



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**O IMPACTO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO
DOS ALUNOS COM AUTISMO**

DILMA INÊS LUCAS DA SILVA

Orientadora: Prof. Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



DILMA INÊS LUCAS DA SILVA

**O IMPACTO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO
DOS ALUNOS COM AUTISMO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientadora: Prof^ª Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

DILMA INÊS LUCAS DA SILVA

O IMPACTO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ___/___/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profª Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo (Orientadora)

(Examinador)

DILMA INÊS LUCAS DA SILVA (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que em algum momento de suas vidas se sentiram diferentes, pode ser: um peixe fora d água; um ser humano na enchente; alguém que ama as palavras, mas não pode ouvir seu som, nem fazê-las ecoar; um corpo que foge dos padrões ou um otimista que, apesar de todos os contratemplos, ousa sonhar com um mundo onde o respeito seja maior que o mundo. Então dedico a todos aqueles que já compreenderam que o normal é ser diferente e humildemente reconhecem que eles próprios, em muitos momentos e em coisas que parecem tão simples, também necessitam da mão do outro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família por compreender minha ausência à mesa quando era hora de reunir e por ocupar a mesa quando todos já dormiam. Especialmente agradeço à tutora Carla Francini e à orientadora Mírian Raposo pela paciência com minhas dúvidas e pela valiosa colaboração, pois sem ela eu não teria chegado até aqui.

RESUMO

O presente trabalho discutiu a respeito da adequação curricular no processo de inclusão dos alunos com autismo e teve como objetivo geral justamente compreender o impacto da adequação realizada para um aluno autista específico matriculado numa escola pública de Brasília- Distrito Federal. A pesquisa teve caráter qualitativo e a entrevista semi-estruturada foi instrumento utilizado para a coleta de informações. Participou deste estudo uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Antes de partir para a entrevista foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema e, em seguida, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados obtidos a partir da pesquisa indicam três fatores relevantes que, aliados ao processo de adequação curricular, são de fundamental importância para garantir uma efetiva inclusão do aluno especial. O primeiro deles é a formação do professor a qual deve acontecer de forma continuada. Outro aspecto essencial é que deve ser sempre reservado um tempo para o planejamento de atividades específicas destinadas ao aluno especial, sendo a ficha de adequação curricular a norteadora desse processo. Por último, é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Apesar de não ter sido alcançado tudo o que foi previsto, pôde se concluir que a adequação curricular foi uma ferramenta que contribuiu substancialmente para a inclusão do aluno. Por meio dela possibilitou-se um planejamento específico com adequação de objetivos e conteúdos, uma melhor organização do espaço e do tempo, a adoção de metodologias mais simplificadas e uma avaliação diferenciada. Tudo isso gerou mais autonomia para o aluno, facilitou a aquisição de habilidades e competências e, principalmente, oportunizou a ele a convivência entre pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento.

Palavras chave: educação, currículo, inclusão, autismo e adequação curricular.

ABSTRACT

This work discussed about the adaptation of curriculum in the process of inclusion of students with autism and aimed to precisely understand the impact of adaptation for a specific autistic student enrolled in a public school in the Brasília- Federal District. The research was qualitative and the semi-structured instrument was used to collect information. In the study participated a teacher of 2nd grade of an elementary school. Before leaving to the interview, was conducted a literature review on the subject and then analyzing the school's Educational Policy Project. The results from the survey indicate that three relevant factors, combined with the process of adapting the curriculum, are essential to ensure the effective inclusion of special student. The first is the education of teachers which should happen continuously. Other key point is that should always be considered a time for planning specific activities for the special student, and the form of curricular adjustment to guiding this process. Finally, it is important that the involvement of the whole school community in the process of inclusion. Despite not having achieved everything that was predicted, could be concluded that the adaptation of curriculum was a skill that has contributed substantially to the inclusion of student. Through it is possible to fit a specific plan with objectives and content, better organization of space and time, the adoption of simpler procedures and a different evaluate. All this led to more autonomy for the student, facilitated the acquisition of skills and competencies and, above all, giving the students the relationship between people with different levels of development.

Key words: education, curriculum, inclusion, autism and adaptation of curriculum

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1. RESPALDO TEÓRICO	12
1.1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS (DESDE QUANDO?)	12
1.2. CURRÍCULO: O QUE É IMPORTANTE ENSINAR?	17
1.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	20
1.4. AUTISMO INFANTIL	21
1.5. ADEQUAÇÃO CURRICULAR E AUTISMO	23
2. OBJETIVOS:	26
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM BOM ESTUDO PRECEDE A PESQUISA QUALITATIVA	27
3.1. CONTEXTO DA PESQUISA	27
3.2. PARTICIPANTE:	31
3.3. ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	32
3.4. ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS:.....	35
4. RESULTADOS:.....	36
5. DISCUSSÃO TEÓRICA:	41
5.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR COM O ALUNO ESPECIAL:	41
5.2. O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DIRECIONADO AO ALUNO ESPECIAL	46
5.3. O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM O PROCESSO DE INCLUSÃO	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	51
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS.....	56
Anexo 1: Entrevista com a professora de um aluno autista.....	57
Anexo 2: Carta de apresentação- escola.....	68
Anexo 3: Termo de consentimento livre esclarecido- professor	69

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa discutiu a respeito do papel da adequação curricular para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais, especialmente dos alunos com autismo, considerando que têm direito às mesmas oportunidades e saberes disponibilizados aos alunos considerados normais, mas ressaltando suas limitações e peculiaridades.

O objetivo desta pesquisa, então, foi o de investigar o impacto da adequação curricular no processo de inclusão de um aluno autista matriculados numa escola de ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, levando em consideração a visão da respectiva professora regente desse aluno.

O autismo é um dos quadros que compõem o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

De acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10), o autismo caracteriza-se por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, apresentando perturbações características ao funcionamento em três domínios diferentes: interações sociais, comunicação e comportamentos repetitivos.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do estado e da família. O artigo 206 preconiza que o ensino deve ser oferecido em igualdade de condições para garantir o acesso e a permanência de todos.

Atualmente, no Brasil e no mundo os alunos especiais, entre eles os autistas, têm legalmente o direito de ser incluídos no Ensino Regular. Conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 a Educação Especial é uma modalidade que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Aos alunos com necessidades especiais foi garantido o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino, por meio da Resolução 02/2001 do CNE- Conselho Nacional de Educação que regulamentou os artigos 58, 59 e 60 da LDB. O artigo 59 particularmente assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizativos específicos que devem ser levados sempre em conta no momento da realização de uma adequação curricular.

Para Miranda (2009, p.2), “características apresentadas pelas pessoas com autismo diferem das apresentadas pela maioria da população e muitas vezes se tornam um empecilho para que esse público seja incluído na escola regular”.

O movimento da inclusão é inevitável e irreversível, e é possível perceber que os serviços públicos, entre eles os sistemas educacionais têm a intenção de proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais uma educação de melhor qualidade. Ao mesmo tempo, sabemos que essa luta ainda está longe de chegar ao fim. Em reportagens, entrevistas, relatos orais e escritos e pela nossa própria observação do ambiente físico e social podemos constatar que muito ainda há para fazer a fim de que essas pessoas consigam se locomover, trabalhar, estudar, enfim viver em igualdade de condições e oportunidades como todas as outras.

Ao receber alunos com necessidades especiais, especialmente alunos autistas, para inclusão é necessário que haja uma concentração de esforços de toda a comunidade escolar para viabilizar o sucesso dessa inclusão. Pelo simples fato de estar incluso, não quer dizer que esse aluno seja capaz de fazer tudo o que os outros fazem. Ao construir as Orientações Curriculares, portanto, é inviável que cada Secretaria de Educação leve em conta as diferenças individuais e a diversidade sócio-econômica e cultural.

Cabe, então, a cada instituição de ensino, e em muitos casos, a cada educador fazer as devidas adaptações e adequações desses parâmetros curriculares, uma vez que têm a intenção apenas de oferecer uma diretriz, um norteamento. Quando o educador se propõe a fazer a adequação curricular de um aluno, deve pensar nele com um ser único, com limitações e possibilidades.

O documento que traz as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal afirma já na sua introdução:

O professor é o condutor desse processo de desenvolvimento pessoal (do aluno), isso inclui um plano, anteriormente elaborado (...) para que ele possa compreender o desenvolvimento de cada aluno em particular e rever sua ação em sala de aula. (p. 7)

Se não há homogeneidade nem entre os alunos considerados normais que, aliás, podem necessitar também de uma adequação curricular em determinado momento, por que esperar que um aluno com necessidades especiais dê conta de vencer tudo o que está previsto nos parâmetros curriculares?

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC) – Saberes e Práticas da Inclusão, as adequações curriculares não tratam apenas de modificações relativas ao currículo, mas “constituem-se algumas possibilidades educacionais que oferecem melhores condições de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.” A Orientação

Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a esse respeito afirma:

Essas adequações são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante. (p. 39)

Fazem parte da adequação curricular as adequações:

- **Organizativas**- referem-se ao agrupamento dos alunos, disposição do mobiliário, organização das atividades, materiais e recursos didáticos;
- **Relativas aos objetivos e conteúdos**- priorizam certas áreas e conteúdos que sejam mais funcionais para aquele aluno, definem a sequenciação dos conteúdos partindo dos mais simples para os mais complexos;
- **Avaliativas**- priorizam formas de avaliação de acordo com as necessidades do estudante selecionando técnicas e instrumentos apropriados;
- **Nos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem**- modifica os procedimentos didáticos ou até mesmo introduz métodos específicos e altera níveis de complexidade das atividades;
- **Na temporalidade**- trata do aumento no tempo previsto para que o aluno consiga alcançar os objetivos, por exemplo, cursar uma série em dois anos.

Nem todo aluno especial necessita de modificações no currículo em si, mas muitas vezes de recursos de acessibilidade tais como: adaptação do ambiente físico e dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, da utilização de tecnologias assistivas e de linguagens e sistemas de comunicação especiais, etc.

Em alguns casos é possível aplicar a terminalidade específica que conforme a Resolução n° 2/2001 do CNE/CEB é considerada como:

A certificação de conclusão de escolaridade- fundamentada em avaliação pedagógica- com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos estudantes cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

A Resolução n° 1/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal define que:

As instituições educacionais expedirão certificado de escolaridade denominado Terminalidade Específica do Ensino Fundamental aos estudantes que depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação não atingirem o exigido para a conclusão dessa modalidade de ensino (p. 8).

As possibilidades de aprendizagem referidas na Resolução nº 1/2009 do Conselho de Educação Distrito Federal são aquelas previstos no artigo 32, inciso I da LDBEN/1996, sendo definidas como “o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”

O certificado de terminalidade será acompanhado de todos os registros de procedimentos (entre eles, da ficha de adequação curricular), das avaliações e habilidades que foram alcançadas por aquele aluno. Tais registros referem-se não somente às práticas docentes, mas de toda a equipe pedagógica daquela instituição educacional e devem ser anexados ao certificado.

O certificado de terminalidade deve, além de detalhar a vida escolar daquele aluno, indicar novas possibilidades tais como: inserção social, direcionamento ao mercado de trabalho, etc.

Para Vasques e Batista (2003, p.2), “é através da educação que se estabelecem vínculos de filiação e pertença entre os sujeitos e, se isso é primordial para todas as crianças, para aquelas com graves transtornos torna-se um fator essencial”. Entretanto, é preciso garantir que a inclusão seja bem sucedida. É necessário verificar se a adequação curricular tem sido uma ferramenta bem utilizada nesse processo e se há necessidade de ajustes para que ela não seja apenas mais um procedimento burocrático.

1. RESPALDO TEÓRICO

Considerando que cada Secretaria de Educação elabora as orientações curriculares a serem seguidas em cada estado ou no Distrito Federal e que é impossível para quem as elabora levar em conta a diversidade de alunos e as limitações que eventualmente apresentem é necessário que haja uma adequação dos parâmetros curriculares para os alunos que apresentem qualquer tipo de necessidade especial. Elaborar um currículo diferente para esses alunos seria uma forma de discriminação, pois o que se preconiza nos dias atuais é justamente o contrario: a inclusão, ainda mais se considerarmos que dois alunos com a mesma necessidade especial, podem apresentar dificuldades e potencialidades distintas.

A adequação curricular é o meio para se garantir ao aluno com necessidade especial as mesmas oportunidades oferecidas aos alunos do ensino regular, mas levando em conta as suas peculiaridades e possibilitando-lhes sucesso acadêmico.

A pesquisa será qualitativa e o próprio nome descreve que ela requer qualidade, uma vez que não se embasará em dados mensuráveis e será pautada pela fala do entrevistado e consequentemente pela interpretação do pesquisador.

A pesquisa não nasce apenas por causa da curiosidade em saber o que determinada pessoa pensa sobre algo. Ela é uma necessidade para quem vem, há algum tempo, sorvendo vários tipos de textos e conhecendo posições de diferentes teóricos.

A pesquisa acontece porque é necessário extrapolar o que está proposto no ambiente virtual de aprendizagem e a partir daí conhecer mais de perto a realidade de quem tem uma prática, nem sempre igual à nossa (nem melhor, nem pior, apenas diferente). Como as coisas estão acontecendo? Está sendo possível ou muito difícil? O que está faltando para que a inclusão dos alunos com necessidades especiais, mais especificamente dos autistas, aconteça? Não se faz uma pesquisa sem respaldo teórico e o que se pretende pesquisar (o impacto da adequação curricular no processo de inclusão dos alunos com autismo) está intimamente ligado aos seguintes temas: educação, currículo, educação especial e inclusão, autismo infantil e adequação curricular e autismo os quais serão tratados a seguir:

1.1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS (DESDE QUANDO?)

A história da educação no Brasil remonta ao período do descobrimento, considerando-se que aqui já estavam os índios com seus costumes, conhecimentos e línguas próprias, mas que para os “descobridores” eram considerados seres aculturados e que deveriam ser colonizados para que adquirissem os conhecimentos do mundo civilizado que, na época, significava o continente europeu.

A Educação no Brasil iniciou-se com a colonização dos índios pelos jesuítas. “(...) chegam com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega (1549)” (RIBEIRO, 2007, p. 18) e mais tarde pelos salesianos e franciscanos. Essa ordem religiosa objetivava ensinar a doutrina cristã e impor novos costumes aos nativos para que pudessem catequizá-los e utilizá-los como escravos. Para isso deveriam ensinar a eles a língua portuguesa. Era necessário também fundar instituições educacionais que atendessem os filhos dos colonizadores.

“Como os índios não corresponderam às expectativas dos portugueses em relação à força de trabalho, foram substituídos pelos escravos negros, perpetuando a mesma política de exploração de mão de obra.” (NORONHA, 2007, p. 45). Assim, desde o início do século XVII, o comércio de escravos foi intensamente estabelecido no Brasil e, durante o período em que vigorou a escravidão, o acesso à educação era assegurado apenas aos filhos dos senhores detentores de posses e recursos financeiros.

Ribeiro (2007, p. 32), afirma que “no século XVIII, o surgimento da nação brasileira passou a impor exigências à organização educacional”. Surgem, então, escolas de formação acadêmica e profissionalizante, mas que privilegiavam apenas pequenos grupos dominantes que antes eram enviados por seus pais abastados para estudar na Europa.

No século XIX, “com o retorno de D. João VI a Portugal em 1821 há um aceleração do processo de emancipação política que culmina com a independência em 1822”. (RIBEIRO, 2007, p. 38). Inspirada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Constituição Francesa é composta a Assembleia Constituinte de 1823.

Em 1824 a Constituição é promulgada por D. Pedro I e instituiu a intenção da educação primária gratuita para todos. Em 1826, um decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogia (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Um projeto de lei, em 1827, propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas e também a abertura de escolas para meninas.

No ano de 1834 o Ato Adicional à Constituição delega responsabilidades às províncias para que administrassem o ensino primário e secundário, sendo que em 1835 surge em Niterói no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal e em 1837 foi criado na cidade do Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II que seria um modelo para o ensino secundário. Entretanto, segundo Bello (2001), essas duas instituições pouco fizeram no sentido de impulsionar o ensino secundário e esse marasmo permaneceu até 1889, ano da Proclamação da República no Brasil. Segundo esse mesmo autor, no início do período republicano o ensino brasileiro foi inspirado pelo modelo americano, que por sua vez inspirava-se na filosofia positivista que defendia a predominância literária sobre a científica. A reforma proposta por Benjamin Constant em 1900 instituía o ensino laico e gratuito conforme previsto na constituição e dava à escola secundária o papel de formar os alunos para o curso superior e não apenas prepará-los. Foram acrescentadas matérias de cunho científico e, por isso, a reforma foi duramente criticada pelos positivistas.

A Reforma Rivadávia Correia, que ocorreu em 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não promotor a um nível seguinte de ensino. Retornava-se, então, à orientação positivista e acenava-se com a liberdade de ensino o qual poderia ser ministrado tanto pelo poder público quanto pela rede particular. Para Bello (2001), o retorno a essa modalidade de educação constituiu-se num desastre para a educação brasileira, pois além do mais, trocou-se o diploma por um certificado e delegou-se que os exames de admissão seriam de responsabilidade das instituições de ensino superior.

A década de 20 foi marcada por fatos relevantes nas características políticas brasileiras: Movimento dos 18 do Forte (1922), Semana de Arte Moderna (1922), Fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922), Rebelião Tenentista (1924) e Coluna Prestes (1924 a 1927).

Na década de 30 o Brasil ingressou de vez no sistema capitalista de produção de riquezas, por meio da industrialização. Por isso, necessitava de mão de obra especializada. Em 1930, foi fundado o Ministério da Educação, Cultura e Saúde Pública. Em 1932, foram lançados decretos organizando o ensino secundário e dando abertura para que fossem criadas as universidades.

Na constituição de 1934 constava um artigo em que preconizava a educação como obrigação da família e do estado. Em 1935, o Brasil contava com duas universidades sendo uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo.

Em 1937 é outorgada uma nova constituição sob tendências fascistas onde se enfraquecia a tendência em delegar ao estado a responsabilidade pela educação e marca uma distinção entre trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas e trabalho manual, para as menos favorecidas. O ensino secundário foi ainda dividido em científico e clássico.

Em 1946 é promulgada a nova constituição que retorna ao estado brasileiro a obrigatoriedade do ensino público gratuito. O ministro Clemente Mariani cria uma comissão para elaborar um anteprojeto de lei com o objetivo de promover uma ampla reforma na educação. Só em 1948 esse anteprojeto foi enviado à Câmara dos Deputados e por lá permaneceu em discussão por treze anos culminando na Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, mas já descaracterizado do projeto original e prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos estabelecimentos particulares de ensino que não permitiram o monopólio do estado em ministrar a educação no Brasil.

Em 1964, o golpe militar instituiu o período de ditadura (1964-1985), sendo que o caráter antidemocrático se espelhou na educação. O Decreto-Lei 477 proibiu as manifestações estudantis, professores, aluno e cidadãos em geral foram calados pela truculência da ditadura militar que duraria até 1985. Em 1971 foi promulgada a Lei 5692- Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tinha como objetivo mais marcante promover o ensino profissionalizante.

Na década de 1980, várias discussões foram retomadas culminando no art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 que em seu artigo 1º cita:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASÍLIA, LDB, 2001, p.9).

Os dados estatísticos revelam-nos que a maioria das crianças brasileiras em fase de alfabetização encontra-se matriculada na escola. Segundo dados do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), em 2005, dois terços da população brasileira constituíam-se de pessoas que não estavam completamente alfabetizadas. O termo “analfabetismo funcional” vem sendo amplamente difundido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) para definir aqueles que apesar de

decifrarem as letras não conseguem entender o que lêem, nem elaborar um enunciado curto, provido de sequência lógica.

Infelizmente o conceito de “educação bancária” elaborado por Paulo Freire há mais de quarenta anos ainda continua valendo para os dias atuais, com o agravante de que o aluno de hoje tem acesso a recursos tecnológicos (ou pelo menos tem o conhecimento de que esses recursos existem) com os quais a escola não consegue competir. “Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1982, p.67)

Para Kelman (2010, p. 36), “a sociedade brasileira contemporânea convive com o desafio de romper com as consequências da pobreza, que estrangulam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Segundo a autora, o desafio de colocar as crianças na escola já foi vencido no Brasil. No entanto, resta fazê-las permanecer lá, sem ter que contribuir com seu trabalho para o sustento de suas famílias e, fundamentalmente, dar a elas uma educação de qualidade que forme cidadãos verdadeiramente letrados, cultos, competentes para viver em uma sociedade desenvolvida em todos os sentidos.

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não só os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 1981, p.92)

Para que o direito constitucional à educação pública de boa qualidade seja garantido para todos é necessário o envolvimento de todos os segmentos da sociedade e individualmente, é preciso que cada cidadão se empenhe nessa causa. Recorramos novamente a Freire (1992) que diz: “o sonho se faz uma necessidade, uma precisão.”

É impossível pensar numa escola de boa qualidade sem pensar no que se ensina nessa escola. Ao falar a respeito da relação professor-aluno, Freire (1992. p. 81) afirma que “a curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”. Essa curiosidade será aguçada se aquilo que se vai ensinar está relacionado ao universo dos alunos (e o universo dos alunos com autismo, por mais distante que possa parecer a quem se julga “normal”, não deve ser desconsiderado).

O conjunto de conhecimentos propostos para nortear essa relação recíproca do ensinar-aprender, denomina-se currículo e sobre ele iremos tratar no próximo capítulo.

1.2. CURRÍCULO: O QUE É IMPORTANTE ENSINAR?

O conceito de currículo é de difícil definição, pois ele está ligado às expectativas de uma comunidade onde a escola está inserida. Se perguntássemos aos pais por que mandam seus filhos à escola as respostas seriam variadas, mas possivelmente a maioria iria responder que os mandam para que aprendam algo bom e útil para as suas vidas, para que garantam um futuro melhor e sejam mais bem sucedidos que eles próprios (os pais).

Conforme o Dicionário Aurélio (2000), a palavra currículo quer dizer “a descrição do conjunto de matérias e conteúdos de um curso escolar ou universitário”.

O documento do Ministério da Educação e Cultura- MEC intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão” define o currículo como aquele que: “contém as experiências, bem como sua planificação no âmbito da escola, colocada à disposição dos alunos visando a potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade.” (BRASIL, 2003, p. 32)

Segundo o documento “Orientações Curriculares” da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o objetivo da Educação Básica é “preparar o aluno para o exercício da cidadania, por meio da socialização no espaço escolar de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes”. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.7) Para que se atinja esse objetivo, então, é necessária a decisão sobre o que deve ser ensinado na instituição educacional.

A LDBEN- Lei de Diretrizes e da Educação Nacional que foi criada pela lei N° 9.394, de 1996 diz em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (p.3)

Já em seu artigo 27 estabelece as seguintes diretrizes:

- I-A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II- Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III- Orientação para o trabalho;
- IV- Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Em 1997, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs - que apresentam uma estrutura curricular completa, mas não são considerados como uma diretriz obrigatória uma vez que são flexíveis e dão abertura para adaptações em todos os níveis:

estadual, municipal, no âmbito de cada estabelecimento de ensino levando-se em conta que cada um tem o seu projeto político-pedagógico e até mesmo na sala de aula considerando-se a grande diversidade que lá se encontra.

A orientação proposta nos PCNs reconhece: “a participação construtivista do aluno e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo”. (BRASIL, 1998, p. 38)

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista que “o aluno deve ser sujeito de sua própria formação e que o professor se veja como sujeito de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 38) e que o objetivo primordial da educação seja, o exercício pleno da cidadania.

Mittler (2003, p. 145), então, defende os seguintes princípios para a preparação do trabalho docente:

- Estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis com as condições do estudante;
- Responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes e;
- Superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do estudante como da turma.

Considerando tais princípios, é necessário um planejamento educacional que leve em conta a diversidade e as necessidades dos alunos, apresentem eles necessidades especiais ou não. A inflexibilidade na aplicação do currículo pode gerar conseqüências tais como: fracasso, evasão, repetência e indisciplina.

As propostas curriculares oficiais dos estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas que visam a tratar os conteúdos de modo interdisciplinar. Quanto às questões sociais relevantes foram propostos os temas transversais dentro das seguintes áreas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Além dos temas gerais há uma abertura para que sejam inseridos temas locais de acordo com a necessidade de cada região, levando também em conta os costumes e tradições locais, bem como os saberes populares.

No Distrito Federal, o que embasa o planejamento dos professores das escolas públicas é o documento “Orientações Curriculares” da Secretaria de Estado de Educação. Segundo esse documento:

A indicação de expectativas de aprendizagem pelo sistema de ensino do Distrito Federal procura responder às solicitações dos educadores que buscam referenciais comuns para organizar, acompanhar e implementar os projetos político-pedagógicos das escolas. (SEE-DF, 2010, p. 7)

Artes, Nas séries e anos iniciais, os conteúdos são distribuídos dentro das seguintes áreas: Geografia, Ciências, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos devem ser trabalhados tanto com os alunos regulares tanto com os que apresentem necessidades especiais, sendo as adequações curriculares aplicadas, quando necessário.

As Diretrizes na Educação Básica da CNE/CEB (2001) prevêem que nos casos de alunos que apresentem graves problemas orgânicos, déficits permanentes e doenças degenerativas que comprometem seriamente o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial pode ser adotado o Currículo Funcional. O parágrafo 1º do artigo 40 da Resolução nº 01/2009- CEDF define o Currículo Funcional como:

Um instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas. (p. 7)

O Currículo Funcional é destinado aos alunos com limitações mais acentuadas e envolve atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades adaptativas tais como: consciência, cuidados pessoais e de vida diária, treinamento multissensorial, exercício da independência, relacionamento interpessoal, etc.

O currículo é um meio para se oportunizar a universalização do ensino de boa qualidade independentemente do gênero, raça, etnia, classe sócio-econômica, idade ou qualquer outra condição. Quando proporciona o saber para todos, a escola promove a democracia e a igualdade de oportunidades. Esse é o desafio que ainda não vencemos em 510 anos de “descobrimento” do Brasil. Para aqueles, que por alguma limitação em sua condição física, sensorial ou intelectual sejam consideradas pessoas com necessidades especiais, não é necessário criar um reduto à parte, mas sim oportunidades de conviver com todas as pessoas apesar de necessitarem de algumas (e às vezes profundas) adaptações.

No próximo capítulo, falaremos da Educação Especial que, preferencialmente, deve ser oferecida na mesma escola onde estudam todos os outros, só o olhar é que deve mudar: deve ser aquele que encampa a diversidade e considera que ser diferente é que é normal.

1.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial tem como pressuposto básico garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a uma educação de qualidade, sem desconsiderar suas limitações, mas respeitando as suas diferenças individuais.

Para Mendes (2010), a educação especial começou a ser traçada já no século XVI com a atitude de médicos e pedagogos que acreditaram nas possibilidades educativas de pessoas, naquela época, consideradas ineducáveis e passaram eles mesmos a assumir a orientação de seus pupilos. Mas normalmente, o que acontecia, segundo a mesma autora, era a institucionalização, a internação em manicômios. No século XIX, diante da obrigatoriedade da educação, foram criadas as classes especiais dentro das escolas regulares, sendo essas classes implantadas de forma bem lenta e apenas após a Segunda Guerra Mundial passaram a ser alternativa à internação em asilos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi o documento precursor da inclusão que está em pauta nos dias atuais. Ela garante a universalização dos direitos, entre eles o da educação, para todas as pessoas.

Várias outras declarações internacionais (Jomtien-1990, Salamanca-1994, Guatemala-1999, Montreal-2001 e a Convenção da ONU-2006) têm reiterado a importância da educação para todos, ressaltando a necessidade da inclusão plena das pessoas com necessidades especiais.

No Brasil, há várias leis que asseguram a educação inclusiva a começar pela Constituição Federal de 1988 que prevê ainda o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A lei nº 7.853/ 1999 dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em dezembro de 1996 foi aprovada a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em 2003 foi publicado o documento Saberes e Práticas da Inclusão. De lá para cá, várias resoluções e decretos têm sido criados no sentido de instituir diretrizes curriculares e atendimentos que visam à inclusão.

No Distrito Federal há também leis que ratificam as legislações citadas anteriormente tais como: a Lei Orgânica do Distrito Federal (1993), a Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003 que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e, por último a Lei 4.317, de 09 de abril de 2009 que institui a Política Distrital para a Integração da Pessoa Deficiência.

Para efeitos legais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, Ministério da Educação, 2008), consideram-se pessoas com necessidades especiais aquelas que apresentem algum tipo de deficiência, que se enquadrem nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e aquelas que apresentem altas habilidades/superdotação. Nos casos de transtornos funcionais específicos, esse mesmo documento prevê que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum para atender às necessidades especiais desses alunos.

Para Kelman (2010, p. 24), “a sensibilidade à diversidade humana acarreta em inclusão social. Sua negação traduzida pela orientação de que todos devem ser iguais termina por promover a exclusão social”. Por muitos anos, as pessoas com necessidades especiais ficaram escondidas em seus lares e quando estudavam o faziam em instituições que as segregavam o que nos faz ter uma sensação de que hoje em dia a porcentagem de pessoas com necessidades especiais é maior do que há vinte anos. Na verdade, elas estão saindo, trabalhando, namorando, enfim, mostrando-se em todos os espaços. O fato de terem adquirido o direito de estudar em escolas regulares também tem proporcionado a todas as pessoas a oportunidade de, desde cedo, conviver naturalmente com as diferenças. No próximo capítulo trataremos do tema autismo infantil, que é um dos quadros que integram os Transtornos Globais do Desenvolvimento.

1.4. AUTISMO INFANTIL

Segundo o dicionário Aurélio (2000), a palavra “autismo” em sua etimologia provém do vocábulo grego AUTOS que significa “de si mesmo”, enquanto ISMO tem por significado “voltado”. Autismo, então é o termo dentro da Psiquiatria que designa pessoas com comportamentos que se centralizam em si mesmas.

No Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR) o autismo é definido como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado manifestado antes da idade de três anos e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada uma das três áreas: interações sociais, comunicação e comportamento repetitivo.

Os primeiros estudos sobre o autismo partiram do psiquiatra austríaco Leo Kanner radicado nos Estados Unidos com a publicação, em 1943, do artigo “Os transtornos autistas

do contato afetivo”. A definição de autismo oferecida por ele continua vigente nos dias atuais com seus três núcleos de transtornos: qualitativo da relação, alterações da comunicação e da linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental.

Carvalho (2010) considera que o diagnóstico das pessoas com autismo é dificultado pela heterogeneidade e variação de características, de um indivíduo em relação aos outros e, às vezes em relação a si mesmo, mas propõe uma definição baseada nos três núcleos principais de características:

- **Alteração na comunicação verbal e não verbal:** presença de déficits de linguagem ou no uso social da mesma podendo chegar à ausência da fala, inabilidade comunicativa;
- **Dificuldade na interação social:** aparente desinteresse pelo outro com dificuldade em reconhecer sentimentos e emoções próprios e dos outros;
- **Comportamentos atípicos, inusuais:** manifestação de interesse repetitivo, apego à rotina e a objetos, estereotípias motoras e verbais e reação a estímulos sensoriais.

O espectro do autismo envolve desde alterações simples nas três áreas citadas até outras mais complexas. Há autistas que se comunicam de forma eficiente, outros usam apenas substantivos ou frases sem conectivos e há aqueles que não emitem uma palavra sequer. Carvalho (2010) coloca ainda que por essa diversidade de comportamentos o contexto familiar e a escola constituem espaços importantes de identificação, nos quais a observação por parte dos familiares e docentes assume um papel relevante.

Para Rivière (2004, p.234):

“O autismo nos fascina porque supõe um desafio para algumas de nossas motivações mais fundamentais como seres humanos; pois a as necessidades de compreender os outros, compartilhar mundos mentais e de nos relacionarmos são muito próximos de nossa espécie.”

Para nós que não somos autistas, parece estranho alguém que se comporte diferente daquilo que nos parece tão natural: o desejo de pertencer a um grupo e com ele se relacionar.

De acordo com Bosa (2002, p. 68), “a ausência de resposta das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido delas, ao invés de uma atitude de isolamento proposital.” Ou seja, não se isolam porque gostam de ficar sozinhas,

mas pela falta de compreensão da linguagem usual. Por isso é tão importante descobrir outras formas funcionais de comunicação.

No capítulo a seguir trataremos das adequações que devem ser feitas para que os alunos autistas possam ter acesso ao currículo escolar e maior autonomia em relação às atividades de vida autônoma.

1.5. ADEQUAÇÃO CURRICULAR E AUTISMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo 5, consolida a Educação Especial como sendo a modalidade de educação escolar oferecida ao estudante com necessidades educacionais especiais e propõe o recurso da Adequação Curricular como estratégia para evitar a massificação que decorre da homogeneização da ação pedagógica e da rigidez dos currículos. Essas adequações são o conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aprendizagem desses alunos. Consistem, portanto, em modificações do currículo e pressupõe também que a avaliação desses alunos seja diferenciada, se dê de forma contínua e processual.

Segundo o documento Saberes e Práticas da Inclusão (Brasília, 2003), as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender;
- Como e quando esse aluno aprende;
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno.

Quanto à intensidade, as adequações curriculares podem variar de pouco a muito significativas. As adequações “muito significativas” modificam substancialmente o planejamento que é feito para a turma. Assumem alto grau de individualização, requerem outros serviços especializados e avaliação mais rigorosa do estudante e do contexto de

aprendizagem. As adequações “pouco significativas” exigem poucas modificações no planejamento feito para a turma, nesses casos, são necessários apenas pequenos ajustes.

As adequações curriculares não devem envolver apenas o professor e o estudante. Devem-se realizar na proposta pedagógica da escola, no currículo e no plano individual elaborado para atender as peculiaridades de cada aluno. Devem-se basear nas potencialidades e dificuldades de cada aluno e a partir da análise delas, definir as estratégias de ensino a serem adotadas.

As propostas de adequação curricular devem ser anotadas em formulário próprio definido pela Educação Especial. O documento Saberes e Práticas da Inclusão, (BRASIL, 2003, p. 47) prevê as seguintes estratégias para que haja o favorecimento dos alunos autistas, que na data da publicação se enquadravam em Condutas Típicas de Síndromes:

- Encorajar o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social;
- Oportunizar e exercitar o desenvolvimento de suas competências;
- Estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- Utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas;
- Oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem (evitar alternativas do tipo aprendizagem por ensaio e erro);
- Favorecer o bem-estar emocional desses alunos.

Machado e Oliveira (2007, p.42) ao abordarem sobre as adequações curriculares com base nos parâmetros curriculares propõem:

- Construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos;
- Reconhecer tipos de capacidades presentes na escola;
- Sequenciar conteúdos adequados a diversos ritmos de aprendizagem;
- Utilizar metodologias adequadas e motivadoras;
- Optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora.

Dantas (2004, p. 42) coloca que:

A criança autista possui características próprias de isolamento e perturbação na comunicação que dificulta ainda mais a integração e o convívio escolar. Assim a escolarização das crianças autistas requer ainda mais atenção no desenvolvimento de

programas de ensino individualizado devido à ampla variação dos níveis e padrões de habilidades encontrados nos grupos dessas crianças.

Fernandes ET AL (2007, p.168) apontam que em relação à inclusão dos alunos autistas “é importante o trabalho colaborativo de toda a equipe escolar, incluindo o suporte da Educação Especial, para que seja montado um programa educacional personalizado”.

Carvalho (2009) apud Gilberg (2005) propõe algumas recomendações aos educadores que trabalham com alunos autistas sendo de especial importância aplicar diversidade de abordagens e intervenções e propiciar ao aluno assistência individualizada.

Carvalho (2009) coloca ainda que, cabe à escola realizar adaptações organizacionais e prover recursos que respondam às demandas peculiares aos alunos autistas e abrir espaço de aprendizagem, desenvolvimento e interação social.

Para Bosa e Camargo (2009), a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências que levam à socialização, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

A legislação não traz algo específico prevendo uma adequação curricular que atenda particularmente aos autistas, o que nos leva a concluir que o que vale para os outros, vale para eles. Como um ser humano nunca é igual ao outro, uma pessoa autista também é um ser único apesar de características que são comuns ao quadro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Antes de proceder à adequação curricular, é necessário fazer uma avaliação criteriosa e detalhada de todas as suas dificuldades e potencialidades.

Passemos, assim, aos objetivos da pesquisa.

2. OBJETIVOS:

A partir desse referencial, esse estudo teve por objetivo principal compreender o processo de adequação curricular realizado para um aluno autista específico matriculado no ensino regular de uma escola classe (que atendia alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental) situada no Distrito Federal.

Foram nossas questões específicas:

- Compreender as adequações curriculares realizadas para atendimento a esse aluno específico;
- Compreender a importância das diferentes contribuições quanto à elaboração e efetivação dessa adequação curricular;
- Refletir sobre a importância da parceria escola-família para garantir o processo de adequação curricular;
- Compreender a visão do professor sobre adequação curricular.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM BOM ESTUDO PRECEDE A PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa é qualitativa, porque procura enfocar as características de um fenômeno tendo em vista identificar e estabelecer possíveis relações “entre o mundo objetivo e a subjetividade dos indivíduos, apresentando também traços de pesquisa exploratória que visa a tornar mais explícito o fenômeno investigado” (Gil, 1999, p. 43).

Para Maciel e Raposo (2010, p. 14):

A pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção do conhecimento.

Quando analisa nossa capacidade de pesquisa, Habermas (1987, p. 144), afirma que o mundo objetivo é “o conjunto de todas as entidades sobre as quais são passíveis enunciados verdadeiros.” Ou seja, é aquilo que está fora do indivíduo e existe independentemente de sua interpretação. Para o autor, o conceito de mundo subjetivo é a “totalidade das vivências a que aquele que fala tem acesso privilegiado.”

Gonzalez Rey (2003, p. 108), a esse respeito, afirma que

A subjetividade pode ser definida como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

A pesquisa qualitativa, portanto, preocupa-se com as Ciências Sociais em um nível de realidade não mensurável. Segundo Godoy (1995) envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da situação em estudo.

Com base nesses pressupostos, a seguir, apresentaremos: o contexto da pesquisa, o participante, as estratégias e instrumentos de construção das informações e também estratégias para análise dessas informações.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino fundamental que atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e se situa em uma Cidade Satélite do Distrito Federal. A pesquisadora desse estudo atua nessa escola como professora da sala de recursos e o aluno sujeito da pesquisa é um dos alunos atendidos por ela e por outra professora, no horário contrário ao das aulas.

Foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dele foram extraídas as informações que apresentaremos neste capítulo.

A referida instituição de ensino contava, no momento da pesquisa, com vinte e cinco turmas, sendo quatro turmas de Educação Infantil (para alunos com cinco anos), cinco turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano, cinco turmas de terceiro ano, três turmas de 4º ano, duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e uma turma do Projeto de Aceleração, perfazendo um total de 603 alunos.

A direção da escola era constituída por: diretora, vice-diretora supervisora administrativa e supervisora pedagógica que foram escolhidas por eleição direta, onde puderam votar todos os segmentos da comunidade escolar (professores, pais, auxiliares e funcionários da área administrativa).

A escola contava com duas coordenadoras pedagógicas responsáveis por conduzir o planejamento do trabalho pedagógico, organizar grupos de estudo e elaborar projetos interventivos junto com os demais educadores.

Trabalhava na escola uma orientadora educacional e quatro professoras readaptadas. Professoras readaptadas são aquelas que após longo período de licença médica retornam ao trabalho, entretanto, por apresentarem restrições em decorrência de problemas de saúde não podem mais assumir a regência e assumem outras funções pedagógicas dentro da instituição de ensino.

No momento da pesquisa, a escola não contava com profissionais na equipe de apoio à aprendizagem, sendo esses referidos profissionais (pedagogo e psicólogo) responsáveis pelas avaliações, reavaliações e acompanhamento indireto dos alunos com necessidades especiais.

Na secretaria trabalhavam um secretário e duas auxiliares administrativas. O trabalho de limpeza, manutenção e conservação era feito por sete funcionários de uma firma terceirizada. Na cantina trabalhavam três merendeiras para garantir alimentação dos 603 alunos, sendo que, entre esses alunos, 82 estudavam em período integral.

A escola conta com um Laboratório de Informática com 32 computadores equipados com internet sem fio do sistema Wireless, com acesso frequente de todos os alunos da escola. O acesso dos alunos do ensino regular era feito com o acompanhamento de seus professores regentes conforme cronograma previamente estabelecido. Já os alunos que eram atendidos no período integral contavam, ainda, com monitores para atendê-los no contra turno.

De acordo com o PPP, a maior parte dos alunos da referida escola é oriunda de comunidades carentes e filhos de pessoas que trabalham próximas ao local em que a escola está situada. O envolvimento dessas famílias com a vida escolar de seus filhos, segundo o documento, é pequeno, cabendo quase que só à escola a responsabilidade de educar.

O PPP da escola propõe um trabalho conduzido pelos profissionais de educação que atuariam na referida escola em 2010 e que levasse à reflexão sobre os papéis de cada um. Esse trabalho deveria ser realizado nos momentos de reuniões pedagógicas bimestrais e em reuniões sistemáticas de outros segmentos que poderiam criar subprojetos como, por exemplo, orientação educacional com um trabalho específico junto às famílias; sala de recursos com atividades que conscientizassem a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, etc.

A referida escola funciona em esquema de jornada ampliada, ou seja, os professores trabalham em regime de 40 horas semanais (cada professor leciona para uma turma) sendo 25 horas destinadas à regência de uma classe e as outras 15 horas, no contra turno, destinam-se a atividades de coordenação pedagógica tais como: estudo, planejamento, reforço escolar, reuniões e outras. A escola não funciona no turno noturno.

Consta no Projeto Político Pedagógico (p. 5) que o objetivo geral daquela escola para o ano de 2010 seria:

Desenvolver durante os 200 dias letivos previstos em lei um trabalho de qualidade centralizado na aprendizagem, no sentido de atender às necessidades de todas as crianças e promover o fortalecimento das atitudes de aceitação e respeito a si mesmo, à natureza e às dificuldades individuais, além de enfatizar a importância da ética na constituição de vidas comunitárias mais saudáveis e mais humanas.

O projeto preconizava a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar para a realização de todos os eventos pedagógicos previstos para o corrente ano e, também, a importância de se enfatizar os aspectos afetivos e as atividades lúdicas como impulsionadores tanto da criatividade quanto da construção científica.

A organização curricular da escola, de acordo com seu PPP, fundamenta sua prática pedagógica nos princípios e valores emanados da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação, bem como das Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Este último documento propõe:

O ensino nas séries deve lançar mão de uma metodologia diversificada em atendimento às diversas necessidades e expectativas tendo sempre em vista a ampliação do conhecimento, das habilidades e competências e dos valores necessários ao pleno desenvolvimento da cidadania. (SEE-DF, 2009, p. 3)

O Projeto Político Pedagógico da escola afirma que a mesma é inclusiva e que procuram envolver os alunos especiais em todas as atividades desenvolvidas, resguardar o espaço destinado à sala de recursos e outros profissionais que, direta ou indiretamente, contribuam para o processo de inclusão.

Em 2010, estudavam na escola 26 alunos especiais, sendo oito alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, 15 alunos com deficiência intelectual, uma aluna com deficiência física, um aluno com deficiência múltipla (física, visual e intelectual) e uma aluna com deficiência auditiva leve.

Embora não houvesse nenhum estudante usuário de cadeira de rodas matriculado em 2010, a escola contava com rampas e banheiros adaptados. A sala de recursos recebeu no referido ano alguns materiais enviados pelo Ministério da Educação tais como: computadores com recursos para atender aos alunos com deficiência visual, auditiva e física; lupas e material em Braille; bandinha musical e recursos lúdicos adaptados. Recebeu ainda material para pesquisa bibliográfica.

No início do ano letivo de 2010 instituiu-se a parceria entre sala de recursos e professor regente, o que possibilitou a realização de uma adequação curricular mais ampla que se baseava em análise dos dados dos alunos, orientações às professoras, recomendações de leituras, etc.

A cada professora, então, era entregue um formulário em branco para que, após criteriosa avaliação em sala de aula, preenchesse os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem trabalhados com aquele aluno e as formas de avaliação, bem como os instrumentos e recursos a serem utilizados.

Tal formulário era preenchido bimestralmente, cabendo ao professor regente a responsabilidade em garantir a execução do planejamento. À sala de recursos cabiam os seguintes papéis:

- Acompanhar e orientar a elaboração desse formulário;
- Oferecer atendimento aos alunos NES em horário contrário;

- Elaborar o Plano de Atendimento ao aluno;
- Auxiliar nos momentos de avaliação individualizada;
- Atuar em bi-docência em alguns momentos em que os alunos necessitassem e;
- Promover todas as atividades necessárias em prol da inclusão no ambiente escolar, inclusive com orientações aos pais.

Ainda sob a supervisão da sala de recursos, trabalhavam dois monitores destinados exclusivamente ao ensino especial sendo que um deles trabalhava em regime de 40 horas e o outro, 20 horas semanais. A função desses monitores era auxiliar os professores dos alunos especiais na execução das atividades pedagógicas, bem como auxiliar esses alunos em relação às atividades de vida diária.

O PPP de 2010 da referida escola propôs que a avaliação deveria ser contínua, processual e de caráter formativo e também estabeleceu metas a serem alcançadas até o fim do ano letivo, entre elas:

- Elevar o índice individual de desempenho em testes oficiais de avaliação;
- Redução em 20 por cento na defasagem série x idade;
- Trabalhar em parceria com as famílias no resgate de valores e melhoria na qualidade de vida;
- Fortalecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais;
- Melhorar as condições físicas e administrativas da escola;
- Diminuir substancialmente a repetência e evasão escolar.

Vale ressaltar que em vários trechos do PPP coloca-se que a escola é inclusiva e, portanto, havia a intenção de dar aos alunos especiais todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, prevendo um esforço de toda comunidade escolar para que isso pudesse acontecer.

3.2. PARTICIPANTE:

Participou do estudo uma professora a quem aqui chamaremos de Carla. As informações sobre a professora foram obtidas por meio da própria entrevista que continha questões de apresentação.

A professora Carla, no momento da pesquisa, tinha 33 anos. Seu tempo de atuação como professora era de 15 anos, sendo os últimos sete anos na escola atual. Sua graduação é na área de Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar. Concluiu, ainda, vários cursos específicos na área da educação especial, os quais possibilitaram a construção de conhecimentos a respeito de: autismo, educação precoce, deficiência múltipla e deficiência intelectual.

A própria professora se define como bastante discreta, “na sua” e que quando procura ajuda e não é atendida, “se fecha” e procura fazer aquilo que já sabe. Relatou que gostaria de ver um maior envolvimento de todos os profissionais da escola em prol da inclusão dos alunos especiais.

No momento da pesquisa, Carla trabalhava com uma turma constituída por 19 alunos sendo 15 alunos do ensino regular, três alunos com necessidades educacionais especiais e mais um aluno ouvinte oriundo de outra turma. Entre os três alunos especiais um era autista, sobre quem se falou na entrevista, um era aluno com deficiência intelectual e o último possuía deficiências múltiplas (deficiência intelectual, física e visual). A maior parte dos alunos da turma estava na faixa etária de sete anos.

3.3. ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Maciel e Raposo (2010, p. 79) colocam que “o método é uma forma de pensar a produção intelectual de ideias em permanente confronto e relação com o sistema de informações que não é só a produção do cientista, mas que vem do sujeito que está sendo estudado”.

Baseando-se nesse princípio, a entrevista foi o instrumento escolhido para a coleta de informações por se tratar segundo Maciel e Raposo (2010, p. 17) de um instrumento que:

Tem o propósito de converter-se em um diálogo em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. No curso desse processo aparecerão inúmeros elementos de sentido sobre os quais o investigador sequer havia pensado, os quais se convertem em elementos importantes do conhecimento produzido.

Sobre as entrevistas Marsiglia (2010, p. 10) ainda coloca que são:

Os instrumentos mais utilizados nas pesquisas sociais porque além de permitirem captar melhor o que os pesquisados sabem, permitem também ao pesquisador observar a postura corporal, o tom de voz e os silêncios

Os mesmos autores afirmam que existem vários tipos de entrevista como: estruturada, semi-estruturada, aberta, etc. Optou-se pela entrevista semi-estruturada que, de acordo com Manzini (1990/1991), é aquela que se centra sobre um assunto, a partir do qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões que surgirão no momento da entrevista, fazendo emergir, assim, informações de modo mais livre, sem condicionar as respostas a alternativas padronizadas. O roteiro serve para nortear, não para limitar.

Para construção dessas informações utilizamos um roteiro de entrevista dividido em três blocos de questões: de apresentação; conceituais e de ordem prática. A entrevista foi feita com utilização do gravador do programa Windows Média Player tendo sido acoplado um microfone ao computador. A transcrição literal da gravação foi feita com a utilização do programa Microsoft Word 2007. A seguir, apresentamos o roteiro utilizado nas entrevistas com a professora:

Questões de apresentação:

1- Dados Pessoais:

Iniciais; idade; tempo de trabalho como professora; tempo de atuação nessa escola; graduação; formação profissional após a graduação; cursos na área da educação inclusiva; carga horária de trabalho.

2- Especificidades da turma:

Quantos alunos do ensino regular; quantos alunos com necessidades especiais; especificidades dos alunos NES; profissionais responsáveis pela inclusão (funções e papéis de cada um).

Questões conceituais:

1- Sobre autismo:

O que é autismo; quais os potenciais e limitações do autista; o que a escola pode fazer para contribuir para o seu desenvolvimento; qual o papel do professor; quais os outros profissionais responsáveis pelo processo; seus papéis e funções?

2- Sobre adequação curricular:

O que é adequação curricular; como ela surgiu; qual a sua finalidade; quais as suas fases; quem são os responsáveis por cada fase; quais os seus papéis?

Questões de ordem prática:

1- Sobre planejamento:

Como você faz a adequação curricular para o aluno autista; com que frequência; o que planeja; o que lê; quem te ajuda; por que faz assim; o que tem dado certo nesse planejamento; o que já tentou que não deu certo e por que não deu certo; o que ainda não encontrou soluções; quem poderia te ajudar mais e como? Mostre-me um planejamento. (perguntar tudo sobre o exemplo dado).

2- Sobre execução:

Como executa esse planejamento; quem te ajuda; que recursos você utiliza; por que faz assim; o que está dando certo nessa execução; o que já tentou e não deu certo e por que não deu certo; o que ainda não encontrou soluções; quem poderia te ajudar mais e como? Conte um exemplo... (perguntar tudo sobre o exemplo).

3- Sobre as fichas de adequação curricular:

O que é a ficha de adequação curricular; qual é o papel dela; qual tem sido a sua contribuição; quem é o responsável por ela; qual é a função de cada um nesse processo; quem elaborou isso; quais são as suas limitações? Mostre-me uma. (perguntar tudo sobre o exemplo dado).

A entrevista foi agendada com uma semana de antecedência e realizada no dia 02 de dezembro de 2010 no horário da coordenação da professora. A professora foi informada de que responderia a questões relacionadas ao processo de adequação curricular feita para o seu aluno autista, mas só tomou conhecimento das questões em si no momento da entrevista. Também foi avisada de que a entrevista seria gravada.

Foram feitas as explicações iniciais, onde se colocou que as informações poderiam ser dadas da forma mais espontânea possível, pois não haveria, no trabalho, a sua identificação bem como do contexto da pesquisa. A professora assinou o termo de livre consentimento e deixou seu e-mail para que posteriormente pudesse ter acesso à versão final da monografia.

As respostas foram dadas de forma segura e a participante mostrou-se preocupada com o desenvolvimento de seu aluno. Em alguns momentos, mostrou-se angustiada por não ter conseguido o máximo daquilo que foi previsto e desejosa de que o próximo professor continuasse o processo de inclusão desse aluno em 2011.

3.4. ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS:

A entrevista foi transcrita de forma literal a fim de preservar a fidelidade às falas da participante. Após isso, procedeu-se a uma análise criteriosa do conteúdo da entrevista com a finalidade de identificar e agrupar as categorias de construção de análise tendo sempre em vista o objetivo do estudo que seria compreender o processo de adequação curricular realizado para um aluno autista específico com as devidas implicações e desmembramentos desse processo, ou seja, a visão do professor regente, os tipos de adequação que foram feitos e a importância da participação dos outros profissionais da escola e também da família.

Para Marsiglia (2010, p. 14), categorias de análise são “as questões que aparecem no material coletado e como o pesquisador se posiciona frente a elas. São os recortes a partir dos quais o material coletado será analisado”.

Após a análise das informações contidas na entrevista, foram destacadas três categorias principais: a formação do professor para atuar com o aluno especial, o planejamento do trabalho pedagógico direcionado ao aluno especial e o envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão.

4. RESULTADOS:

Apresentaremos aqui os resultados colhidos na entrevista com a professora Carla lembrando que o objetivo da entrevista seria o de compreender o processo de adequação curricular realizado para um aluno autista com o qual ela trabalhou durante o ano de 2010. No roteiro havia questões de ordem conceitual e foi pedido a ela que definisse o termo “autismo” e ela colocou que considera como características desse quadro a dificuldade de interação, o isolamento, a repetição, o déficit intelectual em alguns indivíduos e altas habilidades em outros.

Sobre a adequação curricular a professora coloca a sua definição:

Carla A adequação curricular seria trabalhar determinadas matérias, determinadas atividades para os alunos porque nem tudo eles conseguem fazer, vão conseguir alcançar o êxito então seria adequar determinados conteúdos à finalidade mesmo, educacional e pedagógica desses alunos para que eles possam alcançar não todo o conteúdo, mas parte dele.

Quando inquirida se seria melhor para o aluno especial uma adequação curricular mesmo que essa não proponha para ele os mesmos conteúdos previstos para os outros, ela respondeu que deixar o aluno reprovar repetidas vezes até adquirir as mesmas competências não seria bom nem para ele e nem para os outros, por causa da diferença de idade e do seu tamanho e fala sobre suas expectativas:

Carla Alguma coisa sempre ele vai aprender, não é do jeito que a gente gostaria que fosse. Mas a questão também da idade, às vezes o menino está ali com dezoito anos numa série bem inferior do que ele poderia estar se tivesse a adequação curricular.

Segundo a professora o fato do aluno ser bem mais velho (13 anos) não gerou maiores problemas pelo fato da turma ser receptiva e carinhosa com ele, mas que já aconteceu dele machucar uma colega por não ter noção da própria força e que, talvez, não tenham acontecido mais incidentes porque ela ou o monitor procuravam estar sempre por perto para intermediar qualquer tipo de problema.

Em diversos momentos da entrevista a professora fala sobre o papel da escola e da importância do estudo para que os educadores consigam fazer uma inclusão bem sucedida:

Carla Primeiro a escola tem de estar adequada a esses alunos, a questão também do estudo. A escola tem que estar aberta. Tem que estar estudando até para entender mais o que seriam esses alunos, as necessidades que eles têm. A questão também da paciência, do amor também para trabalhar com esses meninos é muito importante.

O professor ele tem que ser bem desprendido, ele tem que ter amor por esses meninos, ele tem que ter vontade de fazer um trabalho bem feito, tem de impor limites, impor regras também para esses alunos, a gente sabe que não pode deixar fazer tudo que querem. O professor também tem que estudar, tem que buscar, tem que fazer as adequações que sejam importantes para esses alunos crescerem.

Aí acredito que tem que ser uma questão mais de estudo. Procurar ver o que poderia fazer para ele dentro das dificuldades, das especificidades da deficiência que ele tem. Acredito que é questão de estudo, de sentar num grupo específico que trabalha com alunos autistas para trocar ideias, trocar planejamentos seria bastante interessante para o crescimento do professor e para o aluno.

A professora coloca que muitos professores optam por trabalhar com alunos especiais sem ter nenhuma experiência e começam a planejar baseados em “achismos”. Considera importante fazer pesquisas na internet e/ou em livros, entretanto, pensa que a troca com profissionais mais experientes seria de fundamental importância.

Sobre a importância do planejamento, Carla afirma que:

Carla Planejamento é importante em tudo, até na nossa vida pessoal mesmo a gente planeja. Eu acredito que sim o planejamento é extremamente importante, foi muito importante o planejamento. Agora, aquela questão da troca de planejamento com outro profissional dentro dessa área...

Ao discutir sobre o planejamento específico que faz para o seu aluno autista, afirma:

Carla O planejamento é bem diversificado, são atividades específicas mesmo para ele. No caso de matemática são continhas bem simples, que seriam simples para mim, ou mesmo para a turma, mas que para ele são complexas. É atividade com material concreto mesmo. A gente usa muito a questão do material dourado, palavras com GU (dígrafo) que tem muita dificuldade ainda. Então são atividades bem específicas mesmo, quem as busca sou eu. A coordenação ainda não se ateu assim para ajudar o

professor em relação ao aluno especial, a sala de recursos continua esse trabalho no horário contrario com esse aluno e assim a gente vai encontrando atividades específicas e diversificadas para ele.

Foi perguntado se Carla considera importante a cooperação de outros profissionais no processo e ela respondeu que é fundamental a participação de todos os profissionais, principalmente do orientador educacional, do coordenador, da direção e também dos auxiliares da limpeza porque eles andam por toda a escola.

Considera que se houver um entrosamento entre todos os segmentos em prol da inclusão tudo fica mais fácil, porque quando houver necessidade do professor regente se ausentar por algum motivo, o aluno vai se sentir mais seguro. Relatou que em determinado momento teve que se ausentar e o aluno surtou e se recusou a entrar em sala porque queria estar com ela e que nenhum outro professor se preocupou em chamá-lo para a sua sala. Lamentou que, infelizmente, a escola considera que a responsabilidade sobre os alunos especiais seja atribuída apenas ao professor regente, às professoras da sala de recursos e ao monitor do ensino especial

Carla colocou que se sentiu sozinha em muitos momentos, que nos cursos em que participou e que eram destinados ao ensino regular não percebeu uma preocupação com a inclusão e que, por se considerar uma pessoa discreta, ela também não insistiu quando não houve interesse de outras pessoas em ajudá-la e que, nesses casos, procurou fazer do jeito que ela achava certo.

A professora relatou que em alguns momentos a escola realizava projetos interventivos em que os alunos eram agrupados por nível de aprendizagem e cada professor trabalhava com alunos de um determinado nível.

Nesses momentos, segundo a professora, os alunos especiais não participavam e permaneciam com seus professores. Quando foi perguntado o que ela considerava a respeito dessa prática, a professora afirma:

Carla Dentro da questão da inclusão eu acredito que isso não seja adequado porque se ele está num processo de inclusão ele tem que participar então de determinadas atividades com outras pessoas também. Mas tem também determinados casos que às vezes o aluno ele não se adapta a outro profissional, principalmente autista. Então tem essa questão também dele ter aquela questão da rotina, do cotidiano, de saber

quem é vai estar com ele. Às vezes ele surta por não estar com aquele determinado profissional que estava com ele desde o início do ano. O que já aconteceu com esse aluno “L”, eu tive que participar do tribunal do júri e aí o aluno “L” ele surtou por não me ver aqui na escola.

Aí ele não quis de jeito nenhum entrar em sala de aula, então ninguém nem convidou ele para entrar.

A professora colocou que em relação aos profissionais que atuavam mais perto dos alunos com necessidades especiais (monitor e professoras da sala de recursos) o aluno mostrava-se receptivo e não se recusava a realizar nenhuma atividade. Sobre o tempo que o monitor ficava na sua sala a professora afirma que:

Carla Na verdade é pouco tempo, na verdade. Porque assim, a gente está em sala cinco horas seria interessante se tivesse o monitor todos os dias com a gente principalmente quando você tem três alunos especiais com as dificuldades específicas e ele não entrava todos os dias na sala. Duas horas, duas horas e meia em sala para nos ajudar então não eram todos os dias eram três vezes na semana três, quatro vezes na semana e acredito que para esse trabalho assim da inclusão, para determinados alunos dar certo seria essa parceria até maior, maior tempo ou mesmo o dia inteiro com esses alunos. Um monitor para cada turma seria o ideal, mas a gente sabe que isso...

Sobre a melhor forma de garantir uma troca entre os profissionais a professora afirma:

Carla Olha: Eu nunca parei para pensar, mas dentro dessa pergunta talvez a própria sala de recursos numa reunião entre esses professores que estão com determinados alunos, quando fossem colocar de repente habilidades e competências a serem alcançadas. Poderia haver um momento em que professores que trabalham diretamente com esses alunos especiais fizessem essa troca, essa parceria e a própria coordenação também intermediar isso: professor da manhã, da tarde, um momento em que a escola pudesse datar. Eu diria assim: porque na nossa escola, por exemplo, tem um dia específico em que todos os professores vêm de manhã dar aulas e aí à tarde se reúnem. Eu de segundo ano me reunia junto com as outras professoras de segundo ano para planejar o bimestre: atividades, projetos dentro daquele bimestre, mas especificamente do meu aluno especial era só eu sozinha então assim aí que teria que entrar o auxílio das

meninas da sala de recursos para dar continuidade e do monitor para dar esse suporte.

Sobre o envolvimento da família ela expôs que a sua participação se restringe a fornecer dados tais como: informações sobre quais acompanhamentos e medicações, possíveis convulsões e sobre os comportamentos que o aluno apresenta em casa. Entretanto, pensa que em relação ao desenvolvimento pedagógico e da autonomia há pouco empenho. A esse respeito afirma:

Carla Essa questão da família aí é bem complicada até quando a gente tem um aluno especial porque eles esperam que nós profissionais da educação, que a gente saiba tudo e que isso só acontece em determinadas coisas porque eles (os alunos especiais) são um grupo aqui maior, mas a família é de extrema importância, mas nesse sentido não. Por exemplo, esse aluno “L”, a família muitas vezes pega na mão para ele fazer as atividades, coisa que aqui na sala a gente não pega, tem que realmente ter essa independência.

Diante das informações construídas por meio da entrevista com a professora Carla construímos as três categorias teóricas: a formação do professor para atuar com o aluno especial, o planejamento do trabalho pedagógico direcionado ao aluno especial, e o envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão. No capítulo a seguir discutiremos melhor a respeito de cada uma dessas categorias.

5. DISCUSSÃO TEÓRICA:

Para que possamos compreender o impacto da adequação curricular realizado para um aluno autista matriculado no ensino regular de uma escola pública do Distrito Federal levando em conta as diferentes contribuições, a parceria entre família e escola e a visão do professor regente construímos três categorias de análise já expostas no capítulo anterior: a formação do professor para atuar com o aluno especial, o planejamento do trabalho pedagógico direcionado ao aluno especial e o envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão.

Pode-se considerar que tais categorias são o ponto alto da pesquisa, pois dão embasamento para que se possa compreender e realizar o processo de adequação curricular. Tal processo visa à inclusão não só do aluno com autismo, mas de todo e qualquer indivíduo que, por qualquer motivo, tenha apresentado em algum ou em todos os momentos de sua vida, uma necessidade especial.

Tais categorias serão discutidas levando-se em conta as informações coletadas na pesquisa de campo, o Projeto Político Pedagógico da escola e o referencial teórico aqui já apresentado. Caso seja necessário, serão consultadas outras fontes que possam complementar o presente estudo.

5.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR COM O ALUNO ESPECIAL:

Carla coloca em vários momentos a importância de a escola se adequar para receber os alunos especiais e que faz parte dessa adequação a constante formação dos educadores, pois segundo ela, cada deficiência tem suas peculiaridades. Coloca ainda que muitos professores optam por lecionar para alunos especiais mesmo sem terem passado por nenhum tipo de preparação e considera ainda ser necessário pesquisar em diversas fontes, mas que a troca com profissionais mais experientes é de fundamental importância.

Quando inquirida sobre qual seria a melhor forma de garantir essa troca Carla coloca:

Carla Talvez a própria sala de recursos numa reunião entre esses professores que estão com determinados alunos especiais, quando fossem colocar de repente habilidades e competências a serem alcançadas. Poderia haver um momento em que professores

que trabalham diretamente com esses alunos especiais fizessem essa troca, essa parceria e a própria coordenação também intermediar isso.

O Projeto Político Pedagógico da escola onde foi realizada a pesquisa traz no capítulo que trata da Educação Especial a proposta de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos especiais priorizando, entre outras, as seguintes providências que constam na p. 21 do PPP 2010:

- Incluir professores especializados, serviço de apoio e outros não convencionais para favorecer o processo educacional e;
- Oportunizar a capacitação e atualização dos professores e equipe de apoio no sentido de garantir um trabalho de qualidade.

Entretanto, o referido Projeto Político Pedagógico não detalha de que forma seria feita essa capacitação no lócus da escola. No capítulo que trata do Atendimento Especializado são reservadas reuniões bimestrais entre professores regentes e aqueles que atuam em sala de recursos devido à grande demanda de outros assuntos a serem tratados nas três horas semanais de coordenação destinadas ao estudo.

Carla colocou que nos cursos que participou e que eram dedicados ao ensino regular não percebeu nenhuma preocupação em dar subsídios para a atuação com alunos especiais.

Podemos perceber que garantir a formação continuada e até mesmo a básica para os docentes que irão atuar com alunos especiais é um desafio. Bueno (2001, p. 23) coloca que se deve oferecer uma formação:

- Como docente do ensino fundamental, no que tange à formação teórica sólida ou adequada referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer”;
- Que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças entre elas as das crianças com necessidades educativas especiais;
- Sobre características das crianças com necessidades educativas especiais como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias e;

- Sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino.

Segundo esse mesmo autor, a perspectiva da inclusão exige profundas mudanças nos sistemas de ensino para que atuem no sentido de formar eficientemente educadores, não só para lidar com as deficiências, mas com a diversidade.

Todos os documentos legais concernentes à educação em geral e à educação especial enfatizam que a grande maioria dos alunos com necessidades especiais devem estudar em escolas de ensino regular.

A Resolução CNE/ CEB N° 02 de 11 de setembro de 2.001 no primeiro parágrafo de seu artigo 18 define que para serem considerados “professores capacitados” para atuarem em classes comuns com alunos com necessidades especiais devem comprovar que na sua graduação foram incluídos conteúdos sobre educação especial que se adéquem ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais;
- IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Já o segundo parágrafo do artigo 18 da mesma resolução define como “professores especializados em educação especial” aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e para definir, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor para ser considerado especializado deveria, de acordo com a mesma resolução, comprovar licenciatura na área da educação especial e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. O parágrafo quarto propõe que

aos professores que já estivessem exercendo o magistério naquela data deveriam ser oferecidas oportunidades de educação continuada, inclusive em nível de especialização por todas as instâncias governamentais.

Se para atuar com alunos especiais no ensino regular é necessário comprovar uma formação prévia é curioso constatar o fato de que há professores que optam por atuar com alunos especiais sem ter o devido preparo e que não haja oferta maciça de cursos relacionados ao ensino especial por parte da rede pública de ensino do Distrito Federal nem por outras instâncias governamentais.

A portaria nº 191 de 27/10/2010 que traz o documento Estratégia de Matrícula 2011 para o Distrito Federal coloca no seu item 1.7.3 que “todas as escolas do Distrito Federal são inclusivas” e define os tipos de turma onde estudarão os alunos com necessidades especiais.

Essa mesma portaria, entretanto, exige comprovação de capacitação e especialização apenas para professores que queiram atuar com classes que atendam exclusivamente a alunos especiais e em atendimento especializado (sala de recursos).

A portaria nº 06 de 03/02/2011 que trata da distribuição de turmas na rede pública de ensino, da mesma forma não coloca como condição fundamental o professor possuir cursos na área do ensino especial para disputar turmas inclusivas ou aquelas de integração inversa que são turmas com número menor de alunos, constituídas por três alunos com necessidades especiais mais 15 alunos do ensino regular. Os professores escolhem as turmas de acordo com sua classificação em um sistema de pontuação que combina tempo de serviço com cursos que não têm de ser necessariamente ligados ao ensino especial.

Desta forma é possível que um professor com uma pontuação alta, mas sem nenhum curso na área escolha uma turma com alunos especiais em detrimento de outro que possui cursos, mas que tenha obtido uma pontuação mais baixa por ser menos antigo. Havendo, por qualquer motivo, carência de professor efetivo em uma turma, mesmo que lá estudem alunos com necessidades especiais, tal carência será suprida por professor em regime de contrato temporário.

Na prática, torna-se bastante complicado garantir a adequada formação do professor para atuar com alunos especiais. Para Mendes (2006, p.432), “a ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social”.

Mas para tudo nesta vida existe uma contrapartida. Se o movimento da inclusão é irreversível, e mesmo que o poder público não atue como deveria no sentido de ofertar a formação continuada a todos os educadores, é necessário que os mesmos também lutem por essa formação, rompendo com o conceito de educação bancária proposto por Freire (1982) onde o aprendiz espera passivamente que algum detentor do conhecimento venha lhe trazer o saber aprisionado em um cofre.

Afinal de contas é preciso que o educador se utilize dos recursos que o mundo moderno lhe oferece via inclusão digital (atualmente várias instituições públicas de ensino têm disponibilizado cursos à distância na área da educação especial) e também que continue se valendo do velho e bom recurso das publicações em papel.

O conceito de empoderamento definido por Kelman (2010, p. 32) “se baseia no estabelecimento de autonomia e responsabilidade às pessoas na tomada de decisões e ações” e nos traz à baila a certeza de que somos todos nós, cidadãos brasileiros, responsáveis por uma inclusão de verdade. Entre essas responsabilidades, com certeza, está a de buscar o aprimoramento da formação profissional, por conta própria ou por meio de reivindicações que podem e devem ser encabeçadas pelas organizações representativas das categorias dos educadores. Afinal, segundo Marchesi (2004, p. 44):

Não se pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação.

No fundo, toda a sociedade deveria ansiar pela excelência na formação dos educadores, porque ela paga altos impostos e é quem arca com o produto da educação de má qualidade: a massa de excluídos que ainda perambula diante dos nossos olhos. Mas aí já é assunto para outra hora.

Encerro esse capítulo com uma fala de Carla sobre o professor que atua com alunos especiais:

Carla Tem que estar estudando até para entender mais o que sejam esses alunos, as necessidades que eles têm. A questão também da paciência, do amor, também para trabalhar com esses meninos é muito importante.

5.2. O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DIRECIONADO AO ALUNO ESPECIAL

Sobre o planejamento Carla coloca que ele é importante em tudo na vida principalmente no trabalho pedagógico. Coloca ainda que o planejamento para o seu aluno autista foi bem específico e diversificado, na consecução desse planejamento lançou sempre mão do material concreto e procurou simplificar as atividades para que o aluno obtivesse êxito.

Segundo a professora, esse planejamento foi sempre feito de acordo com o que estava previsto na adequação curricular realizada para o aluno desde o primeiro bimestre de 2010. Eis sua definição do que seja uma adequação curricular:

Carla A adequação seria trabalhar determinadas matérias, determinadas atividades, porque nem tudo eles conseguem fazer, seria adequar determinados conteúdos à finalidade educacional e pedagógica desses alunos para que possam alcançar senão todo conteúdo, pelo menos parte dele.

Carla coloca que uma importante finalidade da adequação seria evitar constantes reprovações e garantir assim que o aluno tivesse a oportunidade de conviver com alunos dentro da mesma faixa etária.

A esse respeito, a Orientação Pedagógica da Educação Especial propõe:

Na sala de aula, as demandas do processo educativo concretizam-se e as relações estabelecidas entre professor e estudante, e entre este e seus pares, favorecem e potencializam o desenvolvimento de competências e de habilidades curriculares dos estudantes que requerem um atendimento pedagógico adequado às suas diferentes necessidades. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 38)

Carla ao falar no planejamento diversificado que faz para seu aluno e ao defender a necessidade tanto da adaptação do currículo quanto do planejamento diferenciado como formas de garantir que esse aluno adquira o máximo de competências e habilidades e que possa estudar entre seus pares, mostra que acredita no seu potencial para aprender, apesar de estar consciente de que ele necessita de um tempo maior para que isso se realize. Carvalho (2010) apud Vigotsky (1994) expõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado pelo autor:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 17)

De acordo com Orru (2007), o professor em sua relação com o aluno ao fazer uso da linguagem e de diversos instrumentos no processo de ensino aprendizagem torna o conhecimento mais acessível e atua como um agente de mediações estabelecendo contato do aluno com a cultura que é desenvolvida na relação com os outros. Para que essas mediações ocorram, com certeza, é necessário que haja um planejamento de atividades que sejam apropriadas àquele aluno e que funcionem como propulsoras de seu desenvolvimento.

Prieto (2006, p. 60) coloca que:

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação da proposta de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsáveis às suas características.

O Projeto Político Pedagógico da escola propõe-se a ser o norteador de todo o planejamento do trabalho pedagógico durante o ano letivo de 2010. Ao planejamento em geral seriam destinadas pelo menos seis horas semanais, mas não estabelece quanto desse tempo seria destinado às adequações curriculares e respectivo planejamento do trabalho específico para os alunos especiais, ficando essa decisão a cargo dos educadores envolvidos.

Quando foi perguntado à professora se a adequação curricular e o planejamento das atividades haviam sido bem sucedidos ela respondeu que o aluno cresceu muito em muitos aspectos, inclusive obteve ganhos pedagógicos, em relação à independência e autonomia em relação às atividades cotidianas e que era muito bem aceito pelos colegas, enfim considerou que na maior parte das vezes havia logrado êxito, apesar de que muito ainda havia por fazer em relação à aprendizagem do aluno.

A professora disse sentir-se solitária no que se refere ao planejamento específico para o aluno especial, pois tinha de elaborar atividades individualizadas para ele, bem como providenciar materiais e os colegas geralmente não se propunham a auxiliá-la. Mas isso é assunto para o próximo capítulo.

5.3. O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM O PROCESSO DE INCLUSÃO

Se todas as escolas do Distrito Federal são declaradas como inclusivas conforme a estratégia de matrícula de 2011, apesar de muitas ainda serem integradoras por ainda manterem classe de integração inversa (aqui já descritas) e classes especiais que atendem

exclusivamente a alunos com deficiência, não há dúvida que cada instituição de ensino tem ainda uma ampla margem de atuação para que essa inclusão ocorra de fato

Há uma fábula, cujo autor é desconhecido, que conta que um gato andava exterminando muitos ratos todas as noites. Então eles se reuniram para pensar uma forma de deter o bichano. Um deles propôs que seria bom que se colocasse um sino no pescoço do gato, assim de longe perceberiam que ele estava se aproximando e teriam tempo para correr. Todos aplaudiram a ideia, mas um mais desconfiado perguntou quem seria o herói que iria amarrar o sino no pescoço do gato. Voltaram então à estaca zero. A moral da história é que o mais difícil em relação às ideias é executá-las. Ninguém em sã consciência é a favor da exclusão, mas o trabalho de incluir não é encampado por todos.

Carla, em sua entrevista, coloca que nos dias em que faltava ninguém se propunha a convidar seu aluno especial para ficar em outra sala evitando assim a ruptura de suas rotinas, ressalva que por ser autista ele tinha resistência em estudar com outra pessoa, mas coloca também que ele não apresentava resistência em trabalhar com outros profissionais que mantinham contato freqüente com ele (monitor e professoras da sala de recursos).

Nos momentos em que os alunos eram agrupados por nível de aprendizagem para a realização do projeto interventivo, o aluno sempre permanecia com ela independentemente do nível dos outros alunos que iriam estudar em sua sala naquele dia. Carla defende, então, um contato mais freqüente do aluno com outros profissionais para que, numa possível ausência sua ao trabalho, ele pudesse continuar estudando normalmente, sem apresentar maiores dificuldades de adaptação.

Carla expõe que se sentiu sozinha em muitos momentos. Ela pensa que grande parte dos educadores atribui a responsabilidade de lidar com o aluno especial exclusivamente ao professor regente, ao monitor do ensino especial e ao professor da sala de recursos. Por essa fala, pode-se concluir que a idéia da inclusão ainda não foi abraçada como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Para Mantoan (2006, p. 180):

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade do cálculo, da definição, da multiplicidade incontrolável e infinita. (...) Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora.

Para Sant’Ana (2005, p. 228) na educação inclusiva “torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados para a temática”.

Quando inquirida sobre a participação de outros profissionais no processo de inclusão do referido aluno, Carla coloca:

Carla É fundamental a cooperação de outros profissionais, principalmente o orientador educacional, o coordenador pedagógico, a própria direção e os auxiliares da limpeza porque eles andam por toda a escola. Então a escola tem de ser um todo com esses alunos, não só a sala de recursos, não só o monitor e a responsabilidade do professor.

Sobre a participação do monitor, Carla coloca que o tempo que ele permanecia em sala era pequeno, tendo em vista que ela tinha mais dois alunos especiais na classe e também deveria garantir a aprendizagem dos alunos regulares. Defende, então, que haja um monitor exclusivo para atuar nas turmas onde estude algum aluno que requeira atendimento individualizado constante.

Sant’Ana (2005, p. 227) apud Ross (1998) coloca que o diretor de uma escola inclusiva tem como função “organizar reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e atividades programadas”

No momento da pesquisa, a escola apresentava adaptação adequada de seu espaço físico para atender os alunos especiais, entretanto em seu Projeto Político Pedagógico praticamente toda a condução do trabalho relacionado ao aluno especial foi delegado à sala de recursos multifuncional.

A professora coloca que não recebeu ajuda do coordenador pedagógico especificamente no sentido de elaborar atividades diferenciadas para o seu aluno especial. Coelho (2010, p. 67) apud Mitjás e Martins (2006) aponta uma síntese dos aspectos a serem observados pela coordenação pedagógica na organização do trabalho num contexto inclusivo:

- Favorecer a criação de espaços comunicativos e relacionais visando a contribuir para gerar novas produções sobre aprendizagem e diferença;
- Estimular o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas e paternalistas dominantes;

- Conferir novo caráter ao processo diagnóstico e de avaliação educacional a partir dos aspectos: qualitativo, construtivo, processual, interativo e singular.

Em relação à participação da família, Carla colocou que esta se restringiu mais a fornecer informações sobre outros atendimentos, sobre medicamentos que o aluno estava usando. Segundo a professora, os pais, em geral esperam que os mestres saibam tudo e estejam preparados para promover a inclusão. No caso do seu aluno, algumas vezes os pais até atrapalharam por não incentivarem a independência dele, mas ela ressalta que a parceria entre escola e família é muito importante no processo.

Falkenbach, Drexler e Werler (2008) colocam que a valorização da família é muito importante para que ela transmita à criança especial sua estima e confiança.

Para os mesmos autores:

Diante do fato do nascimento de um filho com deficiência, é possível que os pais possam ceder espaços que os influenciam para conceber as imagens que a sociedade produz de pessoas com deficiência como pessoas dependentes, apáticas e improdutivas. (p. 2072)

Para Dessen e Polonia (2007, p. 22):

Como primeira mediadora entre homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana.

No Projeto Político Pedagógico da escola onde ocorreu a pesquisa, no capítulo que trata da Orientação Educacional consta que o objetivo geral desse serviço é: “acompanhar o aluno visando ao sucesso em sua aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento sócio afetivo, buscando em sua família e escola.” (p. 42) Entre os objetivos específicos desse mesmo serviço consta que irá; “colaborar com a família no desenvolvimento e educação dos filhos.” (p. 43)

Portanto, o serviço de orientação educacional pode ser de grande valia para que as famílias dos alunos especiais estabeleçam uma parceria com a escola no sentido de proporcionar a eles mais autonomia, independência, e uma aprendizagem mais eficiente. Aliás, a parceria entre orientação educacional e sala de recursos é um passo importante tanto para o trabalho com as famílias dos alunos especiais, quanto para a sensibilização de toda a comunidade escolar.

Como pudemos perceber todos os membros da comunidade escolar são, ou podem se tornar, importantes para o processo de inclusão. A responsabilidade é de todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente estudo analisou a partir da entrevista com uma professora alfabetizadora, em cuja classe estudava um aluno com autismo, a importância da adequação curricular para o processo de inclusão desse aluno.

Pode-se concluir que a adequação curricular foi um instrumento de fundamental importância, pois possibilitou um planejamento diferenciado, de cunho organizativo, com objetivos e conteúdos mais simples e mais funcionais. Possibilitou ainda a adoção de procedimentos didáticos e atividades, onde os níveis de complexidade foram alterados partindo-se sempre dos mais simples para os mais complexos.

A avaliação pôde ser feita de forma diferenciada e permitiu-se ao aluno um tempo maior para que pudesse aprender, ao mesmo tempo oportunizando-lhe a convivência com crianças que apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento. Vale ressaltar que, para esses alunos considerados “normais”, conviver com o aluno especial é uma oportunidade ímpar de crescerem aceitando que o normal mesmo é ser diferente. O aluno pôde, ainda, alcançar maior autonomia em relação às atividades de vida de diária.

Apesar dos progressos, logicamente muito ainda há por alcançar. Muitas dificuldades foram constatadas: a insuficiente formação dos educadores que na maior parte das vezes é deixada por sua própria conta; o tempo exíguo reservado ao planejamento do trabalho específico para o aluno especial e que se torna função apenas do professor regente e o envolvimento da comunidade escolar que, em meio a um emaranhado de tantos outros afazeres, ainda atribui a responsabilidade pela inclusão quase que exclusivamente aos profissionais diretamente ligados aos alunos especiais.

Outros estudos mais aprofundados fazem-se necessários. Que tipo de formação torna-se imprescindível, e mais do que isso, viável? Qual é o impacto dessa formação no cotidiano da escola inclusiva? Seria importante analisar onde se encontram os melhores resultados, se entre os professores mais capacitados, ou se entre os que foram mais sensibilizados sobre a importância da inclusão como fator de humanização, pois crianças especiais podem nascer em qualquer família. A propósito, seria bom investigar se o movimento da inclusão é considerado pelos educadores ainda como algo que vem imposto e que deve ser feito pelos outros ou se é um movimento necessário e importante que deve ser abraçado por todos.

Os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino também são excelentes objetos de estudo. São elaborados por quem? Estão sobre a mesa de coordenação diariamente, ou repousam nas gavetas da burocracia? É muito importante que toda a comunidade escolar tenha em mente o que é importante para o desenvolvimento de seus filhos/alunos e que toda ela participe tanto da elaboração quanto do acompanhamento e/ou da execução desse projeto.

A construção de uma escola inclusiva de boa qualidade não é um sonho impossível.

Termino aqui retornando a Freire (1992): “sonhar é uma necessidade, uma precisão”.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- Texto revisado (DSM-IV-TR). 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2001.
- BLANCO, Leila de Macedo Varela e GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- BOSA, Cleonice Alves & CAMARGO, Sígla P. H. Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Revista Psicologia e Sociedade, Vol. 21. Florianópolis, abril de 2009.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª Ed. Brasília, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02/2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2009.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão- estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, 2003.
- BUENO, Jose Geraldo Silveira. Crianças com necessidades especiais, política educacional e a formação de professores generalistas ou especialistas? Revista brasileira de educação especial. São Paulo, 2001.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola. Universidade de Brasília, 2010.
- COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. Universidade de Brasília, 2010.
- DANTAS, Alice Paiva. A criança autista na escola: formação, vínculo e socialização. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.
- DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em WWW.scielo.br/Paidéia.
- DISTRITO FEDERAL. Câmara Distrital. Lei 4.317 de 09 de abril de 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Estratégia de Matrícula 2011. Portaria nº 191 de 27/10/2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares do Ensino Fundamental- séries iniciais. Brasília, 2009.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de educação. Orientação Pedagógica da Educação Especial. Brasília, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 06 de 03/02/2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.
- FALKENBACH, Atos Prinz, DREXLER, Greici e WERLER, Verônica. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências.
- FERNANDES, Edicléia Mascarenhas ET AL. Alunos com condutas típicas e inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (org. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo. Vol. 35, nº 2, abril de 1995.
- GONZALES REY, F. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.
- HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de La Acción y Racionalización Social. Vol. 1. Madrid: Taurus, 1987.
- IBOPE- Instituto de Opinião Pública e Estatística. São Paulo, 2005.
- KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. Universidade de Brasília, 2010.
- MACHADO, Kátia da Silva e OLIVEIRA, Eloíza. Adaptações curriculares; caminho para uma educação inclusiva. In: Glat, Rosana (org: Educação inclusiva: cultura e escola). Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- MACIEL, Diva Albuquerque & RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e Construção do Conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. Brasília, 2010.
- MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. Didática. São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.
- MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In MARCHESI, ET AL- Desenvolvimento e educação- Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2ª Ed. Vol. 3. P. 32 a 48. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARSIGLIA, Regina M. Giffone. Orientações básicas para a pesquisa. PUC. São Paulo, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- MIRANDA, Terezinha Guimarães. As interações Sociais na Educação do aluno com autismo. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NORONHA, Maria Eduarda. Construindo e aprendendo história. Recife: Ed. Construir, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. CID 10- Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas da educação no Brasil in ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 20ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2007.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento in MARCHESI, A. ET AL- Desenvolvimento e Educação- Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2ª Ed. Vol. 3. PP. 234-253. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2005.

VASQUES, Carla K. & BATISTA, Cláudio Roberto. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista com a professora de um aluno autista

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE UM ALUNO AUTISTA

Dilma- Aqui nós teremos questões de apresentação, questões conceituais e questões de ordem prática.

Então vou começar com as questões que falam sobre seus dados pessoais. Quais são suas iniciais?

Carla.- CBE

D- Idade?

C-33

D- Tempo de trabalho como professora?

C- 15 anos.

D- Tempo de atuação aqui nessa escola?

C- Sete anos.

D- Qual é a sua graduação?

C- Uma Orientação Educacional e Administração Escolar e uma pós em Psicopedagogia.

D- E você fez outros cursos na área da educação inclusiva?

C- Sim, um específico de Educação Especial, um de Autismo, Estimulação Precoce, Deficiências Múltiplas e Deficiência Mental também.

D- Qual é a sua carga horária de trabalho aqui nessa escola?

C- 40 horas (semanais).

D- Divididas em...

C- Cinco horas em sala de aula e três horas em coordenação (refere-se à carga horária diária)

D- Agora sobre as especificidades da turma: quantos alunos do ensino regular você tem na turma?

C- Tenho 15 alunos, sendo um ouvinte: dezesseis e três alunos especiais.

D- Quais são as necessidades especiais deles?

C- Um é DMU- Deficiências Múltiplas, o outro é DI- Deficiência Intelectual e um é TGD que é autista

D- Esse que é DMU, quais são as deficiências dele?

C- Deficiência Física, Visual e Intelectual.

D- E aqui na escola quem são os profissionais, que junto com você são responsáveis pela inclusão? Quais são as funções, os papéis de cada um?

C- São profissionais da sala de recursos, que nos ajudam diretamente com esses alunos fazendo atendimentos individuais e junto com o professor também e o monitor que nos auxilia também nas atividades com eles em sala.

D- Agora as questões conceituais. Sobre autismo. O que, na sua opinião, significa a palavra autismo?

C- Bem, autismo eu acredito que seja aquele mundinho que o aluno vive ali assim. Um mundo em que às vezes é complicado da gente entrar dentro. Então é um aluno que fica às vezes apático, que fica repetindo muito determinadas coisas, um aluno que às vezes que não interage muito socialmente com os outros. Um aluno que vive mais num mundo que é dele, diferente do nosso que é mais de interação com o outro.

D- E em relação à comunicação você entende essa forma de isolamento, não? E tem outras características além dessa questão do mundo à parte?

C- A questão da repetição tem também a questão da interação, da repetição, da deficiência intelectual que alguns têm, da questão também de alguns serem brilhantes em determinadas atividades, por exemplo, em desenho, em decorar determinadas falas. Então é bem específico mesmo.

D- Na sua opinião, quais são os potenciais e as limitações do autista?

C- Bem as limitações são a questão da interação com o outro, limitações também às vezes de aprendizagem e limitações... qual foi o outro que você falou? Limitações e...

D- E potenciais.

C- Potenciais... é essa questão também de às vezes eles saberem muita coisa dentro de determinada área, serem muito bons em determinada área que alguns são, ou no desenho, ou na questão mesmo de decorar as coisas, porque tem aluno que você fala e ele já pega rapidinho aquilo e as limitações seriam mais essas mesmo, questão que a gente já tinha falado.

D- O que a escola pode fazer para contribuir com o desenvolvimento do aluno com autismo?

C- Primeiro a escola tem de estar adequada a esses alunos, a questão também do estudo. A escola tem que estar aberta. Tem que estar estudando até para entender mais o que seriam esses alunos, as necessidades que eles têm. A questão também da paciência, do amor também para trabalhar com esses meninos é muito importante.

D- E o professor? Qual é o principal papel do professor em relação a esse aluno?

C- Ah, o professor ele tem que ser bem desprendido, ele tem que ter amor por esses meninos, ele tem que ter vontade de fazer um trabalho bem feito, tem de impor limites, impor regras também para esses alunos, a gente sabe que não pode deixar fazer tudo que querem. O professor também tem que estudar, tem que buscar, tem que fazer as adequações que sejam importantes para esses alunos crescerem.

D- E outros profissionais também você acha que eles têm um papel, outros profissionais aqui não só os que você já citou outras pessoas da escola, você acha que podem contribuir?

C- Podem. Principalmente o orientador educacional, o coordenador pedagógico, a própria direção também quando houver algum problema. Os auxiliares da escola também, de limpeza, porque eles andam por toda a escola, então a escola tem que ser um todo com esses alunos não só a sala de recursos, só o monitor e a responsabilidade do professor, mas de todos.

D- Agora a gente vai falar um pouco sobre a adequação. Para você, o que é a adequação curricular?

C- A adequação curricular seria trabalhar determinadas matérias, determinadas atividades para os alunos porque nem tudo eles conseguem fazer, vão conseguir alcançar o êxito então seria adequar determinados conteúdos à finalidade mesmo, educacional e pedagógica desses alunos para que eles possam alcançar não todo o conteúdo, mas parte dele.

D- Como que você acha que surgiu essa questão da adequação curricular?

C- Eu não estudei sobre isso, mas acredito que tenha sido por causa das reclamações dos professores que pegam alunos especiais que às vezes chegam em determinada série, em determinada etapa e não sabem multiplicar, não sabem adicionar, não sabem interpretar textos então, acredito que tenha sido isso e também para facilitar até a aprendizagem deles também, dentro das limitações deles.

D- Por que assim seria melhor do que ficar retendo esse aluno até ele conseguir aprender?

C- Acredito que sim porque alguma coisa sempre ele vai aprender, não é do jeito que a gente gostaria que fosse. Mas a questão também da idade, às vezes o menino está ali com dezoito anos numa série bem inferior do que ele poderia estar se tivesse a adequação curricular.

D- E ele estar com uma idade mais avançada do que os outros não seria bom para ele?

C- É. Não seria bom para ele nem para os outros alunos o aluno bem maior em sala de aula. O aluno que eu tenho, por exemplo, está numa turma de alunos de sete anos, de seis, sete anos e ele tem treze anos. E ele já no tamanho você vê que ele já é bem maior que os outros.

D- E isso tem gerado alguma dificuldade maior para você, para a turma em geral, para a escola?

C- A turma até então, acredito que não muito porque a mentalidade dele é muito infantil, e os meninos, graças a Deus, a minha turma é bem receptiva, bem carinhosa, bem amorosa com ele, mas a questão de força, por exemplo, quando ele vai pegar nos alunos chega até a machucar mesmo, às vezes, a gente tem que estar ali intermediando para não acontecer algo pior. Igual já infelizmente aconteceu dele pegar uma coleguinha e deu um empurrão nas mãos e machucou a ela.

D- Então a finalidade da adequação curricular não seria só de conteúdo?

C- Também não, não só de conteúdo, mas adequar ele também ao tamanho de outros alunos que seja igual ao dele também, em força.

D- Quais são as fases de uma adequação curricular?

C- Bem, aqui na escola a gente colocou a questão da identificação do estudante os dados pessoais dele, da professora, a descrição também da vida escolar do estudante, a questão também se toma remédio, se faz outras atividades e aí bimestralmente, os conteúdos, divididos em matérias: Português, Matemática, todas as matérias.

D- E quem são os responsáveis por cada fase dessa adequação?

C- Da fase de fazer a adequação curricular seria o professor. E essa parte também da identificação dos alunos a sala de recursos nos ajudou muito e a família também que vem com alguns dados que a gente não tem conhecimento: de remédios, possíveis convulsões, de possíveis problemas que a gente possa ter na sala de aula também.

D- Na hora de executar é uma função prioritariamente sua?

C- É. Do professor.

D- Agora a gente vai passar para questões de ordem prática. Sobre planejamento. Então essa adequação você já disse que é com frequência dos conteúdos (são bimestrais), que você

D- Quando vai fazer um projeto interventivo como é que funciona?

C- O aluno especial sempre fica com o professor, ele não, ainda não vai para outro professor ele coloca, não é? Que tipo de coisas prioritariamente você tem planejado para ele?

C- Bem, o planejamento é bem diversificado, são atividades específicas mesmo para ele. No caso de matemática são continhas bem simples, que seriam simples para mim, ou mesmo para a turma, mas que para ele são complexas é atividade com material concreto mesmo. A gente usa muito a questão do material dourado, palavras com GU (dígrafo) que tem muita dificuldade ainda. Então são atividades bem específicas mesmo, quem as busca sou eu. A coordenação ainda não se ateve assim para ajudar o professor em relação ao aluno especial, a sala de recursos continua esse trabalho no horário contrario com esse aluno e assim a gente vai encontrando atividades específicas e diversificadas para ele.

D- Então, no seu entendimento, você acha que as pessoas na escola ainda consideram que seria mais... Na hora de lidar com o aluno especial seria mais: é o professor, a sala de recursos, é o monitor, mas assim eu entendi que você...

C- É Responsabilidade. Responsabilidade. A responsabilidade do professor e aqui na escola da sala de recursos e também do monitor então esses alunos só são desses profissionais, infelizmente, não de todos.

sempre fica com o professor que é dele em sala de aula.

D- E no seu entendimento isso é adequado para ele, teria que ser dessa forma mesmo?

C- Dentro da questão da inclusão eu acredito que isso não seja adequado porque se ele está num processo de inclusão ele tem que participar então de determinadas atividades com outras pessoas também, mas tem também determinados casos que às vezes o aluno ele não se adapta a outro profissional principalmente autista então tem essa questão também dele ter aquela questão da rotina, do cotidiano, de saber quem é vai estar com ele. Às vezes ele surta por não estar com aquele determinado profissional que estava com ele desde o início do ano. O que já aconteceu com esse aluno "L", eu tive que participar do tribunal do júri e aí o aluno "L" ele surtou por não me ver aqui na escola. Aí ele não quis de jeito nenhum entrar em sala de aula, então ninguém nem convidou ele para entrar.

D- Então você acha que deveria haver um envolvimento maior de todas as pessoas, aqui na escola, de outros profissionais da escola?

C- Com certeza porque se houver esse entendimento, esse entrosamento entre todos fica até mais fácil para esse aluno que está incluso saber que se o professor “X” não estiver lá, o “Y” vai estar ou o “Z” então assim ele pode contar com outros profissionais não só com o professor de sala.

D- Até porque pode acontecer um momento em que você pode ficar doente, pode ter que se ausentar.

C- Exatamente! Porque ele já tem o convívio com três outros profissionais que seria eu, professora de sala, a sala de recursos com duas professoras e o monitor. Então com esses três que é o contato que ele tem mais diário ele não tem problema de surtar, de qualquer outra coisa. Agora com outro professor, o que aconteceu, já aconteceu mesmo dele não querer ficar na sala.

D- E nesse planejamento que você tem feito para ele, o que tem dado certo?

C- Acredito que a questão da repetição que ele repetia muito principalmente ele tinha muita fixação pelo metrô. O trabalho que a gente fez pelo menos isso, ele já parou um pouquinho, apesar de que é dele mesmo essa questão da repetição. Palavras que às vezes ele não sabia escrever, palavras mais complexas com H, NH, RR, hoje ele já consegue escrever. A questão da interpretação ele ainda não sabe, mas isso é um processo longo e é dele também essa questão. Às vezes ler um livro para ele e fazer perguntas, ele não sabe informar não sabe nem dizer do que se trata e isso às vezes nos angustia muito, mas ele cresceu em muitos aspectos, na questão da independência de abrir mochila, de fechar mochila, ir ao banheiro, de voltar do banheiro. Então essas pequenas coisas assim de independência, do cotidiano ele já melhorou.

D- Tem mais alguma coisa que você ainda não encontrou solução no caso dele assim?

C- Igual eu falei a questão, por exemplo, de interpretação, porque a turma que a gente trabalha é uma turma que já lê, interpreta textos, faz leituras e matemática também então isso no início me angustiava muito eu sempre coloquei isso nas reuniões pro grupo mesmo e eu vi que realmente era dele que essa questão da interpretação, de formar frases que pra gente é simples e que pra ele é muito complexo, muito além, foi algo que me angustiou muito e eu sei que ele vai para um terceiro ano sem fazer isso e assim a gente fica: “-Ah, ele vai pra uma série mais avançada e não sabe fazer determinadas coisas, o que o outro professor vai...” “Será que o outro professor vai trabalhar com ele isso, será que o outro professor vai deixar ele num

canto?” Vai trabalhar isso, porque a gente sabe que a questão da leitura de qualquer escola, né? Leitura, interpretação de texto é primordial e aí de repente um aluno nesse nível que não interpreta textos, e não consegue fazer um problema, nem matemática com independência, sozinho, vá para um quinto ano, de repente um quarto ano sem fazer isso. A gente fica preocupada como é que vai ser. Como é que vai levar adiante isso, se ele vai se isolar.

D- E o planejamento em si, você acha que teria uma forma, não estamos falando agora da execução estamos falando do planejamento Você acha que haveria uma forma melhor, outra forma do professor fazer para que se adequasse melhor a ele?

C- Aí acredito que tem que ser uma questão mais de estudo mesmo, né? Procurar ver o que poderia fazer para ele dentro das dificuldades, das especificidades da deficiência que ele tem. Acredito que é questão de estudo, de sentar num grupo específico que trabalha com alunos autistas para trocar ideias, trocar planejamentos seria bastante interessante para o crescimento do professor e para o aluno.

D- E você procurou estudar durante esse ano, especificamente por causa dele?

C- Olha, esse ano eu não procurei estudar não, eu tentei fazer aquilo que eu já sabia então talvez tenha sido até um erro meu de não... Foi durante as atividades dos alunos regulares que eu peguei para adaptar a ele, mas estudar mesmo num grupo ou trocar ideias com outros professores esse ano, de autista, esse ano eu não fiz.

D- E como que isso poderia acontecer?

C- Acredito que até na própria escola, mas infelizmente, às vezes, as pessoas fecham a porta então eu sou uma pessoa assim bem discreta, bem na minha e se, às vezes eu procuro alguma coisa e a pessoa não se mostra muito aberta então eu também me fecho mais e tento fazer as coisas... Aquilo que eu acho que poderia ser certo, por exemplo, esse aluno ele não trabalhava caderno, a questão da independência de escrever no caderno, de trabalhar o tamanho da letra, era imensa. Então... tentando adequar a isso, alguma coisinha eu tentei fazer. Talvez poderia ter feito mais, mas eu não cheguei a estudar, quando eu participei de alguns cursos do ensino regular oferecidos pela (?) então assim eu vi muito a questão de estar sozinha nesse sentido, de atividades... Essa questão de estar sozinha.

D- Em relação à família, em algum momento que você estivesse de coordenação a família te procurou para passar alguma coisa, para mostrar alguma coisa para você que poderia melhorar o trabalho com ele?

C- Não, essa questão da família aí é bem complicada até quando a gente tem um aluno especial porque eles esperam que nós profissionais da educação, que a gente saiba tudo e que isso só acontece em determinadas coisas porque eles (os alunos especiais) são um grupo aqui maior, mas a família é de extrema importância, mas nesse sentido não. Por exemplo, esse aluno “L”, a família muitas vezes pega na mão para ele fazer as atividades, coisa que aqui na sala a gente não pega, tem que realmente ter essa independência.

D- Em relação a essas habilidades aqui que você planejou para ele, habilidades conceituais, alcançar maior autonomia na realização das atividades propostas em sala de aula, as sociais, alcançar maior interação social com os alunos da turma e da escola, transmitir recados para outra pessoa, com relação às habilidades práticas, praticar com mais independência as atividades da vida diária, escrever no caderno, retirar o caderno e materiais escolares, abrir e fechar a mochila, retirar e guardar o lanche de dentro da mochila, você conseguiu planejar essas atividades, conseguiu executá-las?

C- A maioria delas, graças a Deus, foi bem sucedida. Assim até eu achei até em relação a essas questões sim, algumas. Por exemplo, recado isso daí a gente não alcançou não, porque ele não consegue transmitir recado, ele apenas repete o que você fala, mas ele repete naquele momento ali pra você, agora para passar o recado para outro não. Mas a questão da autonomia, em relação a abrir mochila, de lanchar, isso daí ele melhorou.

D- O planejamento então você considera que foi importante nesse processo

C- Planejamento é importante em tudo até na nossa vida pessoal mesmo a gente planeja. Eu acredito que sim o planejamento é extremamente importante, foi muito importante o planejamento. Agora, aquela questão da troca de planejamento com outro profissional dentro dessa área...

D- Então poderia fazer isso diferente, para que houvesse essa troca e como poderia ser feito isso?

C- Olha: Eu nunca parei para pensar, mas dentro dessa pergunta talvez a própria sala de recursos numa reunião entre esses professores que estão com determinados alunos, quando fossem colocar de repente habilidades e competências a serem alcançadas. Poderia haver um momento em que professores que trabalham diretamente com esses alunos especiais fizessem essa troca, essa parceria e a própria coordenação também intermediar isso: professor da manhã, da tarde, um momento em que a escola pudesse datar.

D- O que você acha?

C- Eu diria assim: porque na nossa escola, por exemplo, tem um dia específico em que vêm todas os professores de manhã dar aulas e aí à tarde se reúne eu de segundo ano me reunia junto com as outras professoras de segundo ano para planejar o bimestre: atividades, projetos dentro daquele bimestre, mas especificamente do meu aluno especial era só eu sozinha então assim aí que teria que entrar o auxílio das meninas da sala de recursos para dar continuidade e do monitor para dar esse suporte.

D- Para o ano que vem...

C- Acredito que sim e também tem muito professor que às vezes trabalha com aluno especial e nunca trabalhou e fica meio perdido. Aí a gente vai naquele “ah eu acho que aqui dá certo”, aí vai ler um livro, entra na internet para fazer uma pesquisa. Mas quando conversa com outras pessoas que têm mais experiência dentro daquela área pode ser que ajude bem mais: “- Olha, eu fiz isso com esse aluno, eu trabalho dessa e dessa forma com esse aluno quem sabe assim na sua sala não daria certo?”

D- Sobre a execução quais são os recursos específicos que você utiliza para colocar em prática isso que você planejou com ele?

C- Bem, seria mais o uso do material concreto. A questão, por exemplo, de filme com esse aluno não dá muito certo, determinados filmes, porque não tem aquela concentração principalmente, por exemplo, quando a gente vai passar os encartes por que é necessário e ele fala que é o metrô. Então algumas coisas para esse aluno especificamente não dá certo. Então eu trabalho muito assim com o uso de material concreto, com o caderno mesmo, com as palavras. Ele próximo, a gente próxima da mesa dele.

D- Dentro do seu planejamento você conseguiu?

C- Sim acredito que sim, a maioria sim.

D- Teve alguma coisa que você tentou e não deu certo, quanto à execução, na hora de executar mesmo o planejamento?

C- Às vezes assim porque, por exemplo, a gente que tem alunos especiais igual na minha turma não tem só esse autista, tem o DMU e tem o DI. Então eu vejo que às vezes eu tinha que chegar, passar um dever no quadro para os outros alunos regulares fazerem e aí então só depois ir lá nesses alunos dar uma atividade para esses alunos para poder estar do lado então às vezes o tempo também eu sinto que tanto faltou tempo para os especiais quanto para os alunos regulares porque ambos perderam e ambos ganharam também.

D- Nesse momento da execução das atividades quem poderia te ajudar mais e como?

C- Quem ajudou bastante nessa execução mesmo foi o monitor que estava próximo em sala. E aí gente pôde fazer essa troca, essa divisão de tarefas onde ele pegava para poder aplicar em determinados alunos e eu aplicar especificamente a esse aluno porque foi um aluno que eu trabalhei mais diretamente com ele junto com o monitor. A sala de recursos também em alguns momentos que a gente precisasse ela também nos ajudou muito, mas seria mais a figura do monitor. As atividades são diversificadas, então na sala de aula o monitor seria essa pessoa.

D- O tempo que o monitor do ensino especial permanecia na sua sala você considerava um tempo bom? O que você achava desse tempo, era o tempo adequado?

C- Na verdade é pouco tempo, na verdade. Porque assim, a gente está em sala cinco horas seria interessante se tivesse o monitor todos os dias com a gente principalmente quando você tem três alunos especiais com as dificuldades específicas e ele não entrava todos os dias na sala. Duas horas, duas horas e meia em sala para nos ajudar então não eram todos os dias eram três vezes na semana três, quatro vezes na semana e acredito que para esse trabalho assim da inclusão, para determinados alunos dar certo seria essa parceria até maior, maior tempo ou mesmo o dia inteiro com esses alunos. Um monitor para cada turma seria o ideal, mas a gente sabe que isso...

D- Você tem mais alguma consideração a fazer sobre o papel da adequação curricular no processo de inclusão do aluno autista, mais alguma coisa que você gostaria de colocar?

C- Eu acho assim que às vezes a gente fica preocupada com o próximo professor que vai pegar esse aluno, se vai dar continuidade a esse trabalho que a gente já começou, se vai realmente trabalhar com esse aluno se não vai deixar ele num cantinho por ele ter tantas dificuldades, tantas limitações e acho que a preocupação maior seria essa: de dar continuidade desse trabalho. Agora, a questão da adequação curricular nem sempre foi alcançada em termos de conteúdos, então a gente repetiu muito conteúdo: então era de 1 a 30, aí no primeiro bimestre, no segundo bimestre de 1 a 30 então quando esse aluno chega numa série posterior mais avançada o professor sempre quer que o aluno esteja melhor e às vezes esse aluno ele chega aquém ainda até da própria série, ou pelo tamanho, ou pela idade. Então a gente espera que os outros profissionais possam estar se atualizando, possam ter esse desprendimento de trabalhar mesmo com os alunos especiais.

D- E seria... Você considera importante que esse próximo professor também veja essa ficha que você fez, ou você considera que essa ficha ela tem falhas, que ela precisa ser modificada?

C- O professor ele tem que realmente pegar a ficha do aluno até mesmo para conhecer, é claro que a cada ano o aluno muda, mas muita coisa a gente tem que olhar com um outro olhar a ficha. Um olhar no sentido de estar conhecendo um pouco o aluno, de não pegar ele cru e falar: “-Não, a partir daqui vou saber quem ele é”. Mas muitas coisas podem ser melhores trabalhadas quando o professor lê ali sobre o aluno, sabe sobre o aluno, faz aquela entrevista com os pais e tem todo aquele apoio. A família, sempre importante para ajudar, a sala de recursos ali para estar junto com o professor, que esse ano eu só tenho a agradecer à sala de recursos, aqui os profissionais da escola, da sala de recursos, o monitor também, que veio a contribuir muito com esse trabalho e crescimento desse aluno. E no ano que vem, espero que no ano que vem ele possa cada vez mais melhorar é claro que eu mesma sou muito ansiosa então ele tem as limitações dele vão fazer com que ele demore mais algum tempo até alcançar de repente alguma coisa que eu tracei dentro do planejamento não foi alcançada como matemática ele não sabe fazer as operações sozinho ele não sabe nem fazer operações, então eu só espero que o próximo professor o próximo responsável por esse aluno saiba trabalhar também com ele até melhor do que eu trabalhei com ele.

D- Então eu queria agradecer a sua participação aqui, pela sua disponibilidade. Você está ajudando muito aqui no nosso trabalho e depois como você tem interesse eu vou mandar para o seu e-mail, você vai ter a oportunidade de ver a minha monografia eu te agradeço muito, viu? Muito obrigada e feliz natal.

C- Eu que agradeço.

Anexo 2: Carta de apresentação- escola

A(o) Diretor(a)

Escola:

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: Coleta de Dados para Monografia

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

No momento estamos iniciando a fase de construção das monografias que representam requisito parcial para a conclusão do curso. Para elas, exige-se a realização de um estudo empírico sobre temas relacionados à inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; questionários; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi autorizada pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010.

Esse trabalho específico será realizado pela professora e cursista Dilma Inês Lucas da Silva sob orientação da Prof.^a Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo. O tema da pesquisa é: o impacto da adequação curricular no processo de inclusão dos alunos com autismo. A escola sob sua direção é contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na escola onde Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas e observações e autorização para utilização do gravador – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Anexo 3: Termo de consentimento livre esclarecido- professor**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhora Professora,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Consta da pesquisa entrevistas (gravadas em áudio) com o professores/pais/profissionais da educação no intuito de investigar o impacto da adequação curricular no processo de inclusão de um aluno com autismo. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 61-3358-0052 ou no endereço eletrônico dilma_ines@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Dilma Inês Lucas da Silva

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

e-mail (opcional): _____