabalhando, são sempre sociais”.

A fim de melhor compreender as adequações curriculares encontradas na escola e as previstas nas políticas públicas de inclusão escolar é necessário olhar para o trabalho pedagógico realizado dentro da sala de aula e fora dela, no âmbito da própria escola porque segundo Mendes (2008, p. 157, 158) “*compreender a forma como se organiza a prática curricular de sala de aula, a seleção e distribuição do conhecimento e as seqüências didáticas vividas por professores e alunos é fundamental para o entendimento da escola e de suas práticas*” e fica claro com isso, também segundo Mendes (2008, p. 158) de que “*só podemos compreender as alternativas curriculares constituídas para o atendimento das diferenças dos alunos no processo ensino-aprendizagem se partirmos das práticas curriculares instituídas no cotidiano escolar*”.

Fica claro, a partir disto perceber que não é possível, pode-se até tentar, velar a realidade escolar e as práticas realizadas dentro da mesma porque tudo reflete a cultura e o inconsciente coletivo escolar e que, segundo Mendes (2008, p. 158) porque “*as práticas instituídas são sociais, partilhadas, culturais e, nesse sentido, não são objetos única e exclusivamente de decisões individuais*”.

Mais e mais se percebe como a cultura escolar velada revela o sentido que se dá à palavra inclusão e como a mesma é posta em prática através das adequações curriculares que podem ou não atender aos princípios desta primeira como podem também servir como mais um agente de exclusão.

Pensar uma prática pautada nos mais claros princípios da inclusão é, antes de mais, nada levar em consideração que cada criança ou jovem em situação de inclusão é um ser humano com direitos e não caberia a qualquer outro tolher os seus direitos à educação ou

privá-lo de adquirir as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento que os outros alunos, ditos “normais” têm porque somente o próprio indivíduo saberá o que fazer futuramente com o conhecimento adquirido.

6.4 - CURRÍCULO E AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Antes de refletir sobre quais adequações curriculares adotar, como fazer e avaliar é preciso compreender inicialmente o que é currículo e a importância de se conceber um currículo que não seja centrado somente em conteúdos, mas sim, no aluno.

Como é citado por Mazzota (1987), “*etimologicamente, a palavra currículo vem do latim curriculum, que significa curso, percurso, carreira, corrida, ato de correr*” (p. 39), um significa que aplicado ao trabalho pedagógico não seria dos mais adequados em se tratando de inclusão ao passo que é necessário seguir um ritmo que não seja o de um ato de correr e como cita o mesmo autor:

“*na terminologia pedagógica tem-se designado por currículo o conjunto de matérias de estudo de um curso e a distribuição dessas matérias pelos vários anos ou pelas várias séries em que o curso se divide*” (p. 39)

É possível notar como essas definições e conceitos são bastante restritivas e não parecem deixar brechas para que outro ritmo, que não seja aquele determinado pelo conteúdo das matérias de um currículo, seja seguido. Centrar todo o trabalho e as intervenções no que ditam os conteúdos e o currículo é diminuir as possibilidades de acesso que são criadas com a inclusão.

Mazzota (1987, p. 40) esclarece que “*na concepção atual de currículo, as situações de aprendizagem a serem organizadas e elaboradas ampliam-se com vistas a abranger o desenvolvimento social e psicológico do aluno*”. Esta concepção se explica quando se trata de considerar que as escolas é que são as principais responsáveis pela elaboração de seus

currículos que deve respeitar as características do ambiente físico e social em que a escola se encontra, pois é necessária a vivência de determinado conteúdo para que este último se torne parte integrante do currículo.

Quanto à importância de um conteúdo na constituição do currículo, Mazzota (1987, p. 40) esclarece:

“A seleção cuidadosa e preciosa do conteúdo é uma responsabilidade dos professores, mas o conteúdo não constitui currículo até o momento em que se torne parte da experiência da criança. A quantidade do conteúdo que se torna currículo para uma criança difere da que se torna currículo para outra. O relacionamento professor-aluno, o método de ensino e os processos de avaliação tanto são parte do currículo quanto o conteúdo a ser aprendido”.

Durante a seleção e escolha dos conteúdos que deverão integrar um currículo adaptado é preciso lembrar que a atenção dada ao conteúdo escolar não deve ser maior que a dada à própria criança, suas potencialidade e necessidades. A criança e o jovem com necessidades educacionais especiais devem ser respeitados em toda a sua singularidade e é somente a partir de cada um destes é que se pode pensar em como elaborar um currículo que seja devidamente adequado sem tornar-se adequado por demais e fugir completamente do que é proposto no currículo de determinada série/ano, porque a criança encontra-se em sala de aula regular, o que prevê que ela tenha acesso aos mesmos conteúdos do currículo que as outras crianças.

Deve-se atentar para o fato de que mesmo com as adequações curriculares é preciso observar a possibilidade de uma criança permanecer no ensino regular, pois como defende Ribeiro (2006, p. 16):

“Sobre a colocação de crianças muito comprometidas do ponto de vista cognitivo e motor em salas de aula comuns, o nosso posicionamento gira em torno do fato de que se não atentarmos para a gravidade dos quadros de deficiência, é possível estarmos colocando em risco o desenvolvimento e a segurança de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais acentuadas”.

O desenvolvimento de um currículo adaptado ou o uso de adequações curriculares que compreendam outros aspectos do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser avaliado cuidadosamente e elaborado para aqueles que realmente precisarem, evitando-se com isso desenvolver currículos para toda e qualquer dificuldade dos alunos do sistema regular. Sobre este tópico Mazzota (1987, p. 100) cita em seu livro:

“As condições de organização e funcionamento das escolas e classes comuns é que juntamente com aquelas características vão determinar a necessidade ou não de serviços especiais de ensino. Por isso, é importante observar que somente quando não for possível atender apropriadamente as necessidades educacionais do aluno, mantendo-o no fluxo comum de ensino, é que se deverá pensar em uma organização curricular específica para o seu atendimento.

Todo esforço deve ser enviado para que o aluno seja mantido na classe e série compatível com seu nível de escolaridade. Ainda que necessite, para isto, de alguns auxílios especiais de ensino, tal situação não configura, mecanicamente, a necessidade de uma organização curricular específica, mas sim a de utilização de recursos que possam suplementar e possibilitar a sua escolarização regular. É o caso típico de atendimento do aluno em salas de recursos ou em classe especial em período parcial, combinadas com o atendimento em classe comum.

Conforme se destacou, para aqueles educandos que apresentarem necessidades educacionais muito diferentes das apresentadas pela maioria das crianças e jovens, as instituições de escolares devem contar com os meios adequados para atendê-los, ainda que isto venha a implicar a provisão de recursos que usualmente não fazem parte de sua organização, os chamados serviços e auxílios especiais de educação. Quando se fizer necessário o atendimento do aluno (...) mediante situações escolares especiais, que impliquem, portanto, alterações de conteúdo, na metodologia e no ambiente de aprendizagem, então aí se poderá falar em uma organização curricular específica.

Para a compreensão adequada desta colocação, é importante destacar que, em princípio, todo currículo será especial na medida em que se considera que é à escola que cabe a tarefa de elaborar o seu currículo”.

Após definir as adequações curriculares que serão feitas, tendo sempre como princípio o respeito ao indivíduo, suas potencialidades e dificuldades bem como o respeito ao seu direito de acesso à informação, é possível pensar em como organizar um currículo bem estruturado e sistematizado que também poderá ser um indicador para se pensar as adequações dos próximos anos de sua escolarização ou um guia a fim de demonstrar como o aluno está seguindo em seus estudos e como está a sua resposta às adequações feitas em um determinado ano.

Partindo do pressuposto de que se faz necessário um trabalho individual em certos termos com os alunos de inclusão do sistema regular de ensino, González (2007, p. 31) discorre em seu livro sobre esse princípio da individualização, a citar:

“Coerente com o princípio de individualização, da forma como venho analisando, cada um de nossos alunos precisaria de uma adaptação curricular, portanto, esta seria individualizada. Em contrapartida, na prática as adaptações curriculares individualizadas se referem, em sentido estrito, às modificações realizadas em alguns componentes do currículo – sejam estritamente curriculares ou contextuais – para atender as necessidades educacionais especiais individuais dos alunos”.

Certamente que o trabalho pedagógico deve ser guiado sempre pela criança e pelo que é necessário à mesma atendendo sempre às suas necessidades educacionais especiais, mas como defende González (2007, p. 31):

“As adaptações curriculares individualizadas devem reunir uma série de requisitos para poder atender adequadamente as necessidades educacionais especiais de cada aluno e evitar que ocorram situações de isolamento e marginalização como consequência de uma má aplicação do princípio de individualização”.

Considerar o indivíduo na elaboração de uma adequação curricular deve respeitar esse princípio exposto por González (2007) que caso ocorra um excesso de individualização perde-se o sentido real da inclusão, visto que o currículo individualizado será completamente desconexo do currículo comum.

Ao organizarmos um currículo é preciso que se tenha claro em mente o que se quer ou pretende que seja ensinado e aprendido pelos alunos e como defende Mazzota (1987, p. 42): “*organizar o currículo é selecionar, definir, ordenar e apresentar os elementos que se pretende sejam assimilados pelos alunos*”.

O autor também defende que não podemos dar valor absoluto ao currículo formal e cita:

“*A organização curricular é uma ordenação de conteúdos, tempo, recursos e, eventualmente, de processos, com base no que já se conhece sobre as formas de aprender e de ensinar, para deles obter maiores e melhores resultados; mas é sobretudo uma referência, a fim de que o ensino não ocorra como mera improvisação ou pura ocasionalidade. Todavia, de valioso instrumento auxiliar, a organização curricular (currículo formal) pode se tornar elemento prejudicial, caso lhe seja atribuído valor absoluto e, artificialmente, forçadas as situações da realidade pra cumpri-la à risca*”.(Mazzota 1987;42)

Pensar que deve-se elaborar um currículo estruturado e sistematizado é também organizá-lo em duas modalidades de relações que segundo Mazzota (1987) “*determinam os efeitos cumulativos das experiências educacionais*”. São as relações verticais e horizontais, a primeira refere-se à relação no tempo e a segunda a relação de uma área com outra.

Mazzota (1987, p. 43) cita Tyler (1976) que indica três critérios para se elaborar segundo o primeiro “*um grupo bem organizado de experiências de aprendizagem: a continuidade, a seqüência e a integração*”.

O autor explica cada um destes critérios, a citar:

“A continuidade refere-se à reiteração vertical dos elementos curriculares importantes. Significa que as mesmas espécies de habilidades serão postas em operação contínua através do tempo. A seqüência relaciona-se com a continuidade, mas vai além dela. Como critério, encarece a importância de fazer com que cada experiência sucessiva parta da anterior, mas penetrando mais ampla e profundamente nos assuntos envolvidos. Dá ênfase não à duplicação, mas a níveis mais altos de tratamento de cada experiência sucessiva de aprendizagem. A integração refere-se à relação horizontal das experiências curriculares. A organização dessas experiências deve ser tal que ajude o aluno a ter uma visão cada vez mais unificada e a unificar o seu comportamento em relação com os elementos tratados”.

A experiência do aluno é sempre o ponto de partida para a elaboração das adequações curriculares bem como do próprio currículo formal, dos conteúdos e de tudo que permeia a organização do currículo para qualquer aluno, em especial do aluno em situação de inclusão.

Ao partir da experiência do aluno e de suas necessidades como ser humano e como aluno para a elaboração de um currículo comum, segundo Sperb (1979, p. 81) a seleção de experiências de aprendizagem é o centro do trabalho por que:

“Selecionar experiências de aprendizagem significa planejar o encontro do aluno com o conteúdo do currículo. Também esta parte do planejamento seguirá a convicção dos planejadores, isto é, a concepção que eles têm do aluno e de sua maneira de aprender”.

Sendo assim, se o professor ou aquele que planeja o currículo comum ou o adequado nas escolas de inclusão tiver uma concepção empobrecida acerca das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais o currículo desenvolvido será nivelado sempre por baixo e o mesmo será contido de uma visão das dificuldades que não condiz com a real possibilidade dos alunos de inclusão.

São várias as formas de se organizar o currículo e cada uma representa uma maneira de se pensar o próprio currículo e reflete também a importância dada a este último, que pode

ter valor absoluto ou não. O que vale na organização do currículo, segundo Mazzota (1987, p. 43) é o:

“estabelecimento de condições para que a aprendizagem de uns componentes reforce a de outros, de modo a haver efeito cumulativo. Na tarefa de organização, aceita-se a idéia de que o trabalho da escola, dirigido para a formação do educando, precisa atender aos requisitos da racionalização”.

Seguindo uma racionalização para se organizar um currículo adequado as necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão pode-se retornar a dois critérios mencionados anteriormente que Mazzota (1987, p. 43,44) explica em seu livro, a citar:

“o primeiro é a organização vertical ou seqüência, que diz respeito à ordenação dos conteúdos nos sucessivos períodos de tempo em que se desenvolve a educação escolar (distribuição por dias, meses, anos), de modo que em cada momento sejam preparados os conteúdos seguintes e facilitada sua aprendizagem; o segundo refere-se à organização horizontal ou integração, que significa o relacionamento entre as aprendizagens que se processam durante o mesmo nível ou o mesmo período de tempo, no domínio de cada um ou de diversos componentes curriculares”.

É importante para o profissional que atua diretamente com a elaboração das adequações curriculares para crianças ou jovens em situação de inclusão seguir estes critérios porque desta forma cria-se uma estrutura e estabelece-se um senso de direção tanto para os professores quanto para o próprio aluno que não se sentirá invisível na sala de aula porque segue um currículo completamente diferente ou que pouco dialoga com o de seus colegas da sala de aula regular. Este trabalho pretende esclarecer que não é necessário mudar completamente o currículo de um aluno de inclusão de forma que o mesmo não se sinta parte da cultura escolar estabelecida através do currículo formal da escola.

Outra questão que deve ser levantada pelos profissionais que atuam na escola e que fazem as adequações curriculares dos alunos de inclusão é como avaliar ou fazer uma verificação do aproveitamento escolar destes alunos, ou seja, de que forma o currículo

também poderá servir como ferramenta para verificar o produto do trabalho que é realizado em sala de aula?

O currículo deve ser constantemente revisto e avaliado pelos profissionais de educação que atuam dentro da escola realizando as adequações curriculares e também pelos próprios alunos de inclusão que podem guiar o desenvolvimento do trabalho feito com os mesmos bem como a melhor forma de avaliar o aproveitamento que estão tendo das possibilidades oferecidas por meio das adequações curriculares.

Mazzota (1987, p. 117) discorre sobre a importância do educador no que se refere à devida aplicação e decisão do currículo, e cita:

“ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades”.

Ao professor e à comunidade cabe o papel de refletir sobre o currículo das escolas de forma que, como cita Sperb (1979, p. 67):

“A comunidade e os professores em exercício devem contribuir conscientemente para a avaliação de currículos existentes, assim como devem sugerir modificações. As modificações oficiais de currículos entram a funcionar somente quando compreendidas e desejadas pela comunidade e pelos professores em exercício. Leis de ensino e novas práticas educacionais na verdade somente alcançam o aluno quando compreendidas e aceitas pelos professores”.

Mesmo que sejam muitas as pessoas que elaboram o currículo dentro das escolas inclusivas cabe essencialmente ao professor este papel de trabalhar diretamente com o currículo aplicado dentro da sala de aula, de modificá-lo quando necessário e de realizar a sua constante revisão a avaliar o currículo utilizado por ele e que segundo Sperb (1979, p. 97):

“Conforme vimos, o planejamento de um currículo escolar é obra resultante da cooperação de muitas pessoas. A aplicação direta do currículo, porém, é, em alto grau, confiada ao professor regente de classe. Da filosofia do professor, do conceito que tem do educando e da sociedade, de sua posição em face das diferentes teorias de aprendizagem depende a estratégia que se fará sentir na sala de aula. Ao passo que muitos planejaram o currículo, o professor isoladamente usará seu método e processos de ensinar.

De alguma forma, o professor representa a garganta ou desfiladeiro pelo qual a caudal do currículo deve passar a fim de alcançar o aluno, oferecendo-lhe toda sua potência e possibilidades educativas. Grande é, por isso, a responsabilidade do professor. Sua formação na arte de selecionar e de organizar conteúdo e situações de aprendizagem deveria capacitá-lo a lançar na sala de aula a estratégia inteligente que conduz à aprendizagem”.

Como forma de diminuir as distâncias entre o currículo formal e o dito “especial” Mazzota (1987, p. 118) esclarece ainda que:

“Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a diferença de elaboração de um currículo ‘especial’ para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela condição dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser ‘especial’, no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos.

Á medida que essa idéia for, de fato, sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nesta tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na ‘educação especial’ e, consequentemente, no ‘currículo especial’ se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite”.

O importante no desenvolvimento de um currículo propriamente adequado e que atenda às necessidades específicas de acordo com cada aluno é nortear o trabalho pedagógico pensando-se numa convergência de ações que possa gerar uma inclusão e não separar a escola em duas completamente diferentes: uma que atende aos alunos ditos normais e outra

“especial”, completamente modificada e distante da primeira. O essencial é que o trabalho se desenvolva de maneira que o aluno de inclusão que freqüenta o ensino regular se sinta parte deste ensino regular e não alguém recluso que participa somente em determinados momentos, sobre isso Mazzota (1987, p. 119) cita:

“Não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ‘ramos’ quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais”.

VII - METODOLOGIA

7.1 - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, na Asa Sul que atende desde o jardim de infância até o 5º ano do ensino fundamental, onde em todas as turmas há alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de março a junho de 2011.

7.2 - INSTRUMENTOS

Inicialmente faz-se necessário explicar ao leitor o que caracteriza um instrumento como qualitativo ou quantitativo, possibilitando desta forma compreender, por meio das características de cada um, o porquê da escolha de um ou de outro para a realização desta pesquisa como um todo que possui tanto instrumentos qualitativos quanto quantitativos.

Primeiramente, um instrumento qualitativo, como esclarece Günther (2006, p. 202):

“(...)pode-se conceber as múltiplas atividades que compõem o processo de pesquisa como um ato social de construção de conhecimento”.

Sendo assim, por ser um ato social de construção do conhecimento (Günther, 2006), é através da análise e reflexão de um contexto não isolado de variáveis que se fará a interpretação do conhecimento adquirido e o autor defende ainda, ao citar Flick e cols (2000) que o “*método deve se adequar ao objeto de estudo*” (Günther, 2006, p. 202).

Justamente por se tratar de um objeto de estudo que está diretamente envolvido com o trabalho em sala de recursos e com o desenvolvimento de adequações curriculares para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é que foi escolhido utilizar um

instrumento qualitativo como a entrevista semi-estruturada que consiste em dialogar com o entrevistado após delinear perguntas que pudessem direcionar este diálogo.

Percebe-se que, em contrapartida, a utilização de um instrumento quantitativo isola as variáveis como explica Günther (2006). Sendo assim, este instrumento foi escolhido para a elaboração de um questionário porque se buscava reduzir as variáveis de respostas a este questionário a apenas duas variáveis: respostas “sim” ou “não”.

Após fazer o delineamento destas características é possível relatar todo o processo de pesquisa através da utilização destes instrumentos.

Em um primeiro momento foi feito um questionário (anexo 1) para 7 professores da sala de aula regular que envolvia perguntas sobre o conhecimento dos mesmos ou não acerca das adequações curriculares bem como outras referentes à sua formação/capacitação e outras sobre os alunos de inclusão que possuíam em suas turmas. Os questionários respondidos de cada professor encontram-se em anexo (anexo 2).

Foi feita uma entrevista semi-estruturada com a professora da sala de recursos (anexo 3) que envolvia perguntas sobre o tipo de trabalho realizado pela mesma, quando seu trabalho era solicitado, qual a relação do que era feito na sala de recursos para com o trabalho feito em sala de aula e os critérios utilizados para a escolha das adequações curriculares necessárias a cada criança de inclusão que freqüentava a sala de recursos.

Em uma visita exploratória à escola em questão houve um encontro com a professora da sala de recursos que me forneceu materiais extras e alguns documentos (anexos 4, 5, 6 e 7) utilizados nas adequações curriculares. Os documentos encontram-se em anexo e servem para a explicitação da política pedagógica para o atendimento à inclusão nesta escola.

7.3 - SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa respondendo ao questionário entregue 7 professores regentes de turma que possuem alunos com alguma necessidade educacional especial.

Houve também a participação da professora da sala de recursos da escola visitada que se disponibilizou para a realização de uma entrevista semi-estruturada. A referida professora possui licenciatura em história, especialização em deficiência intelectual, mestrado e doutorado em psicologia, atua na escola há um ano mas trabalha há 11 anos com sala de recursos e a entrevistada expôs que a exigência de adequações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais existe a 5 anos.

7.4 - DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

A pesquisa se iniciou no mês de Março do ano de 2011 em uma Escola Classe localizada na Asa Sul da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal e apesar da pouca disponibilidade de horário os participantes da pesquisa e a equipe escolar, principalmente a direção, se dispuseram a auxiliar no processo.

O contato inicial foi feito para que pudesse ser aplicado o questionário aos professores regentes que não puderam responder em conjunto num mesmo ambiente como o esperado por conta da preparação para o início do ano letivo, como foi explicado pela supervisora pedagógica que então solicitou que ela mesma aplicasse os questionários após uma conversa com seus professores.

Foi notável a baixa adesão por parte dos professores na realização do questionário e quando perguntada, a supervisora pedagógica disse que alguns não quiseram participar porque não queriam responder a qualquer questionário por medo das perguntas. Infelizmente, a

forma como o mesmo foi aplicado e por conta da baixa adesão foram recolhidas poucas informações, pois o método utilizado não foi o ideal.

Buscando recolher mais informações e material foi feita uma entrevista semi-estruturada com a professora da sala de recursos que forneceu documentos e um relato sincero quanto ao seu trabalho e o da escola no que se refere às adequações curriculares.

Durante as visitas e a realização da entrevista semi-estruturada a professora da sala de recursos explicou absolutamente tudo o que faz, como o faz e porque o faz. Mostrou seu material, como o seleciona, o trabalho que realiza junto as família, junto à direção e aos professores bem como realiza as adequações curriculares dos alunos de inclusão com necessidades educacionais especiais.

A professora da sala de recursos colaborou bastante com a pesquisa e explicou muito também sobre a sua rotina na escola e sua parceria com os professores na realização das adequações curriculares. O processo de realização das adequações curriculares segue um caminho que foi explicado por ela: primeiramente é feito o diagnóstico da criança com necessidades educacionais especiais incluída; em seguida é feito um encontro individual com o professor e outros profissionais que trabalham diretamente com a criança em questão; o terceiro passo é preencher um formulário de atendimento que formaliza a utilização da sala de recursos e do trabalho pedagógico proposto para o estudante.

Ao término da pesquisa, nota-se que teria sido ideal ter tido mais adesão por parte dos professores nos questionários e ter realizado as entrevistas semi-estruturadas com todos e com a supervisora pedagógica porque assim seria possível ter outras visões, que não somente a da professora da sala de recursos, sobre as adequações curriculares. Observar algumas aulas de um ou outro professor, talvez realizar um estudo de caso teria sido enriquecedor também, mas isto não foi possível.

VIII - ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 - RESULTADOS DA PESQUISA QUANTITATIVA

A fim de melhor analisarmos as respostas da pesquisa quantitativa e por envolver um questionário com perguntas de respostas de “sim” e “não” as devidas respostas foram tabuladas para serem melhor compreendidas e analisadas buscando-se ampliar a discussão trazida por este trabalho. Há apenas uma pergunta com resposta livre no questionário e a mesma será traduzida em número porque se refere aos tipos de deficiências ou necessidades educacionais especiais encontradas nas salas de aula regular.

A tabela 1 abaixo demonstra, em números as respostas obtidas para facilitar a nossa discussão e reflexão acerca das adequações curriculares, tema deste trabalho e os questionários respondidos podem ser visualizados no anexo 2.

Tabela 1:

PERGUNTA	SIM	NÃO
1.Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?	7	0
3.Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?	5	1
4.Ao elaborar sua aula você pensa nas	7	0

necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?		
5.Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando você ou se você faz uso das adaptações curriculares?	7	0
6.Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?	2	5
7.Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?	0	6
8.Há materiais disponíveis e adaptados na escola?	4	3
9.Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?	3	4

Esta parte da pesquisa consistiu na distribuição de um questionário para os professores que se encontra em anexo (anexo 1) e através da aplicação dos questionários foi possível observar que os 7 professores participantes possuíam alunos com alguma necessidade educacional em sala de aula regular e todos citam no questionário o tipo de necessidade educacional encontrada ou a própria deficiência na pergunta 2.

Em relação à primeira pergunta é evidente que há na escola que participou da pesquisa pelo menos uma criança de inclusão nas salas de aula regulares e na escola em questão todas essas crianças faziam uso das adequações curriculares, como exposto pela supervisora pedagógica e pela professora da sala de recursos.

A pergunta de número 2 consiste em uma pergunta aberta porque interessava saber quais eram as necessidades educacionais especiais encontradas nas turmas e foi interessante perceber que todos os professores citaram os termos médicos pelos quais são conhecidas essas necessidades e não citaram qualquer outra necessidade educacional especial. Esse discurso médico pode ser prejudicial na relação de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem porque o professor percebe o aluno como sendo o próprio transtorno ou deficiência em si.

Sobre este discurso médico na educação, os autores Franco, Carvalho e Guerra (2010, p. 464.) defendem que os professores

“Utilizam de um discurso médico, do qual não têm conhecimento e propriedade para justificar o não-aprender de crianças que muitas vezes, apresentam distúrbios que dificultam a sua aprendizagem, mas não a impedem”.

O discurso médico que circula pela escola é transformado em prática pedagógica, como também defendem Franco, Carvalho e Guerra (2010, p. 465):

“No caso do discurso médico, reproduzido pela escola, é necessário buscar uma análise que permita compreender como esse discurso circula na escola, que apropriação é feita dele, pelos educadores, e como ele se materializa em práticas pedagógicas”.

Caso o discurso médico se torne um discurso de cunho excludente e que vise justificar o não-aprender como algo sempre biológico e que está fora das mãos do professor, certamente que a prática pedagógica encontrada será igualmente excludente.

Ao serem perguntados sobre o conhecimento ou não das necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão que presentes em suas salas de aula regulares, dos 7 professores apenas 1 disse não conhecer as necessidades educacionais especiais de seu aluno e outro disse conhecer mais ou menos o que o aluno de sua sala necessitava.

As respostas da pergunta 4 esclarecem que os professores pensam em seus alunos com necessidades educacionais especiais ao realizarem os planejamentos de sala de aula mas reconhecem, como nas respostas da pergunta 3 em que um professor diz não conhecer e outro diz conhecer mais ou menos as necessidades de seus alunos. É possível alguém conhecer as necessidades de um aluno na medida do “mais ou menos”?

Até que ponto exatamente, os professores se apropriam deste discurso médico para explicar as necessidades e justificar o conhecimento “mais ou menos” que possuem das necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Em resposta à pergunta de número 6 apenas 2 dos 7 professores participantes confessaram no questionário que acreditam atender satisfatoriamente às necessidades educacionais especiais ou às exigências curriculares de seus alunos de inclusão. Esse resultado pode refletir a insegurança que a maioria dos professores possui em relação às modificações necessárias que devem ser feitas para atender alunos de inclusão, talvez porque, historicamente o professor apenas transmitia conteúdos e ainda não foi possível desenvolver

uma cultura que possibilite ao professor sair de sua zona de conforto e atuar mais ativamente dentro de sala de aula.

Quando questionados acerca da existência ou não da oferta de alguma capacitação para trabalhar com alunos de inclusão e com necessidades educacionais especiais, apenas 1 professor não respondeu e outro disse não existir mas cita a equipe de apoio. Podemos nos questionar ao analisar as respostas obtidas o por quê da maioria dos professores deixar claro que não há a oferta de qualquer capacitação que os sirva de ferramenta no desenvolvimento do trabalho diário com alunos de inclusão.

Sobre este aspecto da capacitação ou formação continuada, é possível observar a existência de dois programas na graduação de pedagogia, como defende Cartolano (1998): um voltado aos profissionais que atuarão em sala regular e outro para os que trabalharão com educação especial.

Ao se referirem aos materiais disponíveis ou adaptados na escola, pergunta de número 8, observamos que 3 dos 7 participantes responderam que não há materiais disponíveis na escola que sejam adaptados e ao que parece estes 3 não consideram a sala de recursos ou se referem a materiais mais específicos que poderiam ficar dentro da sala de aula. Dos participantes que responderam “não” à pergunta acima, 2 possuem alunos com síndrome de Down na sala e o outro professor possui alunos com atraso no desempenho escolar e déficit de atenção que não constituem inclusão porque são transtornos funcionais.

A pergunta número 9 questiona quanto a realização ou não de avaliações adaptadas e apenas 3 professores dos 7 participantes confessaram realizar avaliações adaptadas e 1 destes mesmos respondeu que as faz quando necessário. Dos professores que responderam “não” a esta pergunta, um disse que não as faz porque não há necessidade e outro que ainda não as faz.

É possível observar que há uma insegurança em relação ao trabalho com as adequações curriculares por parte dos professores regentes que apesar de alguns dizerem que sabem das necessidades específicas de seus alunos declararam que não satisfazem essas necessidades. Essa insegurança pode se dar em diversos níveis e pode englobar vários aspectos da própria prática pedagógica que deva talvez ser revista e reavaliada.

Confirme Ribeiro (2006, p. 18) é possível questionar o professor no sentido de que:

“Talvez um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de que a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto, atuando a partir de baixas expectativas em relação aos alunos incluídos, e consequentemente, oferecendo-lhes poucas oportunidades de desenvolver seu potencial”.

Tal insegurança do professor no desenvolvimento de seu trabalho e na análise de sua prática pedagógica pode acabar por criar uma situação de ruptura (Tacca, 2008, p. 40) que cita que *“as relações que as relações que as escolas estabelecem com seus alunos, desde sua chegada à escolarização básica, têm favorecido situações de ruptura”*.

Essa ruptura encontrada tanto nas relações entre professores e alunos é também encontrada entre os profissionais da escola e isso é evidenciado quando os próprios professores da escola não consideram os materiais da sala de recursos ou não recorrem à utilização de alguns na própria sala de aula regular transparecendo o distanciamento que o professor possui em relação aos serviços de apoio prestados pela escola. O profissional da sala de recursos não é visto como um agregador ao trabalho do professor, mas como um serviço à parte.

É necessária, para que seja oferecida uma educação verdadeiramente inclusiva, uma mudança de significação por parte dos professores e dos profissionais que atuam diretamente com os alunos de inclusão porque caso contrário, a oferta de oportunidades igualitárias será

prejudicada e o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes educando estará comprometido.

8.2 - RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Esta parte da pesquisa envolveu uma entrevista semi-estruturada (anexo 3) com a professora da sala de recursos e foi através dessa entrevista semi-estruturada que foi possível observar mais diretamente como são pensadas e realizadas as adequações curriculares dentro das escolas.

Inicialmente a entrevistada foi perguntada sobre sua formação e capacitação para desenvolver o trabalho realizado por ela dentro da escola. Seu trabalho consiste em oferecer o serviço de apoio da sala de recursos a fim de atender os alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente a realizar juntamente com os professores e toda a equipe escolar as adequações curriculares necessárias a cada um dos alunos que freqüentam a sala de recursos ou não, mas que necessitam de adequações.

A existência de um profissional capacitado a trabalhar na sala de recursos é uma exigência explicitada na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que cita em seu artigo 59, parágrafo III:

“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Além de exigir que profissionais capacitados estejam ocupando tanto as salas regulares quanto as de recursos, é necessário uma comunicação entre estes dois ambientes visando à inclusão dos alunos com necessidades especiais e a melhoria contínua na oferta desses serviços auxiliares presentes na escola do sistema regular.

Toda intervenção pedagógica feita, como explicado pela entrevistada, é pensada através das adequações curriculares elaboradas no começo do ano ou quando a criança de inclusão é matriculada na escola. Ainda sobre as intervenções pedagógicas, fica claro durante a entrevista que há uma relação entre o que é feito na sala de recursos e o que é feito em sala de aula regular, mas me foi explicado que apesar de existir uma relação muito próxima a sala de recursos é independente da sala de aula regular e vice-versa. Apesar da relação próxima cada sala desenvolve a sua intervenção pedagógica.

Ao conversarmos sobre a relação existente entre estes dois ambientes – sala de aula regular e sala de recursos - a entrevistada demonstra uma certa insatisfação quando seu trabalho é solicitado para a sala de aula regular, ambiente que é de total responsabilidade do professor e é somente este último que pode pensar o que será feito dentro da sala de aula com os alunos cumprindo dia-a-dia o mapa curricular previsto para cada série/ano.

Muitas vezes a entrevistada diz ser solicitada para fazer juntamente com um professor ou outro o planejamento de aula para um aluno específico de inclusão e apesar de ser recorrente a mesma diz que busca-se um diálogo para fazer entender o papel do professor da sala de aula e o da sala de recursos, de forma que um não pode realizar o trabalho do outro. Sobre este aspecto, Ribeiro (2006, p. 15) cita que existe

“A possibilidade de os serviços de apoio pedagógico do ensino especial abrirem espaço para uma acomodação por parte do professor do ensino regular, que atua com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos em sua sala de aula”.

A professora da sala de recursos deixou claro que não é possível elaborar planos de aula para a sala de aula regular porque o previsto pela sala de recursos é oferecer um suporte na elaboração das adequações curriculares, mas somente ao professor cabe a função de

organizar suas aulas e fazer o planejamento de sala de aula dentro do proposto nas adequações curriculares de cada criança de inclusão.

A busca por um trabalho que tenha como princípio o constante diálogo entre profissionais é essencial visto que cada parte não pode realizar o seu trabalho isoladamente e nem delegar a outros uma função que cabe ao professor regente.

Quando perguntada sobre os materiais que escolhe para a sala de recursos a entrevistada diz que escolhe sempre materiais para atender às mais diversas necessidades e são sempre jogos educativos. Ao observar mais atentamente os jogos percebi que muitos são voltados para o desenvolvimento da habilidade lecto-escritora ou do pensamento lógico-matemático.

Percebi durante a entrevista que alguns alunos entravam na sala de recursos somente para conversar com a professora e através dessa observação fica claro que há o desenvolvimento de uma relação afetiva que colabora com o processo de ensino-aprendizagem e que acaba por valorizar a relação dos alunos com a própria professora, com os materiais e com o próprio ambiente que os cerca, sendo assim, a sala de recursos não é percebida como um lugar que fere a auto-estima dos alunos que necessitam freqüentá-la, mas como um lugar agradável e ponte para a aprendizagem.

Essa observação nos permite refletir sobre o próprio ambiente da sala de recursos, que na escola participante da pesquisa, é um ambiente positivo aos olhos dos alunos que a freqüentam e segundo Tacca (2008, p. 40) é necessário

“trabalhar a dinâmica da unidade cognição-afeto no processo de ensinar e aprender, e o quanto isso é importante para uma aprendizagem que permita ao aluno se sentir competente e se desenvolver de forma plena, integral”.

Ao observar a forma como a professora da sala de recursos tratava os alunos e como os mesmos respondiam a essas atitudes percebe-se claramente que no ambiente da sala de recursos encontra-se o desenvolvimento de uma prática centrada na boa relação afetiva entre professor e aluno o que pode contribuir para o trabalho proposto junto aos alunos e nas respostas dos próprios alunos a essa ação pedagógica.

Por meio da entrevista descobri que a equipe pedagógica está sempre em contato e dialogando sobre as adequações curriculares e os alunos de inclusão, fato que colabora para o trabalho de todos na escola e fornece sempre uma rede de apoio ao professor que não sente-se sozinho no desenvolvimento de seu trabalho e que apesar de sentir-se inseguro, como demonstram as respostas do questionário, há a quem recorrer e com quem conversar sobre a melhor intervenção.

8.3 - DOCUMENTOS DA ESCOLA

Durante a realização deste trabalho foram recolhidos vários documentos que a professora da sala de recursos disponibilizou e que por se tratarem de documentos que formalizam as adequações curriculares e são, de certa forma, um registro legal de que as mesmas estão acontecendo no âmbito da inclusão, acredito ser necessário separar uma parte da reflexão dos resultados para a análise cuidadosa dos documentos mencionados anteriormente que encontram-se em anexo.

O primeiro documento é a Ficha de Identificação do Aluno (anexo 4) que constitui-se em um questionário que visa colher informações gerais sobre a criança em situação de inclusão que frequentará a sala de recursos e necessitará de adequações curriculares. Esta Ficha de Identificação do Aluno além de perguntar sobre os responsáveis e conter os nomes dos mesmos, a Ficha inclui perguntas sobre quaisquer outros profissionais que acompanham a criança, como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo ou outros.

O fato de perguntar sobre outros profissionais e saber com que freqüência a criança obtém atendimento especializado fora da escola demonstra uma preocupação de interligar os serviços existentes tanto dentro quanto fora da escola de maneira que se seja facilitado o diálogo entre todos os profissionais que atuam diretamente com a criança de inclusão. A Ficha ainda pergunta sobre o uso de medicamentos, prática de esportes e atividades que interessam à criança em questão.

Outro documento de preenchimento obrigatório pela sala de recursos é uma autorização e um informativo (anexo 5) aos pais sobre os dias em que o aluno de inclusão será atendido pela professora da sala de recursos. O importante deste documento que vai aos pais é que percebemos que antes de ser enviado este documento é feita uma reunião com os pais a fim de levantar questões e informações a cerca da criança para que a sala de recursos seja realmente aproveitada pelo aluno e que os pais possam tomar consciência da necessidade de utilizar este serviço.

A carta de autorização e de freqüência enviada aos pais também nos permite uma leitura quanto à ausência de profissionais especializados para a realização deste serviço. O documento chama a atenção dos pais para o fato de já ter sido buscada uma solução para a falta de profissionais habilitados, mas creio que da forma como fazem esta colocação a escola torna os pais cientes da situação existente, não mascara o problema. O problema da falta de profissionais habilitados, como citado no documento em questão, é algo passageiro e não permanente.

É notável a busca por uma relação positiva entre escola e famílias e ao observar essa tentativa de diálogo entre esses dois contextos – escola e família – facilita-se, consequentemente o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais.

Segundo González (2007, p. 403):

“Para todas as crianças e adolescentes, a família e a escola são os dois contextos ambientais de aprendizagem mais significativos, e ambos terão uma influência decisiva na orientação de seu futuro pessoal”.

A criação deste vínculo afetivo entre a escola e a família, é segundo González (2007, p. 404) *“uma colaboração necessária”* e exatamente por isso mesmo é que

“A relação família/escola poderá ser estabelecida quando os dois âmbitos se expressarem na mesma linguagem, tiverem os mesmos interesses e caminharem na mesma direção; quando existir credibilidade e confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta que permita adequar tanto a família como a escola à realidade da criança co necessidades educacionais especiais” (González, 2006, p. 404).

O terceiro documento analisado no presente trabalho é uma Carta/Ficha à Professora da sala de aula regular (anexo 6) que começa com um pequena reflexão sobre diferentes ritmos de aprendizagem e sobre as diferenças que só trazem riquezas, como cita a própria Carta/Ficha.

Nesta Carta/Ficha constam os dias em que o aluno sairá da sala de aula regular e frequentará a sala de recursos bem como expõe sobre o objetivo da sala de recursos que é, como cita o documento, “oferecer um apoio pedagógico ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, para que ele tenha a oportunidade de ser acompanhado em seu processo de desenvolvimento e na integração com os demais alunos e sociedade”.

Acredito que por ser direcionado aos professores das salas de aula regulares faz-se necessário mencionar o objetivo do atendimento na sala de recursos para que esta última não se configure em um “depósito” daqueles alunos que os professores dizem não dar conta ou saber o que fazer. É explicitado com isso que a sala de recursos é apenas uma parte da base que constitui o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, ou seja, a sala de recursos não é capaz de oferecer e completar todo o processo de ensino porque a mesma se constitui como algo adicional ao que ocorre na sala de aula regular.

A Carta/Ficha pede ainda que os professores registrem quais as expectativas de aprendizagem que o aluno com necessidades educacionais especiais deve ter durante o bimestre e ao final o professor também deve responder quais as principais dificuldades apresentadas pelo aluno de inclusão porque em posse destas informações a equipe pedagógica poderá se reunir e pensar em estratégias e intervenções que ajam mais diretamente em cima das dificuldades que pode ser supridas no próximo bimestre.

O último documento em anexo neste trabalho que será analisado será um Registro Individual de Adequações Curriculares (anexo 7) e que tem como objetivo relatar todos os aspectos do desenvolvimento e processo de aprendizagem do aluno em inclusão.

Este documento de Registro Individual das Adequações cita a concepção de currículo vigente no mesmo buscando esclarecer aos professores qual a visão que norteia a elaboração do documento e sobre isso cita que

“A concepção de currículo inclui desde aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e valores que orientam a prática pedagógica”
(MEC/SEESP, 2005)

O documento segue as Orientações Curriculares de 2008 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e há um quadro explicativo sobre cada uma das adequações que podem ser feitas em vários âmbitos da vida escolar dos alunos de inclusão, como por exemplo:

- Adequações organizativas;
- Adequações às expectativas de aprendizagem (objetivos);

- Adequações nos conteúdos;
- Adequações metodológicas e didáticas;
- Adequações na temporalidade e
- Habilidades adaptativas.

Neste documento do Registro Individual das Adequações há um item de preenchimento do professor sobre o período de vigência das adequações, ou seja, é evidente, como exposto anteriormente ao longo deste trabalho, que deve ser feita uma avaliação constante e uma revisão das adequações de forma que assim como o processo de aprendizagem deve ser dinâmico o currículo adaptado também deve ser.

Além do preenchimento quanto aos aspectos da vida escolar do aluno e das adequações que serão feitas há questionamentos relacionados à própria descrição da vida escolar do aluno, quanto à diferentes tipos de apoio que o mesmo possa ter recebido no passado ou atualmente bem como atendimentos ou tratamentos terapêuticos e clínicos recebidos.

As adequações, neste Registro Individual, são separadas em:

- Adaptações de acesso ao currículo;
- Adequações curriculares propostas e
- Habilidades adaptativas.

O primeiro compreende as adaptações de cunho organizativas, as metodológicas e didáticas e as de temporalidade, ou seja, referem-se ao próprio planejamento do cotidiano escolar deste aluno e dos métodos que serão utilizados a fim de facilitar o seu acesso ao currículo.

O segundo item são as próprias adequações curriculares que compreendem os componentes do currículo, os objetivos, o conteúdo, as estratégias utilizadas e a avaliação que deverá ser realizada. Neste item consideramos que já houve um delineamento de ações que

favoreçam o acesso ao currículo, agora são delineadas as ações para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa se apropriar dos componentes desse currículo.

O último item, habilidades adaptativas, refere-se às necessidades funcionais do aluno de inclusão e compreende as adaptações conceituais, as sociais e as práticas de forma que o aluno além de ter acesso ao currículo, de apropriar-se dos componentes do currículo adaptado pode agora desenvolver-se em outros âmbitos como os sociais, por exemplo.

Há ao final deste Registro Individual das Adequações uma proposta da descrição de sugestões que podem ser feitas para o contexto escolar, para a família e outros para que o aluno com necessidades educacionais especiais desfrute de um desenvolvimento completo.

Ao analisarmos este documento percebemos que as adequações curriculares não são somente modificações no currículo do aluno, mas sim modificações gerais no em vários contextos que partem do currículo adaptado. Não há uma concepção de valorizar apenas os conteúdos ou componentes curriculares, o que se quer com as adequações curriculares é realmente tornar o aluno com necessidades educacionais especiais o determinante dessas modificações.

IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre nossa prática pedagógica se faz cada vez mais necessário nos dias de hoje tendo em vista as mudanças de paradigma e de princípios que circundam todo o nosso trabalho. Pensar a inclusão e a melhor forma de agir com os indivíduos da escola regular que possuam alguma necessidade educacional especial é atualmente o norteador de todo o nosso trabalho visto que a criança se encontra diante de nós e não pode ser invisível aos nossos olhos nem ao próprio sistema.

Preparar o indivíduo de inclusão que freqüenta as escolas regulares do sistema de ensino para apropriar-se corretamente de tudo que é ensinado na escola através do currículo formal e regular é o que guia o trabalho com as adequações curriculares que, como foi defendido neste trabalho, deve partir sempre da própria criança, de sua experiência de vida, da escola que freqüenta e de toda uma cultura que a engloba.

Mais e mais se percebe a necessidade de adequar currículos, métodos e avaliações a fim de que esta criança com necessidades educacionais especiais da escola regular possa ter acesso às mesmas oportunidades oferecidas às outras crianças. A possibilidade de freqüentar o ensino regular já é considerada um ganho se pensarmos em paradigmas antigos e no próprio histórico do processo de inclusão.

A ação coletiva de vários profissionais da educação em prol da inclusão deve fomentar discussões de maneira que as ações sejam mais claramente percebidas e sejam convergidas para um objetivo comum que tenha como princípio o devido atendimento a estes alunos com necessidades educacionais especiais que se apresentam diante de nós e que nos fazem questionar e refletir a cerca de ações historicamente sedimentadas e que em nada se aproximam de uma prática verdadeiramente inclusiva.

Há ainda uma inquietação no sentido de compreender o que realmente pode-se fazer em sala de aula quando nos deparamos com uma situação que nos desafie como profissionais e como seres humanos também. Penso nisto porque se estamos comprometidos com a educação de todas as crianças da sala de aula, como posso acreditar que uma adequação curricular se consiste em apenas retirar alguns conteúdos porque a criança com necessidades educacionais especiais diante de nós não é capaz de aprender e por isso basta lhe retirar qualquer obstáculo, aliás, como sequer sabemos que aquele consiste realmente em um obstáculo para ela?

Creio que o mais importante e a essência do nosso trabalho é o envolvimento e o desejo de sermos sujeitos participantes da construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e que por meio de nossas ações criem-se ondas de efeito contínuo que levem os princípios norteadores de nossa prática adiante.

O que fica deste trabalho, além das reflexões aqui expostas é um sentimento de que ainda há muito por fazer e que não podemos tomar como finalizado um trabalho que ainda está apenas começando porque a inclusão ainda não foi completamente atingida.

X - PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO COMO PEDAGOGA

Tenho como projeto de vida atuar diretamente com crianças com necessidades educacionais especiais, aperfeiçoar-me realizando pós-graduação, mestrado e doutorado para que futuramente venha a atuar dentro de uma universidade junto à formação de profissionais da educação por acreditar que seja o caminho para se discutir mais profundamente práticas e possibilitar o ingresso de profissionais que compartilhem dos ideais da inclusão desde o egresso na universidade talvez por já o terem vivenciado dentro da própria escola e terão a inclusão como algo que já acontece e não é somente um vislumbre para o futuro.

XI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=pt&nrm=iso. 23/07/2011.

CARTWRIGHT, Corinna, Trabalhando com Necessidades Educacionais Múltiplas / Corinna Cartwright, Sarah Wind – Cowie; Tradução e adaptação Angela Cavenaghi – Lessa e Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo : Editora Galpão, 2007. – (Necessidades Educativas Especiais)

Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Projeto de Decreto Legislativo nº 563, de 2008. Disponível em <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11085> . 10/07/2011.

Declaração de Salamanca. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. 10/07/2011.

GONZÁLEZ, Eugenio., Necessidades Educacionais Específicas / Eugenio González, coordenador ; Maria Arrillaga ... [et al.] ; tradução Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Ago 2006, vol.22, no.2, p.201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em www.scielo.com.br 20/07/2011.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>. 10/07/2011.

LUNARDI-MENDES, Geovana M. . Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: José Geraldo Silveira Bueno, Geovana M. Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2008, v. 1, p. 109-162.

MAZZOTA, Marcos José de Silveira. Educação Escolar: comum ou especial / Marcos J. S. Mazzota. – São Paulo : Pioneira, 1987.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 2006. 177 f. Tese (Pós-graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF. 2006.

Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2.

ed.] /

coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

96 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

1. Educação inclusiva. 2. Direito à educação. 3. Necessidades educacionais. 4. Educação de pessoas com deficiências. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

SPERB, Dalilla C., Problemas gerais de currículo / Dalilla C. Sperb. – 5. Ed. – Porto Alegre: Globo, 1979.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 13, n. 1, abr. 2008 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=pt&nrm=iso. 23/07/2011.

XII - ANEXOS

12.1 - Anexo 1

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?

sim não

2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?

3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?

sim não

4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?

sim não

5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adequações curriculares?

sim não

6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?

sim não

7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?

sim não

8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?

sim não

9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?

sim não

12.2 - Anexo 2

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
sim não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
DT
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
sim não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
sim não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
sim não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
sim não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
sim não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
sim não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
sim não

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
()sim ()não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
Síndrome de Down
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
()sim ()não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
()sim ()não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
()sim ()não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
()sim ()não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
()sim ()não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
()sim ()não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
()sim ()não *não há necessidade*

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
sim não *3 alunos*
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
Síndrome de Down e TDAH.
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
sim não *Mais ou menos.*
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
sim não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
sim não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
sim não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
sim não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
sim não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
sim não *Quando necessário.*

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
(X)sim ()não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
atraso no desempenho escolar, déficit de atenção
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
()sim (X)não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
(X)sim ()não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
(X)sim ()não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
()sim (X)não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
()sim (X)não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
()sim (X)não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
()sim (X)não

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
()sim ()não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
Síndrome de Down, IDH, Síndrome de Torete
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
()sim ()não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
()sim ()não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
()sim ()não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
()sim ()não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
()sim ()não, *pois não existe uma equipe de apoio*
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
()sim ()não, *na sala de aulas*
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
()sim ()não, *ainda*.

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
sim não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
Necessidades educacionais especiais:
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
sim não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
sim não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
sim não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
sim não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
sim não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
sim não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
sim não

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de aluna de pedagogia da UnB. Não é necessária a identificação para responder o questionário e ressalto que o mesmo não será utilizado de outra forma a não ser aquela a que está designado. É importante que se responda da forma mais sincera possível a fim de enriquecer a discussão e reflexão através das respostas.

- 1) Há alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?
sim não
- 2) Quais as necessidades educacionais especiais encontradas na sua sala de aula?
Síndrome de Down
- 3) Você conhece as necessidades educacionais específicas destes alunos?
sim não
- 4) Ao elaborar sua aula você pensa nas necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão?
sim não
- 5) Você observa uma melhora no desempenho de seus alunos quando ou se você faz uso das adaptações curriculares?
sim não
- 6) Você acredita que atende satisfatoriamente às necessidades e exigências curriculares dos alunos de inclusão?
sim não
- 7) Há o oferecimento de alguma capacitação para trabalhar com os alunos de inclusão dentro das adaptações curriculares?
sim não
- 8) Há materiais disponíveis e adaptados na escola?
sim não
- 9) Você realiza vários tipos de avaliação e/ou avaliações adaptadas?
sim não

12.3 - Anexo 3

Entrevista semi-estruturada com professora da sala de recursos

- 1) Em que consiste o trabalho realizado por você na escola?
- 2) Quando o seu trabalho é solicitado?
- 3) Como é feita a sua intervenção no trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão?
- 4) Há alguma relação entre o que você faz na sala de recursos e o que é feito em sala de aula com a professora?
- 5) Que materiais você utiliza na sala de recursos e porque?
- 6) Existe algum critério de seleção dos materiais que serão utilizados com os alunos em determinado dia, aula?
- 7) Como você percebe a relação dos alunos com a sala de recursos e com os materiais utilizados?
- 8) Como é feita a avaliação do trabalho realizado na sala de recursos?
- 9) Existe uma comunicação multidisciplinar acerca das dificuldades e do processo de aprendizagem dos alunos de inclusão?

12.4 - Anexo 4

- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
- ESCOLA CLASSE
- SALA DE RECURSOS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO ANO: _____

- Nome: _____
Endereço: _____

- Data de nascimento: _____
- Ano: _____
- Professora: _____
- Responsáveis:
- Mãe: _____
- Telefone: _____
- Pai: _____
- Telefone: _____

1)- O (a) aluno (a) tem acompanhamento/frequência:

Fonoaudiológico (_____)
 Psicológico (_____)
 Psicopedagógico (_____)
 Outros (_____)

2)- Faz uso de algum medicamento? Qual? _____

3)- Pratica algum esporte? Qual? _____

4)- Quais atividades o(a) aluno(a) demonstra ter interesse em realizar?

12.5 - Anexo 5

**Escola Classe
Sala de Recursos**

Senhores pais ou responsáveis,

Conforme acertado em reunião prévia, informo que será colocado em prática o horário sistemático de atendimento da Sala de Recursos, mesmo tendo em vista a não contratação de outro (a) professor (a) para dar conta da demanda de alunos de que dele necessita.

Lamentamos a ausência de outro profissional especializado para a realização de tais atividades em nossa escola, mesmo tendo sido aberta a "carência" na DRE (Diretoria Regional de Ensino).

Sendo assim, firmamos o compromisso de ampliar a carga horária de atendimentos para boa parte dos alunos (as) assim que o professor (a) especializado (a) chegar à escola. Desde já, agradecemos a sua compreensão e solicitamos a atenção no sentido de atender aos horários disponibilizados para seu filho (a), conforme quadro a seguir:

DIA DA SEMANA	HORÁRIO
(<input type="checkbox"/>) segunda-feira	
(<input type="checkbox"/>) terça-feira	
(<input type="checkbox"/>) quarta-feira	
(<input type="checkbox"/>) quinta-feira	
(<input type="checkbox"/>) sexta-feira	

Saudações cordiais
Professora Júlia Ribeiro

**Escola Classe
Sala de Recursos**

Senhores pais ou responsáveis,

Conforme acertado em reunião prévia, informo que será colocado em prática o horário sistemático de atendimento da Sala de Recursos, mesmo tendo em vista a não contratação de outro (a) professor (a) para dar conta da demanda de alunos de que dele necessita.

Lamentamos a ausência de outro profissional especializado para a realização de tais atividades em nossa escola, mesmo tendo sido aberta a "carência" na DRE (Diretoria Regional de Ensino).

Sendo assim, firmamos o compromisso de ampliar a carga horária de atendimentos para boa parte dos alunos (as) assim que o professor (a) especializado (a) chegar à escola. Desde já, agradecemos a sua compreensão e solicitamos a atenção no sentido de atender aos horários disponibilizados para seu filho (a), conforme quadro a seguir:

DIA DA SEMANA	HORÁRIO
(<input type="checkbox"/>) segunda-feira	
(<input type="checkbox"/>) terça-feira	
(<input type="checkbox"/>) quarta-feira	
(<input type="checkbox"/>) quinta-feira	
(<input type="checkbox"/>) sexta-feira	

Saudações cordiais
Professora Júlia Ribeiro

12.6 - Anexo 6

ESCOLA CLASSE SALA DE RECURSOS

As pessoas não aprendem da mesma forma. Tem gente, por exemplo, que acorda rápido e levanta; tem gente que acorda devagar e espera: "só mais um pouquinho". Tem gente, então, que se não for o despertador pra acudir... Ai, ai! Ai já viu, não é?

Assim, também, alguns aprendem mais rápido, outros mais lentamente. Alguns aprendem com um método, outros precisam de adaptações. Tem pessoas que tem dificuldades para aprender determinada coisa e tem facilidade para outra... Cada pessoa é de um jeito. Ninguém é perfeito. Existe muita falta em todos nós! Mas... Pensando bem, que graça teria o mundo se tudo fosse igual, perfeito e acabado?

A diferença faz a riqueza e, o mais importante, é que cada um carrega em si o dom de ser capaz e de ser feliz, desde que encontre parceiros que se sintam desafiados e os auxilie nessa jornada diária, passo a passo, em direção ao encontro com a felicidade.

Cara _____

É com alegria que retornamos ao nosso trabalho e esperamos que este ano seja melhor, com nosso empenho conjunto. Gostaríamos de ressaltar a importância de os professores estarem sempre (desde o início do ano) acompanhando o desempenho escolar de seu(s) aluno(s) que apresenta(m) necessidades educacionais especiais, informando oralmente, e também através da ficha bimestral, que segue anexo, sobre as competências que estão sendo trabalhadas bem como as dificuldades observadas em sala de aula, a fim de que o(s) aluno(s)

possa(m) receber o apoio adequado e acompanhar, com rendimento, as atividades de classe.

Lembrando que o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos) é oferecer um apoio pedagógico ao aluno (a) que apresenta necessidades educacionais especiais, para que ele(a) tenha a oportunidade de ser acompanhado em seu processo de desenvolvimento e na integração com os demais alunos e sociedade.

Fazem parte das atividades desenvolvidas pela Sala de Recursos:

- Esclarecimento de dúvidas ocorridas durante as aulas.
- Mediação e transposição de conceitos teóricos para casos concretos do dia-a-dia.
- Complementação ou suplementação de conteúdos essenciais à aprendizagem.
- Contribuição para a avaliação pedagógica do aluno.

Atenção para os dias e horários de atendimento de seu(s) aluno(s):

Nome: _____ Horário: _____

Nome: _____ Horário: _____

Nome: _____ Horário: _____

Pedimos que você preencha o formulário abaixo, tendo em vista as prioridades de aprendizagem, isto é, o que você julga mais importante que o seu aluno "especial" aprenda ao longo do bimestre?

REGISTRO BIMESTRAL DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (CONTEÚDOS E HABILIDADES)

- 1º BIMESTRE

PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRESENTADAS PELO(S) ALUNO(S) E OBSERVAÇÕES

12.7 - Anexo 7

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Registro Individual de Adequações Curriculares⁷ – Séries Iniciais, EJA/Projeto Interventivo e EJA/Regular

O Formulário de Registro das Adequações visa descrever a organização dos conteúdos, expectativas de aprendizagem (objetivos), procedimentos didáticos e de avaliação para favorecer o processo de aprendizagem do aluno com deficiências e com transtorno global do desenvolvimento que estão incluídos nas escolas regulares, bem como para aqueles que estão em classes especiais. É importante ressaltar que esse formulário abrange as adaptações referentes ao currículo regular, bem como aquelas referentes às habilidades adaptativas, conforme explicitadas pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. A escola para todos requer uma dinâmica curricular que permita ajustar o fazê pedagógico às necessidades dos alunos. Pensar em adequação curricular significa para todos requer uma dinâmica curricular que permita ajustar o fazê pedagógico às necessidades dos alunos. Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica (MEC/SEESP, 2005).

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Presupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro aluno, entretanto, considerando as especificidades que as suas necessidades possam requerer (MEC/SEESP, 2003).

Os conteúdos escolares refletem os significados e valores culturais e sociais que foram e são construídos no infinito processo de interação do homem com o mundo natural e social. Esses conteúdos são atualizados nas práticas de sala de aula, quando o professor escolhe as metodologias mais adequadas para a aprendizagem, os recursos didáticos e os processos de avaliação. As expectativas de aprendizagem buscam auxiliar na definição dos planos dos professores. Elas refletem aquilo que se espera que os alunos aprendam na escola, traduzido em práticas os objetivos e princípios previstos nos documentos curriculares organizados pelo Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações curriculares, 2008).

Abaixo se encontram os tipos de adequações apontadas como importantes dentro do contexto escolar com suas devidas operacionalizações, bem como a definição de habilidades adaptativas:	
Adequações organizativas: têm um caráter facilitador do processo educativo.	
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de agrupamento de alunos • Organização didática da aula • Organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas 	
Adequações às Expectativas de aprendizagem (objetivos):	
<ul style="list-style-type: none"> • Priorização de objetivos que enfatizam competências e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. • Eliminação de objetivos de acordo com as necessidades do aluno. • Afinamento de objetivos, considerando as necessidades do aluno. 	
Adequações aos conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantem funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. • Sequenciamento progressivo de conteúdos que requerem processos gradativos de menor a maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc. • Priorização da aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação. • Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfase mais intensiva e prolongada a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo. 	
Adequações metodológicas e didáticas: resolvem-se por meio de procedimentos técnicos metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, atividades, programas para os alunos etc.	
Adequação na temporalidade: Refere-se à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos.	
Adequações avaliativas: consistem em adequações individuais dentro da programação regular considerando-se os objetivos (expectativas de aprendizagem), os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno.	
Habilidades Adaptativas: É a combinação de habilidades comunicativas, sociais e práticas que foram aprendidas pela pessoa para funcionarem em suas vidas diárias. Exemplos: Linguagem, leitura e escrita, conceitos de diaheiro, auto-aprendizamento (Conceituais); interação social, responsabilidade, auto-estima, seguir regras etc. (Sociais); atividades da vida diária, atividades instrumentais da vida diária – prender roupas, cuidar da casa, tomar remédios etc.; habilidades ejecutivas (Práticas).	

OBS.: Este Formulário tem abrangência na educação infantil e nas séries iniciais, tendo o professor que preencher o campo 'Componentes' com os respectivos componentes curriculares que serão priorizados na adequação de cada aluno.

REGISTRO INDIVIDUAL DAS ADEQUAÇÕES

1. Identificação do aluno

Nome Completo do Aluno:	Série/Turma/Turno:
Data de Nascimento:	Escola atual:
Tipo de deficiência/Diagnóstico do aluno:	Professor(a):
Filiação:	Período de vigência das adequações:
Endereço:	Telefone:

2. Descrição sucinta sobre a escolarização do aluno

a. Descrição a respeito da vida escolar do aluno

b. Tipos de apoios recebidos atualmente e no passado (Ex.: equoterapia, natação e demais atividades esportivas, atendimento psicopedagógico etc.)

ANSWER

c) Descrição sucinta sobre atendimentos ou tratamentos terapêuticos e clínicos recebidos atualmente e no passado (Ex.: fonoaudiologia, psicoterapia, terapia ocupacional, neurologia, psiquiatria etc.)

d) Adaptações de acesso ao currículo

Organizativas	
Metodológicas e didáticas	
Temporalidade	

e. Adequações curriculares propostas

OBS.: Os Componentes deverão ser preenchidos pelo professor, conforme necessidade de priorização de disciplinas. ASSINATURA DO PROFESSOR:

Componentes	Objetivos (Expectativas de aprendizagem)	Conteúdo	Estratégias utilizadas	Avaliação

--	--	--	--	--	--

Habilidades adaptativas, com base nas necessidades funcionais do aluno:

Conceituais	
Sociais	
Práticas	

Descrição das sugestões, considerando os diferentes contextos:

Contexto escolar	
Família	
Outros	

Encaminhamentos/Observações: _____

_____ / _____ / _____

Prof.

Prof.

Prof. Sala de Recursos

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

Direção

Supervisor educacional

Orientador educacional

Responsável pelo aluno (família)

Referência bibliográfica: MEC/SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.