

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARIA RITA PAULA DA SILVA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP

São Leopoldo

2015

MARIA RITA PAULA DA SILVA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586a Silva, Maria Rita Paula da
Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP / Maria Rita Paula da Silva ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
84 p : 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Pessoas com deficiência mental – Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas educacionais. 4. Educação especial – Currículos. I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

MARIA RITA PAULA DA SILVA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data: 29 de Junho de 2015.

Prof^a. Dr^a. Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – EST

Prof. Dr. Iuri Andreas Reblin – Doutor em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi, sem dúvida, uma das melhores experiências da minha vida. Contudo, os desafios e dificuldades enfrentadas foram muitas, que me requereram empenho, dedicação e entrega total. E precisei contar com a ajuda e auxílio de inúmeras pessoas que se mostraram fundamentais para essa conquista, as quais agradeço imensamente.

Todavia, inicio agradecendo ao Ser Supremo, Deus, que me capacitou para superar todas as dificuldades. Ele conduziu todos os meus momentos.

À Faculdade EST, pela oportunidade da concretização desse importante sonho, o Mestrado.

Aos professores, em especial, à Profa. Dra. Gisela Isolde Waechter Streck, pela orientação, dicas e apontamento de caminhos.

À minha família, filhas e esposo, que foram mais que parceiros, foram incentivadores desse sonho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste.

Dedico este trabalho:

A Deus,

A todos os meus familiares que, com compreensão, estímulo e amor suportaram os momentos em que me fiz ausente em busca de um objetivo maior em minha profissão, que é a conquista do meu mestrado.

A todos os educadores que primam pelo compromisso e mudança no cenário educacional.

“[...] todas as crianças deveriam aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade”

(UNESCO, 2002).

RESUMO

A presente pesquisa volta-se para analisar as políticas públicas da educação inclusiva, especificamente, as que se referem sobre as adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual pertencentes à rede pública de ensino do Município de Macapá, no Amapá. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais. As pesquisas bibliográficas e documental deram-se em livros, publicações online, documentos oficiais de âmbito nacional e documentos que orientam a educação especial do município de Macapá. E ainda, nas legislações educacionais vigentes que apresentam proposta de educação inclusiva. Didaticamente os resultados das pesquisas foram organizados em capítulos, sendo assim distribuídos: (1) Educação Inclusiva ao aluno com deficiência intelectual: trajetória histórica e definições. Neste foi realizada uma abordagem sobre o percurso histórico da inclusão. Buscou-se definir a educação inclusiva e fez-se também uma abordagem a respeito da deficiência intelectual e a inclusão. (2) Políticas Educacionais Inclusivas, que aborda sobre os movimentos internacionais referentes à proposta de educação inclusiva, bem como a legislação da inclusão no Brasil e no município de Macapá. Focou-se na estrutura organizacional do atendimento educacional especializado do município de Macapá; além das modalidades e formas de atendimento e os princípios norteadores e a base legal do atendimento educacional especializado. (3) Adaptação curricular com foco na inclusão, que aborda sobre o currículo, suas conceituações e definições. Na sequência, discorre-se sobre o porquê da necessidade das adaptações curriculares. Fez-se também referência sobre adaptação curricular com foco na inclusão, referindo-se às adaptações de grande e pequeno porte. Discorre-se sobre o currículo escolar e o aluno com deficiência intelectual, procurando levantar questões importantes sobre as mudanças necessárias ao currículo, para melhor atender o aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Política Educacional Inclusiva. Adaptação Curricular.

ABSTRACT

This research is directed toward analyzing the public policies of inclusive education, specifically, those related to curricular adaptations for students with intellectual deficiencies who are in the public school system of the Municipality of Macapá, in Amapá. To do this bibliographic and documental research was carried out. Bibliographic and documental research was done in books, online publications, official documents of national range and documents which orient special education of the municipality of Macapá. Also researched were current educational legislations which present the proposal of inclusive education. Didactically the results of the research were organized in chapters thus distributed: (1) Inclusive education for the intellectually deficient student: historical trajectory and definitions. In this chapter the historical journey of inclusion was dealt with. We sought to define inclusive education and also deal with intellectual deficiency and inclusion. (2) Inclusive Educational Policies, which deals with the international movements with regard to the proposal of inclusive education as well as with the legislation of inclusion in Brazil and in the municipality of Macapá. The focus was on the organizational structure of specialized educational services in the municipality of Macapá; as well as on the modalities and forms of service and the guiding principles and the legal base of specialized educational services. (3) Curricular adaptation focusing on inclusion, which deals with the curriculum, its conceptualizations and definitions. In sequence, we discuss the why of the need for curricular adaptations. Reference was also made to curricular adaptation focusing on inclusion, referring to the large and small adaptations. We discuss the school curriculum and the student with intellectual deficiencies, seeking to raise important issues about the changes that are necessary in order to better serve the student with intellectual deficiencies.

Keywords: Intellectual Deficiency. Inclusive Educational Policy. Curricular Adaptation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DEFINIÇÕES	21
1.1 Historicidade do atendimento às pessoas com deficiência	21
1.1.1 Idade Antiga.....	22
1.1.2 Idade Média	24
1.1.3 Renascimento e a concepção de deficiência.....	25
1.1.4 Atendimento às pessoas com deficiência no Brasil	27
1.2 Educação Inclusiva: para além de uma definição	31
1.3 Deficiência Intelectual (DI): definição e caracterização	33
1.4 A deficiência intelectual e a educação	35
1.5 A deficiência intelectual e a inclusão escolar	36
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	41
2.1 Movimentos internacionais e a proposta de educação inclusiva	41
2.2 Marcos legais da inclusão no Brasil	46
2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996	47
2.2.2 Plano Nacional de Educação.....	49
2.2.3 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007)	50
2.2.4 Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009	51
2.3 Políticas públicas do município de Macapá	52
2.3.1 Estrutura Organizacional do Atendimento Educacional Especializado no Município de Macapá.....	53
2.3.2 Modalidades e formas de atendimento	55
2.3.3 Princípios norteadores e base legal.....	56
3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR COM FOCO NA INCLUSÃO	59
3.1 Considerações sobre o currículo	60
3.2 Adaptações curriculares: para quê?	62
3.3 Adaptação curricular e a inclusão	66
3.3.1 Adaptação de grande porte	66
3.3.2 Adaptação curricular de pequeno porte.....	72
3.4 Currículo escolar e o aluno com Deficiência Intelectual	73
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Entender a inclusão escolar é entender a necessidade de propiciar condições adequadas de aprendizagem ao aluno e à aluna. Isso não ocorre unicamente por meio da garantia de matrícula ou acesso à escola, faz-se necessário um conjunto de tomadas de decisões, das quais, as adaptações curriculares, que sejam adequadas às necessidades específicas de cada tipo de deficiência.

Neste sentido, optou-se aqui em realizar a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar como se desenvolvem as adaptações curriculares na escola voltadas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência intelectual do município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como parâmetro de análise as políticas públicas da educação inclusiva.

Considera-se que uma das principais necessidades do sistema educacional brasileiro é assegurar escola de qualidade para todos, através do modelo de educação inclusiva, comprometida com a qualidade de ensino, com a integridade nas relações interpessoais. Além disso, adequadas condições de aprendizagem e reconhecimento de que as limitações e diferenças devem ser tratadas como desafio para a construção de uma prática pedagógica competente e comprometida com o sucesso dos alunos e das alunas.

Nesta perspectiva, investiga-se aqui a construção do currículo adaptado, voltado para atender as necessidades específicas dos alunos e das alunas com deficiência intelectual (DI), entendendo que o currículo é essencial para o sucesso escolar. Isto justifica a relevância dessa pesquisa, que irá inicialmente refletir sobre as políticas educacionais, tanto em âmbito nacional, como local, de modo que possa futuramente encaminhar o desenho de uma proposta metodológica adequada ao aluno e à aluna com DI.

A definição do problema investigado deu-se em razão de observações da prática escolar nas experiências cotidianas, as quais dão conta de apontar para as grandes dificuldades ainda sentidas pelos professores e professoras em relação ao modo de definição de suas práticas pedagógicas. Isto para que sejam de fato adequadas às necessidades dos alunos e das alunas. Essas dificuldades, geralmente, suscitam para outras temáticas, das quais, a formação do professor e

da professora para a inclusão, formação continuada específica para as necessidades do aluno e da aluna DI.

Todas essas questões propiciaram a formulação do problema da pesquisa: de que forma as políticas públicas orientam a adaptação do currículo escolar para atender aos alunos e as alunas com deficiências intelectuais no município de Macapá, no Estado Amapá?

Hipoteticamente, foram apresentadas as seguintes respostas: (a) o município de Macapá tem apresentado orientação sobre as políticas de inclusão na área da deficiência intelectual, no que concerne a elaboração do currículo adaptável; (b) a secretaria de educação do município prepara os profissionais da educação para atuar nas escolas junto aos alunos com deficiências e as equipa com materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a essa clientela; (c) as adaptações curriculares refletem positivamente na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno.

Para obter as informações necessárias, que dessem conta de comprovar ou refutar as hipóteses inicialmente construídas, fez-se necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, de alcance exploratório, avançando gradativamente para o alcance descritivo. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa livros, artigos, teses, leis, resoluções, pareceres, dentre outros materiais com abordagens relacionadas ao tema da presente pesquisa.

Os resultados das pesquisas bibliográficas e documentais encontram-se distribuídos em três capítulos. No primeiro capítulo aborda-se “Educação Inclusiva ao aluno com deficiência intelectual trajetória histórica e suas definições”. O segundo capítulo volta-se para discutir sobre as “Políticas Educacionais Inclusivas”.

E o terceiro capítulo versa sobre a “Adaptação curricular com foco na inclusão”, no qual se faz uma abordagem sobre o currículo, suas conceituações e definições. Na sequência, discorre-se sobre o porquê da necessidade das adaptações curriculares. Faz-se, ainda, referência sobre adaptação curricular com foco na inclusão, referindo-se às adaptações de grande e pequeno porte.

Ainda no terceiro capítulo, discorre-se também sobre o currículo escolar e o (a) aluno(a) com deficiência intelectual, procurando levantar questões importantes sobre as mudanças necessárias ao currículo para melhor atender as pessoas com

deficiência intelectual. E é nesse capítulo que se faz uma análise comparativa entre os aspectos teóricos e a realidade observada no cotidiano escolar.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DEFINIÇÕES

A ideia da concretização da inclusão escolar é inovadora e desafiadora. No entanto, para se chegar à visão atual, o atendimento às pessoas com deficiência, e mais especificamente, com deficiência intelectual, passou por um longo e penoso processo histórico. Por muito tempo, associou-se a ideia de incapacidade às pessoas com deficiências. Por essa razão recebiam tratamentos e atendimentos completamente excludentes.

Em diferentes períodos históricos se perpetuou práticas de exclusão e discriminação dirigidas às pessoas com deficiências, até que se desenvolveu a compreensão de que as pessoas, mesmo com algumas limitações, são capazes de desenvolver muitas habilidades. Esse entendimento, apesar de favorecer a compreensão de que as pessoas com deficiência não são incapazes, não foi suficiente para promover as mudanças imediatas nas práticas e relações sociais.

Apenas reconhecer as capacidades das pessoas com deficiência, sem assegurar condições para que ocorra adequadamente o desenvolvimento dessas capacidades, é uma forma de perpetuar a exclusão. Isso leva a reflexão de que a inclusão continua sendo um conceito em discussão, que necessita de amplas reflexões e novas formas de atuação, que possibilitem mudanças reais na sociedade. Sobretudo, assegurar que as pessoas disponham de reais condições de desenvolvimento. São essas questões que serão discutidas aqui neste capítulo.

Inicialmente, será feita uma breve abordagem relacionada à deficiência intelectual, para que seja possível conhecer qual o perfil do aluno e/ou da aluna diagnosticada com essa deficiência. Na sequência, voltar-se-á a debater sobre a inclusão escolar desse aluno, fazendo uma ligação à necessidade de adaptação do currículo como viés de inclusão.

1.1 Historicidade do atendimento às pessoas com deficiência

Até se chegar à proposta de inclusão compreendida na atualidade um longo processo histórico foi percorrido. Isso porque, por muito tempo, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi negado, restando a eles tratamento sub-humano e segregativo. O processo de segregação esteve associado à forma como

as deficiências eram compreendidas, que variava de acordo com o momento histórico e com a cultura. Dessa forma, as causas das deficiências já foram explicadas de diversas maneiras e o tratamento das pessoas com deficiências estava atrelado a essa compreensão.

1.1.1 Idade Antiga

Na Antiguidade Clássica havia muita segregação e abandono de pessoas com deficiência. Isso se dava porque, em razão da estrutura social das cidades antigas, se fazia necessário à presença ora de homens fortes e guerreiros para participarem das guerras, como no caso de Roma, ora de homens bem dotados intelectualmente, no caso da Grécia. As pessoas que fugiam a esse padrão de normalidade exigido, eram mortas, abandonadas à própria sorte ou expostas publicamente. Por outras vezes, ocorriam abandonos após o parto pelos próprios pais. A legislação greco-romana assegurava o direito aos pais de filhos “defeituosos” de livrarem-se deles, mesmo que tivesse que matá-los.¹

Essa concepção de deficiência variava em função da cultura, tipo de sociedade e modo de vida das cidades gregas, mas predominava o abandono, desprezo e até a pena de morte. Por exemplo, em Esparta (cidade grega), a principal atividade econômica era a conquista de territórios através de guerra. Dessa forma, necessitava de homens fortes e sadios, que tivessem condições físicas para ingressarem no exército. Assim quem nascia com alguma limitação era sacrificada. “[...] o processo de seleção para conseguir homens fortes e sadios levou ao sacrifício indivíduos que apresentavam deficiências”.²

Em outros casos, como Atenas (cidade grega), havia extrema valorização à beleza física, a anormalia era vista como um castigo divino. Assim, se os homens são imagem e semelhança de Deus, nascer deficiente seria um castigo. Portanto:

A deficiência era totalmente ignorada, não possui espaço, considerando que a beleza e o culto ao corpo e à perfeição física eram tidos como condição para a participação na sociedade, e uma pessoa com deficiência, considerada então feia, malformada, era considerada, praticamente uma ofensa ao povo. Assim, quando nascia uma criança que apresentava

¹ AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)*. Série Encontros com a Psicologia. São Paulo-SP: Robe Editorial, 1995. p. 43.

² FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 65.

deficiência esta devia passar por um “conselho” que definiria se deveria viver ou morrer.³

Com base nas abordagens dos autores citados, observa-se que a condição de abandono às pessoas com limitações na Grécia Antiga, em função do paradigma que predominava na época, era uma situação predominante. Essa condição não era exclusiva da Grécia. Em Roma, também era utilizada tal prática, visto que as crianças que apresentavam alguma má-formação ou limitação que lhes diferenciava do padrão adotado como normal eram abandonadas às margens do Rio Tigre.

Na Idade Antiga, predominavam as explicações mitológicas, dadas às doenças, às diferenças e até mesmo aos fenômenos da natureza, em função da limitação científica. Ou seja, tudo era explicado como forças sobrenaturais. As explicações mitológicas só perderam força com o desenvolvimento científico, anos, décadas e séculos posteriores. Então, na ausência de uma explicação científica, as limitações eram atribuídas à vontade divina, como castigo ou como dom.

Enfatiza-se essa questão:

Os deficientes, principalmente os físico-mentais, eram amaldiçoados, tidos como possuídos pelo demônio, pois a deficiência era sinal de desarmonia, obra dos maus espíritos. Nessas comunidades, os indivíduos deficientes eram eliminados ou abandonados à própria sorte, em locais desconhecidos, e tinham que lutar sozinhos pela sobrevivência, pois a valorização da beleza e da força física era um fator que não permitia a aceitação de qualquer deficiência no grupo.⁴

Dessa forma, a concepção que fazia associação da deficiência a fatores sobrenaturais era tão arraigada que esse tratamento de abandono dirigido às pessoas com limitações físicas, sensoriais ou mentais era aceito com normalidade. As famílias não questionavam e nem lutavam contra isso porque, para elas, admitir que tinha pessoas com necessidades especiais significava admitir que haviam sido castigadas por Deus. Assim, era mais fácil escondê-las e abandoná-las à própria sorte.

Por outro lado, é pertinente analisar que se as pessoas com necessidades educacionais especiais eram condenadas ao total abandono, educar a essas

³ CAUDUR, Vaneza; NAPO, Soraia. A evolução do (pré) conceito de deficiência. In: *Cadernos Educação*. São Paulo: edição: 2000 – nº 16, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/%20on-line/>>. Acesso em: 10 jan. 2015. p. 1.

⁴ FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 66.

peças nem se cogitava. Até porque, naquela época, a educação era destinada apenas a um número limitado de indivíduos, e a educação tinha objetivos específicos:

A Paidéia (educação integral) incluía a formação do corpo e do espírito do homem, entendido como sujeito do processo educativo, sendo que a importância conferida ao corpo era marcante em Esparta, enquanto que, em Atenas, o objetivo da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto).⁵

Essa concepção de educação excluía completamente as pessoas que não reuniam as condições consideradas essenciais, como um corpo perfeito, boas condições intelectuais e condições sociais favoráveis. Dentre as pessoas que não tinham acesso à educação estavam os plebeus, os escravos e, claro, as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE).

1.1.2 Idade Média

Durante o período medieval, a mitologia e o misticismo continuaram predominando nas explicações relacionadas às necessidades especiais. Esse pensamento recebeu intensas influências da Igreja Católica, que era predominante nesse período. Dessa forma, as deficiências continuaram sendo entendidas como castigo, manifestações demoníacas e, em alguns casos como a deficiência visual, eram vistas como dom divino.⁶

Observa-se ainda que “na Europa Medieval, a ambivalência de atitudes ora os considerava como enviados divinos, ora os condenava ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, em pacto com os demônios”.⁷ Essa visão ambígua também repercute em tratamentos diferenciados. Aqueles considerados amaldiçoados por Deus eram colocados à margem da sociedade e até mesmo condenados à morte, já aqueles que eram vistos como dotados de dons divinos eram resguardados tratamentos apropriados a sua significância na sociedade.

⁵ CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 21.

⁶ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 55.

⁷ MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997. p. 10.

É pertinente analisar que no período medieval, apesar da grande influência do cristianismo, que apregoava o amor ao próximo, práticas de crueldade foram constantes. E se o tratamento dispensado era de segregação e de exclusão, oferecer educação escolar a essas pessoas ainda nem se pensava. Essa condição de exclusão dispensada às pessoas era aceita com naturalidade, assim como a educação também era seletiva a algumas pessoas. Isto conforme registra Carvalho:

Apesar da mensagem cristã de amor ao próximo como a si mesmo, a existência de homens escravos era admitida com naturalidade. A educação integral (para desenvolver todas as potencialidades humanas) era para o clero e para a nobreza; os trabalhadores aprendiam pela tradição oral que contemplava, apenas, a cultura da sobrevivência. Não lhes era dado acesso ao mundo letrado e culto.⁸

Assim, a educação era uma exclusividade das classes consideradas nobres, excluía os desfavorecidos de poder econômico, político e social, e, para as pessoas com necessidades especiais ainda predominava o abandono.

1.1.3 Renascimento e a concepção de deficiência

O período medieval ficou conhecido como idade das trevas, porque o conhecimento não era acessível à população, que vivia em total ignorância, pois apenas um número limitado de pessoas (nobreza e clero) dispunha do direito ao conhecimento. O surgimento de uma nova classe social fez emergir a necessidade de ampliação do saber. Nesse contexto, surgem novas idéias, concepções e descobertas científicas em diversas áreas, inaugurando um novo período chamado de Renascimento.

Ressalta-se importantes considerações sobre esse período:

O Renascimento caracterizou-se por importantes descobertas, todas exercendo influências sobre as idéias pedagógicas: a invenção da bússola; as grandes navegações que possibilitaram ao homem ocupar maiores espaços geográficos, com os “descobrimientos”; a invenção da imprensa permitiu a difusão do saber; o uso da pólvora e suas conseqüências na arte da guerra, etc. Mas o acesso à educação permanecia um privilégio para o clero, para os nobres e para a burguesia emergente. Não era ainda para todos.⁹

⁸ CARVALHO, 2005, p. 21.

⁹ CARVALHO, 2005, p. 22.

Como se observa nesse período, a educação é ainda limitada a poucas pessoas. Dessa forma, as pessoas com necessidades educacionais especiais ainda não dispõem de direito a esse bem social. Todavia, vale ressaltar que houve um avanço importante no que corresponde ao entendimento das deficiências, já que com o desenvolvimento científico, abandonam-se, em parte, as explicações místicas e mitológicas.

Sobre essa questão, é pertinente abordar:

O desenvolvimento da ciência permite questionar as explicações religiosas e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais comportamentos. Os estudos na área da medicina permitiram verificar que muitas deficiências eram resultantes de disfunções no organismo. Dessa forma, a medicina começa a ganhar um forte espaço, e as PNEE passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo desta área.¹⁰

Sucedese que o advento da ciência possibilitou a ampliação nas explicações concernentes às possíveis causas das deficiências, derrubando as explicações ligadas ao senso comum. No entanto, não representou o fim das discriminações e das segregações, mas o início do tratamento médico-hospitalar.

Somente a partir do século XIX, sob influência dos ideais promulgados pela Revolução Francesa, que práticas mais humanitárias começaram a ser dispensadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, as explicações em torno das deficiências ainda as caracterizavam como doenças. Portanto, o tratamento dispensado buscava unicamente a cura.¹¹

Buscando a cura das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) foram criados institutos de tratamento dirigidos a abrigar e tratar as pessoas com limitações. Nesses institutos foram desenvolvidos programas de pesquisas médico-científicas com o intuito de descobrir a cura dessas “doenças”. No entanto, a impossibilidade de cura, provocou um estado de depressão e comportamento de dúvidas por parte dos cientistas, levando-os a tomarem medidas extremas, como isolar e esterilizar as PNEEs para evitar o aumento da deficiência mental.¹²

¹⁰ PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz/ EDUSP, 1984. p. 72.

¹¹ PESSOTTI, 1984, p. 22.

¹² MANTOAN, 1997, p.15.

Todas essas condições dificultaram o reconhecimento da necessidade de atendimento pedagógico aos deficientes, pois as mesmas eram consideradas incapazes e inúteis e somente com a cura seria possível a inserção social das mesmas. Enquanto isso não ocorria restava-lhes a exclusão.

Mudanças na concepção de deficiências só ocorrem de forma expressiva a partir do século XX, quando estudos especializados começam a explicar os processos neuropsicológicos, a inteligência infantil, entre outras explicações que permitiram compreender como ocorrem as deficiências.¹³

Apesar dessas descobertas houve a compreensão da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas processos discriminatórios estavam tão arraigados que foram desenvolvidas formas de atendimento sócio-educacional que mantiveram a exclusão e a segregação dos alunos e das alunas com deficiências durante muito tempo. Até a atualidade, resquícios dessa postura ainda se fazem sentir, apesar da proposta de inclusão ter sido amplamente divulgada nas últimas décadas.

1.1.4 Atendimento às pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências de assistência social às crianças com histórico de deficiência, enquanto iniciativa pública, ocorreram apenas no final do século XVII, com a criação da Casa dos Expostos, em 1726, na Bahia, e em 1738 no Rio de Janeiro.¹⁴ Registra-se ainda que as primeiras iniciativas de atendimento educacional dirigido às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil surgiram somente em meados do século XIX, a partir de práticas isoladas e particulares. Essas iniciativas foram inspiradas no modelo de atendimento norte-americano e europeu que tinha como características fundamentais o assistencialismo e a segregação.¹⁵

Nessa época predominava a concepção de que alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolveriam melhor se recebessem um atendimento

¹³ MANTOAM, 1997, p. 23

¹⁴ SILVA, C. *Diretrizes nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência*. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/diretrizes2.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

¹⁵ MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento*: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, maio, 2003. p. 11-18.

intensivo e isolado, visto que, de acordo com o entendimento da época, os mesmos não dispunham da capacidade de desenvolvimento igual aos demais alunos.

O atendimento educacional a PNEE no Brasil pode ser dividido em três períodos: primeiro período de 1854 – 1956, no qual houve a predominância de iniciativas privadas e isoladas; no segundo período que iniciou em 1957 – 1993, predominaram as ações oficiais em âmbito nacional; o terceiro período iniciou-se a partir de 1993, e ampliou-se o atendimento sócio-educacional, propagando-se movimentos em favor da inclusão.¹⁶

Entretanto, a prática era assistencialista e segregativa e assim se manteve durante séculos, no contexto de uma educação que sempre foi elitista. Transformações importantes na educação só começam a ocorrer nos anos de 1930, quando se ampliam as ofertas de vagas no sistema educacional. Todavia sem grandes impactos na qualidade da educação e no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Somente na década de 1950 surgiram as primeiras escolas especializadas e classes especiais. Entretanto, de forma paradoxal, coexistia a influência científica na compreensão das deficiências com a atitude assistencialista herdada do pensamento medieval, bem como os alunos e as alunas eram atendidas separadamente, mantendo a exclusão.¹⁷

Em 1970, os alunos e as alunas com deficiência começaram a frequentar as classes comuns, seguindo a orientação do paradigma da integração, que se pautava nas novas possibilidades de aprendizagem defendidas pela pedagogia e psicologia. Nesse paradigma, a atitude pedagógica pautava-se na educação/reabilitação, prevalecendo ainda o caráter segregativo por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam condições adequadas para atender as necessidades dos alunos e das alunas com deficiências que se encontravam integradas no espaço escolar.

É pertinente observar que nos dois primeiros períodos o paradigma preponderante foi o da segregação, mantendo-se as práticas de exclusão. Sobre essa questão, observa-se que:

¹⁶ MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. *Pátio – Revista Pedagógica*. ano V, n. 20, fev./abr. 2002. p. 18-23.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 6.

Até a década de sessenta, como na maioria dos outros países, o Brasil seguia a orientação dominante, considerando como melhor alternativa para o ensino de portadores de deficiência o atendimento em separado, já que seus problemas de aprendizagem os diferenciavam das demais pessoas. Proliferaram, então, as instituições especializadas, onde os portadores de deficiência eram educados, tendo contato apenas com seus pares e com os professores.¹⁸

Apenas a partir da década de 1970 que se iniciam as discussões em defesa de uma política educacional voltada para a integração das crianças com necessidades educacionais especiais às escolas regulares. Entretanto, esse paradigma de integração apresentava várias interpretações, das quais destacam-se a prévia preparação para a participação social e a inserção propriamente dita dessas crianças às escolas.¹⁹

Observa-se que a proposta de integração social, quando apresentada, foi inovadora e ao mesmo tempo polêmica, porque resquícios da concepção de que pessoas com necessidades educacionais especiais são incapazes e inúteis. Ainda eram muito fortes na sociedade; e, ao propor a integração das mesmas nas atividades escolares. Indo de encontro com hábitos arraigados, e esbarrava em várias questões que vão desde a falta de estrutura física das escolas até a falta de capacitação profissional de professores e professoras para atuar nesse novo contexto (questões que ainda hoje são discutidas).

A partir da concepção da necessidade de integração, o que se propunha era aproximar, ao máximo possível, as pessoas com necessidades educacionais especiais ao contexto da “normalidade”. Com isso, garantir atendimento em escolas regulares através de classes especializadas ou mediante a integração nas classes comuns. Entretanto, quando se abordava a integração ainda não se tinha uma visão abrangente sobre as várias instâncias sociais que necessitariam passar por profundas mudanças: família, escola, mercado de trabalho. Enfim, toda sociedade, de modo que assegurasse o desenvolvimento real das pessoas com deficiência, fator que não ocorreu de imediato.

A partir do início da década de 1990, com a introdução do paradigma da inclusão, foi que mudanças expressivas passaram a ser sentidas no tratamento e

¹⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. p. 7. (Série Diretrizes; 11)

¹⁹ MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, S/P, 2003.

atendimento educacional às PNEE. Isto porque houve intensos movimentos em favor de uma educação de qualidade a essas pessoas já ocorriam desde décadas anteriores.²⁰

A inclusão na atualidade já se consolidou enquanto proposta teórica e legal voltada para a equidade nos benefícios sociais e para assegurar os direitos humanos a toda pessoa, independente de sua condição física, sensorial e/ou intelectual. Entretanto, nem sempre foi assim, por muito tempo todo e qualquer indivíduo que apresentava alguma limitação era submetido à segregação, vivia excluído da sociedade, sem direito e acesso aos bens mais básicos.

Como já mencionado, a partir de 1990 que surge uma proposta inovadora de atendimento, com importantes diferenças em relação ao paradigma da integração. Trazendo para o campo educacional essa nova concepção passa a atribuir aos sistemas educacionais a responsabilidade pela criação de condições adequadas à educação de qualidade. Para tanto, proporcionar as adequações necessárias para atender as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiências.

A partir desse momento, abrem-se novas possibilidades pedagógicas para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem do educando com necessidades especiais, e a escola assume outra postura frente às limitações impostas pelas deficiências. Tendo que promover as mudanças necessárias tanto na sua estrutura arquitetônica, como na sua estrutura pedagógica, adaptando-se a essa nova realidade.

Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).²¹

Observa-se que não se aceita mais a desculpa de que a escola não está preparada para atender aos alunos e às alunas com limitações específicas. Ou

²⁰ CARVALHO, R. E. Interação e Inclusão: de que estamos falando?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: SEED, 1999. p. 8.

²¹ SASSAKI, R. Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração*. MEC: Brasília, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998. p. 14.

ainda, que os alunos e as alunas não estão de acordo com suas estruturas. Com o paradigma da inclusão, a escola é obrigada a se organizar para atender as necessidades de seus alunos e alunas, adaptando-se a eles e a elas e não o contrário. É esse paradigma que orienta as atuais políticas e legislações educacionais, e também práticas, posturas, tratamento e processos de ensino-aprendizagem.

A ideia da inclusão se “fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas às oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social”.²² O que requer uma escola preparada e adaptada para a diversidade. Por outro lado, além da escola, a família também tem papel primordial para a inclusão, inclusive é nela que se inicia esse processo, através da aceitação das limitações da pessoa com deficiência e o reconhecimento de seu potencial e suas possibilidades. A família também é a grande responsável pela educação da criança. Sendo assim, não deve se isentar de participar do trabalho desenvolvido pela escola. Essa é uma das condições para a inclusão.

1.2 Educação Inclusiva: para além de uma definição

A ideia de inclusão escolar no âmbito do atendimento educacional de alunos e alunas com deficiências foi ganhando espaço no ideário de educadores, familiares e da sociedade em geral a partir da década de 1990, sob a influência da Declaração de Salamanca. Esta criou uma nova forma de pensar as relações e interações das pessoas com deficiência.²³

A partir dessa nova concepção é criado o conceito da educação inclusiva, associado à ideia de igualdade, fraternidade e direitos humanos.²⁴ A construção dessa ideia expressa na Declaração de Salamanca além de definir o conceito de inclusão, estabelece a educação como meta prioritária, orientando para que a aprendizagem ocorra de forma compartilhada e socializada, apesar das possíveis dificuldades que os alunos e as alunas com deficiência apresentem:

²² MENDES, E. G. *Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil*. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3., Maringá, 2004. *Anais...* v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

²³ MENDES, 2001, p. 19.

²⁴ SANCHES, I. & TEODORO, A. *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, p. 105-149, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>>. Acesso: jun. 2014.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.²⁵

Observa-se que a escola é co-responsável pelo processo de socialização e responsável pela aprendizagem formal através da organização de seus espaços, de seus currículos e programas de ensino, que atendam à diversidade. Fica claro que a escola, para ser inclusiva, necessariamente, precisa se adaptar às necessidades de seus alunos e alunas. Não o contrário.

Essa concepção leva ao entendimento de que a escola deve mudar de postura, deve estruturar-se e organizar-se para poder atender adequadamente todos os seus alunos e alunas. Não cabe mais a desculpa, muito usual, de falta de preparo. Ou seja, a inclusão está ligada diretamente às mudanças reais nas práticas, atitudes e relações sociais. Deixa, portanto, de ser meramente um conceito teórico.

Na realidade, a escola inclusiva envolve a ideia de espaço diversificado e ao mesmo tempo individualizado. Diversificado porque não cabe um único modelo de escola frente às necessidades específicas dos alunos. Individualizado porque precisa atentar para as especificidades individuais de seus educandos, atendendo-as de forma adequada.²⁶ É neste sentido que a inclusão ganha sentido, uma vez que não é suficiente inserir o aluno e/ou a aluna com deficiência no contexto escolar, na classe comum. Inclusão vai muito além disso, implica respeito às diferenças, sejam elas quais forem. E isso requer um trabalho específico de reconhecimento da pessoa como um ser pleno e que mesmo com suas limitações, possui talentos e

²⁵ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: ONU, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994. p. 11-12.

²⁶ CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 11.

habilidades que devem ser reconhecidas, valorizadas e potencializadas. Tudo isso é de competência da escola comum.²⁷

Desse modo, não existe diferenciação entre escola comum e escola inclusiva. A inclusão deve estar imbricada em qualquer espaço social, portanto, a escola em todo momento deve ser inclusiva. E o que isso significa? Que mais que um ambiente que promove o saber, a escola deve ser o espaço das relações igualitárias, do respeito às diferenças, deve ser incentivadora do exercício pleno da cidadania (no sentido amplo da palavra). Se assim for, aprendeu a ser inclusiva.

1.3 Deficiência Intelectual (DI): definição e caracterização

Ao longo da história, já surgiram diferentes terminologias para DI, que acompanham a concepção e o entendimento em relação à deficiência. Dentre as várias designações encontra-se muitas como idiotia, imbecilidade, debilidade mental, déficit mental, retardamento, e bem recentemente, deficiência mental. Esses termos foram agregando uma conotação pejorativa, sendo usados até em caráter ofensivo. Por essa razão, foram sendo substituídos.

Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido. Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: "Puxa, os deficientes são pessoas?" Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.²⁸

A mais nova nomenclatura foi adotada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Deficiência Intelectual, substituiu o termo Deficiência Mental. Essa alteração veio atender à necessidade de romper com a forma equivocada de compreender a pessoa com necessidades educacionais especiais. Portanto, não é uma mudança apenas conceitual, mas também de concepção. Adota-se uma nova

²⁷ MANTOAN, M. T. E. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, pp.109-128, 2001. Educação em pauta – Escola & Democracia.

²⁸ SASSAKI, R. K. *Como chamar as pessoas que tem deficiência? Vida Independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p. 3.

forma de se compreender e apreender o sentido da DI e a forma como ocorre o processo de mediação da aprendizagem.²⁹

Existem inúmeras conceituações para deficiência intelectual, mas recentemente a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) apresentou a seguinte definição: funcionamento intelectual significativo inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e suas limitações são associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. Este conceito é mais específico porque as outras conceituações acabam confundindo a Deficiência Intelectual com outros diagnósticos.³⁰

São nessas limitações presentes na Deficiência Intelectual que mais se centram as preocupações dos professores e professoras em relação à inclusão, especialmente, quando o comprometimento cognitivo é grave. Isto faz emanar a falsa ideia de que o deficiente intelectual não aprende. É nesse aspecto que a proposta de inclusão visa assegurar que mesmo aqueles alunos e alunas que apresentam grandes limitações devem receber condições adequadas de aprendizagem, bem como apoio e todo e qualquer auxílio que melhore o funcionamento da vida da pessoa no seu desenvolvimento global.

É equivocado pensar que o aluno e a aluna com deficiência intelectual não aprendem. A verdade é que essa caracterização possui várias especificidades, mas não exclui a possibilidade de aprendizagem. O aluno e a aluna com deficiência intelectual devem ser tratados a partir do ponto de vista de sua autonomia, seu potencial, suas oportunidades. Sua maior dificuldade é o preconceito e não suas limitações:

Acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência intelectual. É notável quão limitado é o mundo dessas pessoas, quanto elas são segregadas, ou seja, privadas de interação social.³¹

Fica explícito que as maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não são as limitações próprias de sua deficiência, mas o tratamento

²⁹ BRASIL. *Decreto nº 5.296, 2/12/04*. Regulamenta as Leis nºs 10.048/2000. [Lei da Acessibilidade]. Brasília: Presidência da República, 2004. p. 13.

³⁰ PAN. M. *O direito a diferença*. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 19.

³¹ TESSARO, N. S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-34.

excludente e discriminatório dado pela sociedade, que impõe condição de desvantagem social, limitando a real possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.³²

É importante salientar que a deficiência intelectual não se esgota na questão orgânica ou cognitiva e nem está ligada a um único saber. Ela é objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento, justamente com o intuito de melhor compreendê-la nas suas caracterizações, limitações, especificidades, com vistas a assegurar o desenvolvimento potencial e possível.

1.4 A deficiência intelectual e a educação

Mais adiante será reservado um capítulo inteiro para a discussão em torno das adaptações curriculares voltadas para o quadro da deficiência intelectual, porém, aqui se faz necessária mencionar relação da deficiência intelectual e da necessidade da adaptação educacional. Isto para que se compreenda melhor como devem ser as posturas e as práticas escolares frente aos casos de alunos e alunas com deficiência intelectual. Diante da necessidade da escola tornar-se eminentemente inclusiva, cabe compreender como deve ser a relação entre a presença da deficiência intelectual na escola e a educação. É essa discussão que se propõe aqui.

Inicialmente, será tomado por base o processo histórico segregativo a que o aluno e a aluna com deficiência intelectual foram submetidos. Inicialmente pela ausência do desenvolvimento científico capaz de oferecer maiores explicações concernentes às deficiências. Posteriormente, por razões culturais que mantêm os estigmas e estereótipos arraigados às deficiências.

Mesmo com os avanços científicos, a deficiência intelectual continua sendo vista de forma negativa e, às vezes, até desumanizada. O tratamento dispensado às pessoas com esse tipo de deficiência atrela-se à compreensão equivocada que se tem em relação a ela.

Por outro lado, na ausência de uma compreensão mais ampla e significativa, a escola nem sempre se porta adequadamente. Em alguns casos, acaba

³² TESSARO, 2005, p. 37.

reproduzindo práticas segregadoras. Quando não, desenvolve suas práticas de forma dissociada da realidade do aluno e da aluna.

Uma das práticas comuns relacionada ao aluno e a aluna com deficiência intelectual é a infantilização das ações pedagógicas direcionadas a eles, que, em razão da diferença entre a idade cronológica e idade mental, mantém o tratamento e atendimento como se a deficiência intelectual eternizasse a infância. Sobre essa questão, aborda-se:

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar [...].³³

É bem verdade que a pessoa com deficiência intelectual deve ser analisada como alguém que tem o seu desenvolvimento condicionado por diversos fatores, mas jamais deve ser vista como uma eterna criança. Por isso, métodos e técnicas de ensino devem ser planejados de modo que respeitem as limitações, adequados ao seu nível de compreensão, mas jamais infantilizado.

Numa perspectiva inclusiva de educação, não tem como negar as limitações próprias da deficiência intelectual. Do mesmo modo, deve-se reconhecer as inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Todavia, a escola deve estar atenta para as adaptações necessárias tanto na sala regular como no atendimento educacional especializado. Isto através de sua organização pedagógica.

1.5 A deficiência intelectual e a inclusão escolar

Numa abordagem relacionada à adaptação curricular não se pode deixar de focar para o processo de inclusão necessário ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades do aluno e da aluna com deficiência intelectual. Compreendendo que uma escola para ser considerada inclusiva precisa assegurar que o processo ensino e aprendizagem ocorra adequadamente e com qualidade para todos os alunos, respeitando as especificidades presentes num contexto de

³³ PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental*. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005. p. 122-123.

diversidade. A inclusão escolar faz parte de um movimento maior e mundial, a inclusão social, que tem a finalidade de equiparar oportunidades a todas as pessoas. É nessa mesma vertente de igualdade que a inclusão deve ser promovida na escola. Mediante ações didático-pedagógicas que assegurem as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos e alunas, mesmo que para isso seja necessária à realização de ações diferenciadas, que atenda a diversidade dos alunos.

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é apenas um currículo que oferece a cada um deles aquilo que necessita de acordo com suas possibilidades. É um currículo que se oferece a todos os alunos para que todos aprendam que são os outros e que deve incluir, em seu conjunto e em cada um de seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que há na escola.³⁴

Desse modo, compreende-se que escola inclusiva é aquela que se organiza para favorecer que todos os alunos e alunas, independentemente de seu gênero, de sua idade, de sua etnia, da sua condição social ou de sua condição limitada. Advinda da incidência de alguma ou de várias deficiências, sejam favorecidos pela aprendizagem significativa.

E o que seria essa aprendizagem significativa? Nada mais que assegurar acesso ao conhecimento sistematizado com recursos adequados, capazes de fazer com o aluno e aluna tenham um desenvolvimento real em consonância com suas potencialidades. Com isso, o aluno é o centro e sujeito do conhecimento. No entanto, não é fácil desenvolver o processo educacional que respeite e que se adeque às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual.

A significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em consequência, em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível.³⁵

Por essa razão, historicamente, a deficiência intelectual (DI) representa um grande impasse ao trabalho escolar. Pela especificidade de suas características, a

³⁴ COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19-44.

³⁵ COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 149.

deficiência intelectual sempre recebeu uma carga negativa. E até mesmo pejorativa no que concerne ao processo de desenvolvimento escolar do aluno, que, ao longo da história, foi visto como incapaz de aprender.

Sabendo que todo atendimento e tratamento dispensado à pessoa com deficiência representa a forma como tal deficiência é compreendida e conceituada, a pessoa com DI historicamente recebe um tratamento excludente, discriminatório, segregativo e, em alguns momentos da história, até mesmo desumano. Pensar na educação dos alunos com deficiência intelectual significa desenvolver um trabalho pedagógico e educacional que amplie cinco importantes dimensões do desenvolvimento humano: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais. Para atuar no desenvolvimento de todos esses aspectos, a intervenção deve se ampliar para as seguintes áreas: ensino e educação, vida doméstica, vida em comunidade, emprego, saúde, segurança, desenvolvimento humano, proteção e defesa e comportamentos sociais. Somente assim será possível afirmar que houve a inclusão.³⁶

No que concerne à educação sistematizada, a responsabilidade maior é do sistema de ensino, e por conseguinte da escola. Apesar disso, esse processo não se encerra na escola, continua nas outras relações sociais da criança. Por essa razão, a escola sozinha não dá conta, necessita da atuação da família como co-participante desse processo.

Por outro lado, a escola não tem autonomia para atuar na vida doméstica do aluno, poderá até realizar algumas intervenções no sentido de orientar as ações, as atitudes e as relações interpessoais, mas sua atuação não será suficiente para assegurar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno sem o apoio familiar.³⁷ Do mesmo modo, nas demais áreas, a escola terá grande dificuldade de sucesso se não contar com o apoio e participação da sociedade para promover e efetivar o que se compreende como inclusão no seu sentido mais amplo. É neste sentido que se faz necessário compreender a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Ainda como um grande desafio que permanentemente necessitará de várias medidas,

³⁶ LIMA, J. A. De J. *Educação Especial no espaço da Educação Especial*. Minas Gerais: Federação das APAES, 2012. p. 14.

³⁷ COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.149-150.

sejam elas sociais ou educacionais, que responsabilizem todos em prol de um único objetivo.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Inicialmente, faz-se necessário evidenciar a concepção inclusão que orienta ações políticas e legais no âmbito educacional. De acordo com conceitos provenientes do Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, a deficiência faz parte da diversidade e não pode ser negada porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas.³⁸ Tal política recebeu fortes influências dos movimentos internacionais que encaminharam mudanças na concepção de ser humano, de mundo e de sociedade, dando condições ao reconhecimento do respeito às diferenças.

Dessa forma, a promoção da educação inclusiva está atrelada ao reconhecimento das diferenças humanas. Portanto, as ações ligadas ao processo de aprendizagem devem se adaptar às necessidades do educando, respeitando os ritmos e a natureza de aprendizagem. São esses conceitos que serão discutidos aqui, tomando por base os movimentos internacionais, as políticas nacionais e locais quanto à proposta de inclusão.

2.1 Movimentos internacionais e a proposta de educação inclusiva

As mudanças nas concepções voltadas ao atendimento educacional especializado que normatizaram o paradigma da inclusão foram amplamente influenciadas pelos eventos internacionais, que colocaram em pauta questões subjetivas das relações humanas, reconhecendo direitos individuais e sociais. Dentre esses movimentos, podem ser citados: Assembleia Geral da ONU (1948); Conferência de Jomtien (1990); Conferência Sobre as Necessidades Educacionais Especiais (1994). Dos principais aspectos apregoados nos documentos oriundos desses movimentos estão os princípios de igualdade, a diversidade e a inclusão, elementos básicos para o exercício da cidadania.

Analisando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948 pelos países participantes da Assembleia Geral das Nações Unidas, pode-se concluir que a mesma se configura como um marco inicial que levou à inclusão,

³⁸ BRASIL, 2006, p. 12.

sabendo que se trata do mais importante documento histórico na defesa dos direitos do ser humano.³⁹

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, o primeiro documento que se preocupa em oferecer proteção universal aos direitos humanos, define como sua base fundamental a defesa pela igualdade entre as pessoas, independente de raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião, ou qualquer outro motivo, abolindo toda e qualquer forma de discriminação.⁴⁰

A partir de sua elaboração, aprovação e adoção pelos países participantes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem servido de inspiração para as constituições de vários países e fundamentado aos estados democráticos. Além de ter subsidiado vários tratados internacionais de direitos humanos, dentre os quais a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida na Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien, pode ser apontada como um importante marco que fundamentou as políticas educacionais inclusivas. Colocando em discussão as propostas de mudanças nos sistemas de ensino. Teve o intuito de assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.⁴¹

Essa conferência mostra os índices elevados de crianças e adolescentes sem escolaridade. Com isso, propõe que sejam discutidas formas de mudanças nos sistemas de ensino visando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. A mesma é considerada como um importante marco no processo de inclusão, pois ao definir o princípio de igualdade não ignora as limitações dos alunos e das alunas. Ao contrário, as reconhece e se preocupa em propor condições adequadas de atendimento.

É nesse contexto desafiador da busca pela superação da exclusão, e com a intenção de se construir projetos capazes de superar os processos históricos

³⁹ SIQUEIRA, D. P.; PICCIRILHO, M. B. *Inclusão Social e Direitos Fundamentais*. 01. ed. Birigui: Boreal, 2009. p. 10.

⁴⁰ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

⁴¹ CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990. p. 6.

discriminatórios que predominaram durante séculos, é que aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem (1990).

A utilização do pronome indefinido TODOS define a igualdade como um de seus princípios básicos. O que impõe o entendimento da necessidade de assegurar, aos alunos e alunas com características de deficiências, seu ingresso e sua permanência na escola. A partir dessa perspectiva, a referida Conferência de Jomtiem pode ser considerada como um importante marco no processo de inclusão, pois ao definir o princípio de igualdade, reconhece o direito de todos pela educação. É importante compreender que não se ignora as limitações das pessoas com deficiência. Ao contrário, as reconhece e, a partir desse reconhecimento, é criada a preocupação de propor condições adequadas de atendimento de acordo com as limitações.

Um aspecto importante dessa Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser percebido nas mudanças das concepções relacionadas à pessoa com necessidades educacionais especiais, que passou a ser reconhecida como cidadão “comum” e “peculiar”, dada sua especificidade.

Sob esse aspecto, aborda-se:

[...] são considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3º) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5º).⁴²

É bem verdade que a pessoa com deficiências apresenta algumas peculiaridades, para as quais deve receber atendimento adequado. Todavia, suas características específicas não podem ser instrumento de segregação e exclusão. Em vários aspectos das relações sociais, essa pessoa deve ser tratada como cidadão comum, sujeito de direitos.

Esse reconhecimento pode ser considerado como um passo importante para mudanças no tratamento e atendimento do aluno e da aluna. Devendo ser considerado cidadão e cidadã comum, mas, por suas peculiaridades, deve receber atendimento educacional adequado, que respeite suas peculiaridades e que lhe

⁴² CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: *Salto para o futuro. Educação Especial: tendências atuais*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999. p. 23.

assegure acesso igualitário na escola (em todos os sentidos). É necessário dispor de condições para que possa aprender.

Para assegurar a integração de todas as pessoas nos sistemas de ensino, muitas mudanças se fizeram necessárias nas concepções educacionais, nas relações interpessoais, dentre outras. Além da necessidade da garantia de um ambiente adequado de aprendizagem, mediante reformas estruturais das escolas, capacitação dos profissionais da educação, aquisição de recursos didáticos apropriados, dentre outros, que são de responsabilidade do poder público.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Acesso e Qualidade) ocorrida em junho de 1994, em Salamanca, desponta como um instrumento que favoreceu avanços importantes às políticas educacionais inclusivas. Isto porque o acordo firmado nela, que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, teve como meta incluir a educação especial na estrutura organizacional delineada pela Conferência de Jomtiem.⁴³

A partir das proposições definidas na Declaração de Salamanca que se discute e se encaminha diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais. Tem-se como parâmetro a diversidade e visa-se assim atender a todas as pessoas, indiscriminadamente, a partir de uma proposta inclusiva. É inclusive na Declaração de Salamanca que, pela primeira vez, a terminologia inclusão é utilizada. Numa visão ampla que assegura a todos os alunos e alunas igualdades de condições e oportunidades.⁴⁴

Portanto, a partir desse entendimento é pertinente reconhecer a Declaração de Salamanca como um importante marco para a inclusão, pois seus fundamentos político-filosóficos subsidiaram mudanças nas legislações educacionais dos países participantes do acordo, dentre os quais, o Brasil. As novas leis que se fundamentaram na Declaração de Salamanca passaram a assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais garantias legais de atendimento igualitário.⁴⁵

⁴³ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: ONU, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994. p. 7-10

⁴⁴ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11.

⁴⁵ PEREIRA, C. L.; SANTOS, M. PEREIRA, C. L.; SANTOS, M. Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca : *Revista Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.

Observa-se que a Declaração de Salamanca fundamenta-se prioritariamente no princípio da igualdade assentado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, reafirmando o direito à educação de todos as pessoas de forma indiscriminada. Intenta-se assegurar a igualdade de condições de aprendizagem. Isto se dá mediante as adaptações necessárias de acordo com as necessidades específicas de cada deficiência.

Mais recentemente, em 2007, a ONU promove mais uma convenção. Desta vez voltada exclusivamente para definir os direitos das pessoas com deficiência. Esta aconteceu em Nova York e ficou conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento norteador da referida convenção foi a Declaração dos Direitos Humanos, que discute um conjunto de direitos que devem ser invioláveis.

No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporado à legislação brasileira em 2008, pelo Decreto Legislativo, n. 186. E ainda, posteriormente, através do Decreto 6949, de 30 de agosto de 2009. Com equivalência de emenda constitucional, apoiando-se no que prevê o artigo 5º § 3º da Constituição da República Federativa Brasileira, que assim estabelece:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.⁴⁶

Observa-se que a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, já traz em seu bojo a ideia de direitos igualitárias ao definir no artigo citado: “todos são iguais perante a lei”.⁴⁷ Apenas por esse artigo já se torna óbvio a inclusão de pessoas com deficiência para usufruir benefícios sociais, pois todas as pessoas devem ter igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento.

Fazendo uma análise comparativa entre a Constituição da República Federativa do Brasil e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é possível observar que ambas são norteadas pela mesma premissa da igualdade, conforme se observa:

⁴⁶ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. p. 16.

⁴⁷ BRASIL, 1988, p. 8.

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.⁴⁸

A convenção supracitada expressa a preocupação prioritária de assegurar que a pessoa com deficiência não seja impedida de participar ativamente da sociedade, em função de suas limitações. E mais, orienta que a sociedade se organize para isso.

O que há em comum entre os documentos citados é que todos definem a equiparação de oportunidades a todas as pessoas, cidadãos e cidadãs, nos diversos sistemas da sociedade e do ambiente. Com isso, espera-se que sejam oferecidos para todas as pessoas atendimentos, serviços, informações, benefícios sociais. Neste sentido, princípios, valores e políticas necessariamente devem ser fomentados pelo princípio da inclusão.

2.2 Marcos legais da inclusão no Brasil

As atuais legislações brasileiras foram amplamente orientadas pelos movimentos internacionais, que são bastante claras quanto ao princípio do respeito às diferenças e garantias às igualdades de oportunidades. A base principal é a inclusão.

Seguindo os passos da inclusão nas legislações brasileiras, pode-se dizer que foi a partir da década de 1990 que surge o novo discurso voltado para o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, com base nesse novo paradigma, a inclusão. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) apresenta claramente uma fundamentação ao que se compreende como inclusão.

Ressalta-se que embora a terminologia inclusão ainda não tenha sido divulgada antes da implementação da CRFB de 1988, a concepção de inclusão aparece em vários de seus artigos. De forma clara e enfática no artigo 206, quando

⁴⁸ BRASIL. Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. Ed. Brasília: CORDE, 2012. p.13.

assim estabelece, “[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.⁴⁹

O artigo 208, dedicado à educação especial, apresenta a seguinte orientação: “[...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, [deve ocorrer] preferencialmente na rede regular de ensino [...]”.⁵⁰

Nota-se que mesmo ainda prevalecendo à ação integradora na proposta pedagógica, percebe-se claramente que caminhos para o que posteriormente passou a ser chamado de inclusão já são trilhados. Os dois artigos citados embasam a legalidade da proposta de inclusão escolar, ao se referirem à igualdade no atendimento escolar. Forçam mudanças significativas nas práticas pedagógicas a partir do que já se tinha como experiência, a integração dos alunos e alunas no âmbito escolar.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, ainda sob a orientação da “integração instrucional”. Sob o paradigma da integração ainda condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.⁵¹

Todavia, essa política não promove uma revolução nas práticas pedagógicas, na medida em que pressupõe uma turma homogênea. Ou seja, deve-se integrar nas classes regulares apenas aqueles que apresentam “condições” de acompanhar a turma, os demais permanecem exclusivamente na educação especial. Nota-se aqui uma ligeira abertura para a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar disso, limitada e excludente.

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996

No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96), pode ser considerada como uma importante referência legal na historicidade da inclusão. Dentre suas determinações prevê que o atendimento à

⁴⁹ BRASIL, 1988, p. 9.

⁵⁰ BRASIL, 1988, p. 12.

⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 19.

educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estabelece o artigo 4º, no seu inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.⁵²

Além do artigo 4º, a LDB 9394/96 reserva o capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60, para tratar de aspectos concernentes exclusivamente à educação especial. O artigo 58 define a educação especial mencionando a presença do serviço de apoio especializado para atender as especificidades da clientela de educação especial, sempre que necessário. Ressalta ainda que o atendimento especializado é uma obrigação do Estado. Deve iniciar na faixa etária de zero a seis anos, na educação infantil.⁵³

O artigo 59 está mais direcionado ao aspecto prático desse atendimento, quando assim estabelece:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.⁵⁴

O artigo citado, embora ainda faça uso do termo integração, apresenta claramente a ideia de inclusão ao defender a garantia de atendimento a todos os alunos e alunas. Estabelece critérios para adequar esse atendimento às suas especificidades em função de sua deficiência ou de suas altas habilidades. É nele que se faz presente a ideia de adaptação do currículo quando apresenta a seguinte redação: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades

⁵² BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. p. 11.

⁵³ BRASIL, 1996, p. 16.

⁵⁴ BRASIL, 1996, p. 17.

especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.⁵⁵ Muito embora não mencione o termo adaptação curricular, deixa clara a necessidade de os sistemas de ensino assegurar, aos alunos com necessidades especiais, currículos de acordo com suas necessidades.

O artigo 60 está direcionado para definir os critérios de atendimento aos alunos com deficiências. Deve ocorrer nos Sistemas Oficiais de Ensino, sob a responsabilidade do Poder Público. Em caso de necessidade, ampliar a oferta para as instituições privadas sem fins lucrativos mediante apoio financeiro.

Observa-se ainda a ideia de igualdade da LDB 9394/96, uma das premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos e também da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, está em consonância com esses dois importantes documentos legais.

2.2.2 Plano Nacional de Educação

A Lei 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação apresenta como destaque a necessidade de se construir uma escola inclusiva que atenda a diversidade humana. E assim, estabelece os objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e das alunas. Aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. No que diz respeito também à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.⁵⁶

Mudanças significativas, em termos da inclusão, só começam a ocorrer posteriormente. Dentre as quais é salutar mencionar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução nº 2/2001, no artigo 2º que assim determina:

Os sistemas de ensino devem matricular **todos** os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

⁵⁵ BRASIL, 1996, p. 18.

⁵⁶ BRASIL. *Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2001. p. 14.

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. [Grifo nosso].⁵⁷

É somente a partir dessas diretrizes que o caráter da educação especial se amplia para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, ao admitir a possibilidade de a educação especial substituir o ensino regular ainda limita a política inclusiva.

É inegável que as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial representem um progresso na definição das políticas para a educação inclusiva e nas propostas para a sua operacionalização. Entretanto, as perspectivas de sua implementação dependem da ação dos representantes políticos (governantes), porque, para colocá-la em prática, são necessários financiamentos específicos que atendam a instauração de serviços de apoio especializado. Da mesma maneira, a formação e capacitação de professores para atuarem em classes comuns com alunos e alunas inclusas, conforme prevê o artigo 18:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.⁵⁸

Outras medidas se fizeram necessárias para oferecer atendimento adequado de acordo com as necessidades específicas do educando especial. No aspecto pedagógico, citam-se a formação continuada para professores, adequação metodológica, aquisição de recursos didáticos e também a adequação do espaço escolar de acordo com as normas que promovam a acessibilidade.

2.2.3 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007, reflete anos de luta em prol da garantia do direito a uma

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001. p. 15.

⁵⁸ BRASIL, 2001b, p. 9.

educação de qualidade ao aluno à aluna com deficiência. Resultou de várias legislações anteriores que definem a igualdade de direitos a todos.⁵⁹

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) define que os alunos e as alunas que apresentam limitações oriundas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Públicos da educação especial devem ser atendidos numa perspectiva inclusiva, não sendo tolerada nenhuma forma de segregação e/ou exclusão. Para seguir esta determinação a escola é orientada a se organizar estruturalmente e pedagogicamente para oferecer atendimento educacional de qualidade, desde a educação infantil até ao nível superior de ensino. Deve assegurar não apenas o acesso, mas a permanência nos sistemas de ensino.

Quando se refere à organização escolar, a PNEEPEI prevê mudanças na arquitetura da escola, para assegurar a acessibilidade e locomoção no interior das instituições. E ainda, capacitação de profissionais da educação para melhor atender os alunos e alunas, levando em conta suas limitações, impostas pela deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Do mesmo modo, assegurar que os alunos e as alunas com altas habilidades possam ser acompanhados pedagogicamente de acordo com seu desenvolvimento.

2.2.4 Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009

O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 “promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”.⁶⁰ Já mencionada anteriormente como um dos marcos internacionais que cria caminhos e define a inclusão. Através deste decreto é estabelecido que se cumpra na íntegra as definições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Os princípios definidos no citado documento são: a dignidade, a igualdade e os direitos de liberdade amplamente definidos nos documentos internacionais anteriores, que fundamentam as legislações mais cidadãs.

⁵⁹ BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

⁶⁰ BRASIL. *Convenções sobre o Direito das Pessoas com Deficiências*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. p. 18.

Outro aspecto importante difundido na presente convenção é o reconhecimento da deficiência como um conceito em evolução. Sendo assim, ainda precisa ser compreendido e difundido entre as pessoas para evitar posturas inadequadas. Este documento ainda ressalta que o reconhecimento de que as condições externas (sejam elas barreiras ambientais ou as dificuldades de interação) limitam as pessoas e não suas condições físicas, sensoriais e/ou intelectuais. E quanto mais houver limitações mais as consequências serão impeditivas à inclusão.

Isso significa que, se asseguradas às condições necessárias ao desenvolvimento e à inclusão, mesmo que as limitações físicas, sensoriais e intelectuais existam, não são causas para deficiências. Isto no contexto da compreensão apresentada à deficiência.

O propósito da convenção, homologado pelo decreto nº 6.949/2009, fomenta o compromisso dos Estados-Partes, assinantes do Protocolo, de promover o “pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades, fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa da sua deficiência”.⁶¹

2.3 Políticas públicas do município de Macapá

As políticas públicas que organizam e orientam o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino do município de Macapá embasam-se nos documentos orientadores nacionais e internacionais. Visam, portanto, cumprir a missão de assegurar a inclusão de todas as pessoas que integram sua rede de ensino. E ainda, a garantia do acesso e permanência das mesmas através da garantia da qualidade do ensino.

De acordo com a atual Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá (DIEES), a organização do atendimento especializado aconteceu a partir de 1992 com o decreto 473/1992, que cria a divisão do ensino especial. Com o propósito de implementar as políticas públicas nacionais de inclusão voltadas para a população da educação especial definidas pelo Ministério da Educação. Desse modo, substitui antigas práticas segregativas de atendimento escolar voltado para as

⁶¹ BRASIL, 2012, p. 17.

deficiências, para introduzir um novo modelo pedagógico comprometido com a inclusão.⁶²

As áreas de abrangência do atendimento são alunos e as alunas com os mais variados transtornos, que se inserem entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento. As deficiências nos diferentes aspectos do desenvolvimento, sejam sensoriais, intelectual e/ou motor. Envolvem, assim, deficiências intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e/ou surdocegueira, bem como as condições de altas habilidades/ superdotação.⁶³

2.3.1 Estrutura Organizacional do Atendimento Educacional Especializado no Município de Macapá

A DIEES é constituída por uma chefia, que é responsável pela coordenação geral das atividades realizadas, sendo assessorada pelas chefias de seções, a saber: seção diagnóstico e seção programas especiais. A equipe da DIEES é composta também por pedagogos, coordenadores de áreas. Estes atuam de acordo com as modalidades de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. São agentes administrativos. Esses profissionais cumprem suas funções na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Exterior à SEMED encontram-se os professores dos ambientes que prestam atendimento educacional especializado (AEE), localizados nas escolas da rede municipal de ensino.

É papel da DIEES realizar avaliação diagnóstica de aprendizagem aos alunos e às alunas que apresentam perda qualitativa na aprendizagem. Isto em razão de alguma limitação, bem como naqueles que apresentam indícios de superdotação e que por isso precisam de acompanhamento pedagógico. Cabe à DIEES promover aos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores da sala de ensino regular e AEE formação continuada com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Isto deve ocorrer de modo que o atendimento educacional especializado seja, de fato, inclusivo, assegurando a todas as crianças condições adequadas de desenvolvimento dentro de suas limitações.

⁶² MACAPÁ. *Diretrizes de Educação Especial do Município de Macapá*. Macapá: DIEES: SEMED, 2012. p. 7.

⁶³ MACAPÁ, 2012, p. 12.

Desde que a DIEES foi criada houve um salto quantitativo e qualitativo muito grande no atendimento educacional especializado, conforme mostra a tabela abaixo. Com a DIESS foi possível organizar o trabalho pedagógico, criar estrutura de atendimento, acompanhar a atuação dos professores frente aos alunos que necessitam de atendimento especializado. Desta maneira, promover além do acesso nas escolas, assegurar a permanência, através de uma educação de qualidade.

Tabela 1 - Quantitativo de Salas Multifuncionais nas Escolas Municipais:

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
07	04	08	12	15	14	15	16	19	24	28	34	44

Fonte: Arquivo da DIEES. Obs: 2000 – 2007 - Sala de Recursos -28, 2008 – 2010 – Sala de Recursos Multifuncionais – 10.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos atendidos pelo AEE:

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
23	54	60	103	200	163	178	200	220	178	195	265	356

Fonte: Arquivo da DIEES.

Tabela 3 – Quantitativo de Professores que atuam no AEE.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
04	06	18	26	28	26	36	44	52	56	51	66	70

Fonte: Arquivo da DIEES.

As tabelas 1, 2 e 3 demonstram a evolução no atendimento educacional dos últimos anos, caracterizando novas oportunidades de desenvolvimento a esse público que historicamente sofreu com o abandono e limitadas iniciativas. É importante ressaltar que, de acordo com conversa informal ocorrida com a chefe de divisão, apesar de a tabela estar defasada em dois anos, dados internos mostram que nos últimos anos houve um acréscimo muito grande no número de atendimento a alunos e alunas com necessidades especiais em todas as modalidades. De modo especial, de alunos e alunas com autismo.⁶⁴

⁶⁴ MACAPÁ, 2012, p. 21.

Esse acréscimo, de acordo com a responsável da divisão, pode ser atribuído à divulgação em relação às necessidades especiais que se tornou maior na atualidade. O reconhecimento dos direitos igualitários que defendem o atendimento às pessoas com deficiência também se tornou mais acessível. E também houve melhorias na estrutura de atendimento por meio de novos investimentos. Tudo isso impulsionou o acréscimo no atendimento.

2.3.2 Modalidades e formas de atendimento

Na rede municipal de ensino de Macapá, as modalidades de atendimento educacional aos alunos e às alunas com deficiência seguem as orientações gerais advindas dos documentos legais orientadores, de âmbito nacional e estadual. Desse modo, visam garantir a inclusão, atende alunos e alunas com deficiência (seja ela qual for: sensorial, intelectual e física), com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e as Altas Habilidades/Superdotação.

Esse atendimento tem os seguintes parâmetros: (a) matrícula do (a) aluno (a) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se condiciona à matrícula na classe comum, na própria escola que oferece o AEE ou outra escola da rede; (b) nas salas de AEE, que deve ser estruturada com recursos multifuncionais (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos); (c) através de Avaliação Diagnóstica da Equipe Multidisciplinar da DIEES, mediante o surgimento de sintomas que caracterizem a necessidade de AEE.⁶⁵

Ressalta-se que, independente do tipo de deficiência e/ou transtorno, os alunos e as alunas são atendidos nas classes comuns. Com matrícula garantida, respeita o que prevê a legislação ao limitar o número de alunos e alunas para cada classe, para não comprometer o desenvolvimento geral da turma e dos alunos especiais.

Na classe comum, ocorre o desenvolvimento da aprendizagem sistematizada, o processo de socialização, o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. Por isso, é essencial ao aluno e a aluna, pois através das interações

⁶⁵ MACAPÁ, 2012, p. 29.

sociais que se assegura o desenvolvimento integral da criança, bem como sua inclusão.

No entanto, é importante salientar que tal inclusão depende, dentre tantos elementos, do adequado preparo dos professores que irão prestar esse atendimento, para que a criança realmente encontre as condições necessárias de desenvolvimento. Desse modo, é inaceitável que existam discursos ainda de falta de preparo profissional para atuar no contexto da inclusão, sabendo que a busca pela capacitação profissional compõe uma das competências para ensinar.⁶⁶

O professor que desempenha o AEE necessariamente precisa ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência, com formação específica em Educação Especial, inicial ou continuada. Desse modo, que seja capaz de desenvolver um trabalho específico junto à criança, que lhe possibilite condições de desenvolvimento de habilidades necessárias à sua aprendizagem.

O trabalho do AEE é de suporte ao trabalho de sala de aula, e não deve comprometer a carga horária assegurada em lei ao aluno e à aluna. Deve acontecer no contra-turno do horário de aulas normais. Com exceção de alguns casos, que envolvem especialmente a hiperatividade, o aluno ou aluna deve ser mantido no horário integral da classe comum.

A equipe multidisciplinar é constituída por profissionais de diversas áreas, que possuem as seguintes atribuições: realizar avaliação diagnóstica, de acordo com demanda encaminhada pelas escolas; em caso de confirmação da necessidade de AEE, encaminhar às coordenações específicas, de acordo com a área diagnosticada; acompanhar a organização, catalogação e controle do arquivo pertencente aos alunos avaliados; realizar relatos e elaborar estatísticas anuais referentes ao fluxo de entrada e saída dos alunos e alunas encaminhados ao AEE; promover estudos de casos, de acordo com a necessidade; dentre outras.⁶⁷

2.3.3 Princípios norteadores e base legal

O atendimento educacional especializado no município de Macapá, no Amapá tem como princípios norteadores a dignidade da pessoa humana, os direitos

⁶⁶ PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 8.

⁶⁷ MACAPÁ, 2012, p. 35.

humanos, de igualdade de oportunidades. Assim como busca difundir a valorização da diversidade e reforçar a identidade do indivíduo, de modo que se reconheça como cidadão, participante de diversos grupos sociais (família, escola, igreja, dentre outros).

Tem como meta a valorização das habilidades individuais, como forma de superação das barreiras impostas pelas limitações próprias das condições físicas, sensoriais e/ou intelectuais, presentes nas diferentes modalidades de deficiências. Desse modo, foca-se nas possibilidades da criança e não nas suas dificuldades e diferenças, conquistando com isso sua autonomia.

As relações sociais também devem embasar-se no respeito e solidariedade, livre de qualquer expressão do preconceito. E ainda, possibilitar o reconhecimento da pluralidade social, que se faz democrática pela garantia do respeito e igualdade entre as pessoas. Apresenta-se no contexto de uma proposta de educação inclusiva, defende a convivência entre os alunos e as alunas no contexto escolar:

É no convívio escolar que se efetiva as relações de respeito, identidade e dignidade garantidos nos direitos humanos universais. Isto exige ações práticas e viáveis, que tenham como base uma política municipal específica orientada para a inclusão dos serviços de Educação Especial na educação regular.⁶⁸

As diretrizes curriculares do município de Macapá são norteadas pela atual legislação brasileira, partindo do que se propõe na Constituição da República Federativa Brasileira, no seu artigo 205, que prevê a “a educação [como] direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.⁶⁹

Orienta-se ainda pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996, que define como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.⁷⁰ Além dos demais decretos e resoluções voltadas especificamente para o atendimento educacional especializado.

⁶⁸ MACAPÁ, 2012, p. 24.

⁶⁹ BRASIL, 1988, p. 20.

⁷⁰ BRASIL, 1996, p. 16.

3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR COM FOCO NA INCLUSÃO

Assegurar a inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais na escola pode apresentar uma série de dificuldades, visto que se faz necessário, além da organização escolar, várias adequações. Por essa razão, a educação escolar, numa perspectiva inclusiva, implica mudanças não apenas nas estruturas físicas da escola, mas no repensar das práticas pedagógicas. Práticas estas, que incidam em mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, nas atitudes e nas relações interpessoais.

Essas mudanças devem expressar a vontade de promover a inclusão social através de processos interativos. E também que assegurem condições adequadas de aprendizagem, valorização da pessoa e respeito às diferenças. É com base nisso que se propõe aqui a realização de algumas reflexões sobre a importância de se repensar um currículo adaptado às necessidades do educando com deficiência intelectual.

A reflexão sobre adaptação curricular a alunos e alunas com histórico de deficiência intelectual remete à necessidade de uma análise sobre a definição de currículo e suas dimensões. Então, para melhor facilitar a compreensão a respeito das adaptações curriculares, em primeiro lugar, serão apresentadas algumas considerações sobre o currículo. Em seguida, será realizada uma abordagem concernente às adaptações necessárias para a inclusão dos alunos e das alunas com necessidades educacionais especiais.

No decorrer das abordagens teóricas serão realizadas algumas análises comparativas com a prática a partir das experiências vivenciadas na prática profissional pessoal. Essa comparação é necessária para que se tenha uma visão entre as proposições legais e a realidade escolar concreta.

Serão tomados por base alguns casos que ressaltam a presença de alunos e alunas com deficiência intelectual no contexto escolar, na instituição de ensino em que atuo. Tais exemplos serão utilizados para ressaltar a importância da adaptação curricular ao desenvolvimento de alunos e de alunas diagnosticados com deficiência intelectual. Os exemplos citados serão tomados a partir de um olhar empírico e

fazem parte da vivência cotidiana. Devem servir apenas como uma perspectiva de entendimento.

3.1 Considerações sobre o currículo

Em sentido amplo, o currículo pode ser entendido como tudo que perpassa os sistemas de ensino, com a intencionalidade de concretizar o desenvolvimento educacional:

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teórica e prática, planejamento e ação.⁷¹

Observa-se que o currículo está relacionado tanto a aspectos teóricos quanto a prática escolar. Isso significa afirmar que o currículo representa os saberes produzidos e construídos no contexto escolar. Saberes esses que estão sujeitos às opções filosóficas, ideológicas e políticas adotadas pela escola.

É neste sentido que se faz pertinente compreender o currículo não como apenas uma atividade técnica da escola ou que está ligado somente a uma lista de conteúdos de ensino, mas como algo maior, mais abrangente. Perpassa por todos os atos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. E por ser assim, precisa estar adequado às necessidades educacionais do aluno e da aluna; o que requer permanentes adaptações.

O currículo enquanto elemento da prática pedagógica pode ser traduzido nos materiais selecionados para subsidiar as aulas, na organização dos espaços educativos, salas de aulas. E mesmo nos equipamentos e recursos pedagógicos disponíveis que poderão auxiliar na aprendizagem, nos planos elaborados para serem aplicados num curto ou longo espaço de tempo.⁷²

Entendendo o currículo a partir desse pressuposto, torna-se possível reconhecer que o mesmo resulta de um intenso processo reflexivo, bem elaborado e dinâmico. Isso porque qualquer tomada de decisão precisa necessariamente estar voltada para melhorias nas condições de aprendizagem.

⁷¹ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: MEC/ SEF/ SEESP, 1999. p. 31.

⁷² BRASIL, 1999, p. 70.

Quando se pensa em escola para todos, o currículo assume uma postura flexível e dinâmica, de modo que possibilite o fazer pedagógico adequado às necessidades reais de todos. Sendo assim, não tem como pensar currículo sem o reconhecimento do cotidiano da escola e todas as suas complexidades. Essa adequação do currículo é um dos aspectos assegurados na proposta pedagógica da escola, cria mecanismos de operacionalizá-lo. É na proposta pedagógica da escola que se encontram também os princípios e as finalidades do currículo. Isto a partir de um contexto geral, que responde as três perguntas básicas da educação escolar: o que, quando e como ensinar.

A visão de currículo, em algumas circunstâncias, está associada unicamente aos conteúdos de ensino. Logo, é entendido como algo estático e imutável, que deve ser cumprido na íntegra. Essa visão interfere na possibilidade de mudanças e adaptações curriculares. Pela sua inflexibilidade limita as ações e muitas vezes distanciam teoria e prática. Torna o ensino distante da realidade do educando e, por conseguinte, sem nenhum sentido para sua vida.⁷³

Observa-se na prática escolar que a visão de currículo ainda é limitada em termos conceituais, pois a resposta atribuída ao conceito de currículo associa-o à ideia de conteúdos programáticos. Apesar de ter que se considerar que na atuação cotidiana da docência ter sido observada a preocupação em adaptar o trabalho pedagógico às necessidades dos alunos e das alunas. Essa concepção que atribuí ao currículo o conceito de rol de conteúdos é bastante presente na fala de um dos professores. Acrescentam que currículo “vem de cima pra baixo”, se referindo às propostas de conteúdos programáticos fornecidas pela secretaria de educação.⁷⁴

A Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) dispõe de uma proposta de matrizes curriculares padrão, que orienta o trabalho pedagógico a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Esses documentos são disponibilizados para as escolas que podem seguir na íntegra ou adaptá-lo.⁷⁵ A opção do sistema de ensino da SEMED é pela divisão em ciclo das etapas do conhecimento. Assim, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental correspondem ao

⁷³ TORRES SANTOMÉ, J. Currículos flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. In: LEITE, Carlinda. *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, nº 7, Dez. 1999. p. 12.

⁷⁴ Observações e falas percebidas pela pesquisadora no contexto de sua prática como professora.

⁷⁵ MACAPÁ, 2012, p. 13.

primeiro ciclo, o de Alfabetização. Os 4º e 5º anos compõem o segundo ciclo, fechando o primeiro segmento do ensino fundamental.

A orientação presente nos documentos é que as escolas da rede municipal sigam as orientações demandadas na organização dos componentes curriculares definida pela SEMED. A sistemática de avaliação, por sua vez, orienta que sejam realizadas adaptações necessárias de acordo com suas especificidades, deixando-as livres para a adequação do currículo e suas opções metodológicas.⁷⁶

Deste modo, são grandes as possibilidades para a flexibilização do currículo, pois a liberdade para a escolha de conteúdos e suas diferentes abordagens metodológicas é assegurada, de acordo com a necessidade e especificidade do aluno.

3.2 Adaptações curriculares: para quê?

As adaptações curriculares devem estar voltadas para toda e qualquer situação específica, que no âmbito da educação especial inclui o atendimento às limitações advindas da presença de algum tipo de deficiência ou deficiências múltiplas. À adequação do ensino aos alunos e as alunas com altas habilidades, ao atendimento adequado às crianças com transtornos globais do desenvolvimento.

A adaptação curricular voltada para a inclusão não se restringe ao público citado anteriormente. Várias outras situações requerem atenção especial e adequação no currículo. Desse modo, voltando-se para a educação especial com a perspectiva da inclusão, as discussões que envolvem o currículo são pontuais em esclarecer que não se faz necessária a criação de um novo currículo. Ao contrário, neste contexto fala-se em adaptações/adequações como forma de torná-lo apropriado às necessidades próprias e específicas de cada modalidade dos alunos com deficiências.

Reitera-se, portanto, que não é necessária a elaboração de um novo currículo, mas é salutar a sua adaptação, de modo a torná-lo mais dinâmico, flexível, passível de alterações. A ideia é que possam atender a todos. Quem vai revelar as adaptações necessárias são as características do aluno e/ ou da aluna, de modo

⁷⁶ MACAPÁ, 2012, p.16.

que se assegure condições reais de desenvolvimento, aprendizagem e participação. Condições básicas da inclusão.

Adaptar o currículo é reconhecer a diversidade como uma condição humana, que, muitas vezes, até está presente no discurso pedagógico, sem, no entanto, fazer parte das práticas escolares. Deveriam ser transformadas para garantir a tão desejada igualdade de condições, frente às diferenças dos alunos e das alunas. Para isso, se faz necessária a flexibilização curricular:

A flexibilidade e abertura do currículo devem caracterizar os processos de planejamento e desenvolvimento, objetivando racionalizar os recursos, de modo a permitir as adaptações curriculares às necessidades individuais dos alunos [...] [sabendo que isso] implica um currículo básico, no qual a administração educacional estabelece um marco de referência que garante um eixo comum para todos os indivíduos, mas oferece possibilidades de adaptação.⁷⁷

Assegurar aprendizagem aos alunos e alunas atendidas pela educação especial requer muito mais que alteração nos conteúdos. Inserem-se ainda as mudanças metodológicas e tecnológicas, visando contemplar a pluralidade de saberes presente no currículo: adaptações estruturais; reformulações teóricas e epistemológicas. Deveriam estar orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, há de se ter cuidado para que não ocorra a banalização e a descontextualização do conhecimento.

Os PCNs mencionam essas adaptações como medidas pedagógicas que devem ser adotadas em diversos níveis, justamente para poder atender a todas as mudanças necessárias. Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, inicia-se no projeto pedagógico da escola. Este ter como um de seus princípios a inclusão. No âmbito da sala de aula, no aspecto físico, com a arquitetura própria, disposição mobiliária, decoração. E ainda, munida de recursos pedagógicos próprios para a necessidade do aluno. Com relação ao processo em si, as atividades também devem ser adaptadas, visando adequar ao nível de compreensão do aluno. Ou quando, em caso de extrema necessidade, realizar adaptação a nível individual.

As medidas de adaptações, em nenhum momento, podem configurar-se como tratamento desigual. Ao contrário, oportunizar um atendimento diferenciado. A

⁷⁷ GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21.

escola deve estar visando unicamente assegurar igualdade de condições para a aprendizagem. Ou seja, se o aluno e/ou a aluna não é capaz de aprender mediante determinados métodos e procedimentos. Deve-se criar novas possibilidades, mesmo que diferenciadas, mas que propiciem condições igualitárias de aprender.

As adaptações são amplamente indicadas nos documentos orientadores do atendimento educacional especializado, tanto os nacionais como os internacionais. Dentre os quais, a declaração de Salamanca é um grande marco na evolução do atendimento educacional especializado voltado para a inclusão, no seu artigo 28 assim estabelece:

[o currículo] deve ser adaptado às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com habilidades e interesses diferentes. [...] Alunos com necessidades especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim requeiram.⁷⁸

Fica claro a responsabilidade da escola em garantir a inclusão do aluno e da aluna com deficiência. Tem-se currículo como um dos importantes elementos de inclusão. Para isso, não basta matricular ou criar um ambiente agradável, mas também assegurar condições reais de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, a construção de uma escola inclusiva perpassa necessariamente pelas suas adaptações, conforme se observa no documento orientador das escolas inclusivas produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

As adequações curriculares constituem, pois possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável e possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, 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 aprender, que formas de

⁷⁸ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 19.

organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.⁷⁹

O grande desafio é conseguir visualizar as reais necessidades do educando e da educanda e encontrar os mecanismos adequados que favorecem sua aprendizagem. Por mais que a criança não consiga evoluir às condições ideais (desejadas pela escola e família), mas tenha o desenvolvimento possível, em que escola poderá afirmar convicta, que fez o melhor que podia fazer.

Com base na experiência vivida no âmbito escolar, de modo geral, mesmo ainda havendo alguns entraves, a adaptação curricular vem sendo encaminhada. E para responder a pergunta instigada na abertura desse tópico (Adaptação curricular: para que?) A resposta mais simples e abrangente seria para que a escola melhor atenda a sua diversidade.

As escolas, de modo geral, apresentam um quadro de alunos e alunas bem diversificado, no qual está envolvido o modo de ser, de pensar e de agir de pais, alunos, professores, funcionários em geral. Com diferentes culturas, níveis de escolaridade, condições econômicas. Para isso, precisam aprender a lidar com esse contexto variado, organizando-se para que seja assegurada a toda sua demanda condições reais e adequadas de aprendizagem.

É nesse contexto de diversidade que outra característica importante requer adaptações curricular: a presença de alunos e alunas com deficiência. A incidência de pessoas com deficiências declaradas tem aumentado. Isso repercute na presença maior de crianças com necessidades educacionais especiais na escola.⁸⁰

Mediante toda a diversidade presente no espaço escolar não tem como seguir um currículo padrão (na perspectiva da organização dos componentes curriculares). Para atender adequadamente a todos, no sentido de assegurar a efetiva aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário um conjunto de adaptações, das quais, as curriculares são as mais significativas.

⁷⁹ BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral SEESP/MEC; ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

⁸⁰ OLIVEIRA, I. M. B. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. SDH/PR; SNPD; Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência: Brasília: SDH-PR/ SNPD, 2012. p. 24.

3.3 Adaptação curricular e a inclusão

Já foi amplamente discutida a possibilidade da inclusão com viés nas adaptações curriculares, que repercutem nas mudanças gerais em todas as esferas educacionais, desde os sistemas educacionais à escola. Ou ainda, desde as visões epistemológicas às práticas escolares; desde os projetos pedagógicos às atividades desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, a temática “adaptações curriculares” é muito ampla. Para tornar didática a abordagem, o MEC dividiu-a em dois grandes grupos de adaptações: (1) significativas ou grande porte e (2) não-significativas ou pequeno porte, que são constituídas de um conjunto de ações voltadas para promover a efetiva inclusão do aluno na escola. Isto para que o seu ingresso na escola não se limite à matrícula, mas que assegure a participação efetiva em todas as atividades escolares e, especialmente, sua aprendizagem.⁸¹

3.3.1 Adaptação de grande porte

Adaptações curriculares podem ser compreendidas como: “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e alunas e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais.”⁸²

De acordo com o Projeto Escola Viva, as adaptações de grande porte são as ações de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem ações de natureza política, administrativa, burocrática, financeira, etc. Envolve as ações mais amplas nas propostas de mudanças no sistema educacional e unidades de ensino.

Nesse âmbito, citam-se as seguintes ações: adaptações de acesso ao currículo; adaptações de objetivos; adaptação de conteúdos; adaptações de métodos e organização; adaptação de sistema de avaliação e adaptação de temporalidade. A adaptação de acesso ao currículo tem como objetivo:

[...] a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar: a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do

⁸¹ PROJETO ESCOLA VIVA. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. ARANHA, M. S. F. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 22.

⁸² PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 11.

mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; a efetivação de ações que garantam a inter-disciplinaridade e a transsetorialidade.⁸³

As mudanças previstas voltadas para favorecer o acesso ao currículo visam, de acordo com as necessidades específicas de cada tipo de deficiência, a organização do espaço escolar para torná-lo o mais acolhedor possível, agradável, seguro e que garanta condições adequadas de aprendizagem.

É uma adaptação de grande porte, que é assegurada pelos sistemas de ensino, representado pelas Secretarias de Educação. A decisão das mudanças necessárias no âmbito escolar não pode ser tomada de forma isolada, deve-se analisar em conjunto com a equipe gestora da escola, familiares dos alunos e das alunas com necessidades especiais. E também próprio aluno e aluna quando houver possibilidades, quais as mudanças devem ser priorizadas.

Na escola em que atuo, pelo histórico de atendimento de casos de deficiências, várias adaptações de grande porte já se fizeram necessárias. Especialmente, porque a escola funciona em um prédio alugado pela Igreja Católica, que foi construído para o funcionamento de um salão pastoral, sem caracterização de uma escola para atender cerca de 1200 alunos.⁸⁴

Com relação à estrutura física, fez-se necessária a colocação de divisórias para montagem das salas de aula, espaços administrativos e pedagógicos, sala de leitura. Foram construídas rampas para facilitar o acesso de cadeirantes, depois gradativamente os banheiros foram sendo adaptados nos corredores. Foram colocados corrimões em alguns ambientes e também pisos antiderrapantes.

Gradativamente foram realizadas adaptações para que o prédio ficasse com aspecto de uma escola. Os espaços ainda são limitados, pequenos. No entanto, foi estruturado para que, na medida do possível, ofereça o melhor conforto possível. As salas de aulas são muito quentes, pois não possuem climatização e funciona com apenas dois ventiladores de teto.

⁸³ PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 14.

⁸⁴ As observações feita sobre estrutura física da escola e o funcionamento são exemplos da adaptação de grande porte de minha prática profissional como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Com relação ao banheiro, foi adaptado somente um banheiro para crianças menores, pois a faixa etária da maioria dos alunos é de 05 (cinco) a 08 (oito) anos. Há alguns casos excepcionais de alunos com mais idade, que são aqueles que ingressaram na escola já com defasagem idade-série. Alunos que vieram de outras escolas e alguns casos de deficiência intelectual.

Em se tratando de equipamentos e recursos didáticos, a escola dispõe de uma sala de AEE equipada com vários materiais que servem de aporte ao trabalho, por exemplo, computador, notebook, jogos pedagógicos virtuais e manuais, teclado colméia, lupas manuais e eletrônicas.

Os recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos disponibilizados na escola advêm de convênios firmados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante os programas específicos de acessibilidade e inclusão, e também outros adquiridos com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No que concerne à capacitação de profissionais para a atuação na educação inclusiva, são oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, em convênio com o MEC, cursos de aperfeiçoamentos e pós-graduação. São realizados encontros periódicos para formação continuada. No entanto, foi possível observar que a rede pública municipal oferece mais cursos de capacitação na área da inclusão do que em relação à Secretaria Estadual.

Há de se considerar que capacitar professores para melhor refletir sobre o currículo é criar oportunidades para que melhor compreendam-se as mudanças necessárias na escola. Isto para que seja mais adequada às diferentes realidades dos alunos e das alunas. A adaptação de objetivos reconhece a possibilidade de adequação dos objetivos de ensino, visando melhor atender os alunos e as alunas, podendo eliminar objetivos básicos e/ou introduzir objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. É importante frisar que essa adaptação tem como finalidade melhorar a convivência dos alunos com deficiência com seus pares.

Pode-se dar como exemplo de adaptação curricular de grande porte podemos apontar para a adequação da disciplina de matemática aos alunos com deficiência intelectual. Isto será de suma importância, pois há muita dificuldade por parte do aluno e da aluna, no quesito compreensão, devido ao raciocínio lógico matemático que se faz quanto a resolução de cálculos. De acordo com Morgado, “o

pensamento lógico-matemático está na base de todo o desenvolvimento cognitivo do sujeito”.⁸⁵

Como sugestão, ao invés de trabalhar com os alunos e alunas operações com representação gráfica de quantidade ou qualquer outro conteúdo incluído no currículo, com grau maior de abstração, seria mais viável um trabalho envolvendo a praticidade do seu cotidiano. Por exemplo, ensinar as placas de ônibus, “aprendizagem do reconhecimento e utilização do dinheiro, controle do troco ou mesmo da identificação das situações em que precisa de ajuda para o uso do dinheiro”.⁸⁶ Todo esse trabalho voltado para as atividades rotineiras e práticas da vida do aluno e da aluna devem ter como objetivo torná-lo cada vez mais autônomo e independente.

Em minha experiência profissional como professora do AEE considero que é necessário fazer um atendimento bem planejado. Cito como exemplo o caso do aluno J.W. que acompanho como professora do AEE, que diariamente se faz necessário adaptar às atividades. Isto para melhor compreensão dos conteúdos trabalhados pelo professor do ensino regular.⁸⁷ Devido o seu nível de desenvolvimento cognitivo ser diferente dos demais alunos, em alguns momentos, o aluno J.W. mordida as outras crianças. Tornava-se um pouco agressivo quando ficava estressado por não entender os conteúdos da forma que o professor lhe explicava. Nesse caso, os conteúdos de ensino, parâmetros de competências e habilidades são específicos para a sua caracterização. Ao mesmo tempo em que se faz necessário o planejamento de atividades diferenciadas para este aluno, deve-se também envolver toda a turma. Essa é uma forma de adaptar os objetivos à realidade do aluno.

A adaptação de conteúdos refere-se à eliminação e/ou substituição de conteúdos do currículo. Como os conteúdos são atrelados aos objetivos de ensino, automaticamente feitas às alterações nos objetivos. Os conteúdos são alterados. Desse modo, o plano que atenderá aos alunos com necessidades educacionais especiais terá uma versão um pouco modificada em relação ao plano básico da

⁸⁵ MORGADO, L. *Ensino da Aritmética - Perspectiva Construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina. 1993. p. 16.

⁸⁶ PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 18.

⁸⁷ Experiência de minha prática profissional para fins de exemplificação e demonstração das Adaptações de Grande Porte com o aluno de iniciais J. W.

classe, justamente para atender as especificidades. Geralmente, essa decisão é tomada pela equipe de apoio pedagógico em parceria com o professor.

Neste contexto, vale considerar, com experiência que tenho como professora há onze anos trabalhando com alunos com necessidades específicas, que frequentemente se faz necessária a adaptação dos conteúdos. Isto ocorre, especialmente, no atendimento ao aluno com deficiência intelectual, que nem sempre acompanha o mesmo ritmo de aprendizagem da turma em que está incluído. De acordo com Projeto Escola Viva, as “adaptações curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”.⁸⁸

Em alguns casos, como no exemplo citado anteriormente, a inclusão do aluno J. W. em classe regular está mais direcionada para o desenvolvimento da socialização, pelo fato de o aluno não se sentir a vontade perto de muitas pessoas. Ressalta-se também o processo de comunicação para melhor atrair a atenção não só dos colegas, mas do processo ensino aprendizagem. É neste sentido que a adaptação de conteúdos ocorre diariamente. É claro que algumas abordagens de conteúdos independem do nível em que o aluno se encontra. Nesse caso, adapta-se a metodologia de ensino para que haja compreensão de todos.

De fato, gradativamente pode-se obter sucesso entre alunos e alunas com deficiência intelectual e que estão no ensino regular e no AEE com relação a sua aprendizagem. De acordo com estudos feitos pela neurociência acompanhados pela psicologia do desenvolvimento baseados nos teóricos Piaget, Vygotsky e Feuerstein, já se reconhece que a deficiência intelectual é vista como algo passível de ser minimizados. Isso também significa que necessita de apoio de pessoas durante as atividades, até o indivíduo se sentir seguro em fazer sozinho.

Nesta área observa-se que as adaptações existem, há melhor aproximação entre o professor, professora, aluno e aluna, e que ambos passam a ser mais tolerantes aos momentos das aulas e sensíveis a causa. Trabalhando essas características com aluno J.W em minha área profissional, pude notar que até no

⁸⁸ Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000. p. 8.

encerramento das aulas, o tempo do aluno em sala já havia ampliado, pois quando se estressava muito, o professor do ensino regular chamava a família para virem buscá-lo. As realizações das atividades foram evoluindo, o processo de socialização melhorou bastante. O aluno já não bate nos colegas e nem morde o professor, aprendeu a cumprimentar e já adquiriu alguns limites comportamentais.

A quarta adaptação curricular de grande porte é a metodológica. Ou seja, adaptação do método de ensino e da organização didática, atender as necessidades especiais específicas. Em alguns casos, faz-se necessária uma organização diferenciada da sala de aula, na estrutura física, mobília e aquisição de recursos tecnológicos. Por isso, está inserida entre as adaptações de grande porte.

A orientação do MEC é que uma classe comum com alunos e alunas incluídas não deva exceder o quantitativo de 25 (vinte e cinco). E ainda, que se deve respeitar o número máximo de 02 (dois) alunos e/ou alunas com deficiência por sala. Em caso excepcional, até 30 (trinta) alunos e alunas, com 02 (dois) alunos e/ou alunas com deficiência pode ser tolerado. Mais do que isso, o trabalho fica inviabilizado, visto que coexiste a necessidade de um atendimento individualizado em conjunto com atendimento geral da turma.

Ainda no âmbito das adaptações metodológicas, encontra-se o planejamento sistemático para o atendimento cooperativo entre os professores das classes regulares e os professores do AEE. É de responsabilidade do município definir estratégias que melhor promovam essa interação a partir das peculiaridades de cada rede de ensino.

Essas adaptações independem da competência do professor porque não se restringem ao fazer didático-pedagógico. Pelo contrário, dependem diretamente de decisões superiores à escola. Essas decisões interferem e refletem diretamente no resultado do trabalho de sala de aula.

Para entender melhor a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na prática, a adaptação metodológica é uma necessidade. No caso em análise, o professor ou a professora da sala regular precisa adaptar sua linguagem, sua forma de relacionar-se com seus alunos, criar novas estratégias de ensino, dentre tantas mudanças impactantes.

O primeiro professor que atendeu o aluno J. W na sala regular justificou a diretora da escola que eu trabalho através de um bilhete que a sua saída da escola se deu por não se sentir capacitado para continuar atendendo o referido aluno. Alegou que no período inicial requeria muita atenção e cuidado, não apenas pedagogicamente, mas cuidado físico mesmo. O aluno ainda usava fraldas, não sabia fazer uso do banheiro e não sabia realizar cuidados especiais sem auxílio de uma pessoa adulta.

Sendo assim, a resistência do aluno J. W. para ficar em sala de aula exigia uma atenção muito grande por parte do professor, que não podia ter um mínimo tempo de descuido. Além de precisar encontrar estratégias capazes de manter o aluno na sala de aula. Observa-se que era um trabalho grande e árduo, encontrar estratégias para mantê-lo em sala e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento e aprendizagem.

No ano letivo de 2014, de acordo com um trabalho desenvolvido por mim professora do AEE juntamente com a professora do ensino regular e da coordenação pedagógica, avanços consideráveis puderam ser observados. O aluno já tornou-se mais independente, já não usa mais fraldas, já comunica quando precisa usar o banheiro. Além disso, o seu comportamento também melhorou bastante, sobretudo, em relação à socialização. É um avanço percebido por todos os envolvidos nesse processo e que se deve a dedicação, ao cuidado, aos esforços empregados para a obtenção do sucesso.

3.3.2 Adaptação curricular de pequeno porte

No âmbito da esfera das adaptações de pequeno porte, correspondem às modificações menores, que são necessárias para atender a diversidade. Especialmente, no que tange às limitações do educando com necessidades educacionais especiais, são aquelas desenvolvidas pelo professor em sala de aula.⁸⁹ Dentre as quais, citam-se: melhorar o aspecto físico, ambiental e material de sala de aula para facilitar a participação do aluno e da aluna, de modo que torne o ambiente acessível e estimulador; criar estratégias visando melhorar os níveis de comunicação e de interação do aluno e da aluna com as pessoas com as quais

⁸⁹ PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 13.

convive na comunidade escolar; melhorar a participação do aluno e da aluna nas atividades escolares, inserindo-o nos projetos, ações e eventos da escola; atuar permanentemente em prol da aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários às especificidades.

Inserem-se ainda nessas adaptações de pequeno porte: adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação para os alunos e alunas impedidas de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; criar estratégias para favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia ou de fracasso; priorizar determinados objetivos de acordo com a especificidade do aluno e/ou aluna, observando uma escala de prioridade; adaptar conteúdos, processos de avaliação, método de ensino e organização didática, de modo que possibilite ao aluno e à aluna avançar o máximo que for possível.

3.4 Currículo escolar e o aluno com Deficiência Intelectual

O atendimento educacional dispensado aos alunos e às alunas com deficiência, especialmente as deficiências intelectuais, é permeado por várias dúvidas: como deve ser feita a seleção dos conteúdos aos alunos e às alunas? Como organizar um currículo de ensino adequado às limitações desses alunos e às alunas? O que fazer para tornar esse currículo inclusivo? Que caminhos metodológicos devem ser seguidos na elaboração conceitual em pessoas com histórico de deficiência intelectual?

As preocupações presentes nos questionamentos acima são objeto de análise de alguns teóricos. As indicações são a necessidade de o professor compreender questões como seleção e organização dos conteúdos curriculares. “[...] A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”⁹⁰

A ampliação da pergunta – o quê? – incide em outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar sequência aos conteúdos curriculares? São essas definições do quê e como ensinar que levam a identificação

⁹⁰ SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 14.

das fontes do currículo. Daí explícita ou implicitamente que as teorias do currículo desenvolvem critérios de seleção para justificar as respostas que darão às questões levantadas.

Compreendendo-se, portanto, que:

[...] todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos nos quais soa priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros.⁹¹

A construção de uma pedagogia e de um currículo adaptado enfatiza o direito da efetivação da aprendizagem significativa, que envolve o reconhecimento do aluno, enquanto ser social, que precisa dominar aspectos de sua cultura, assim como aprender de forma sistematizada. Pensar dessa forma é um caminho viável para superar a dicotomia entre tratamento e atendimento.

Pensar num currículo adaptado não exclui a necessidade de aprendizagem significativa. Ao contrário, é isso que se busca. Para tanto, se requer um planejamento minucioso da ação educativa, envolvendo cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada. Tais atividades não podem deixar de prever o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em situações básicas de aceitação, respeito, confiança. O acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural depende dessas medidas.

A inclusão do aluno e da aluna com deficiência intelectual na escola requer um ambiente adaptado para a diversidade, com recursos que sejam eficazes para facilitar e propiciar a aprendizagem. Precisa também de professores preparados, capacitados e habilitados com conhecimentos específicos nessa área de atendimento. E, por isso, se empenhem em assegurar a boa acolhida, a interação e a escuta desse aluno. É capaz de compreendê-lo nas suas necessidades e desejos.

Para isso, o processo de comunicação deve acontecer de forma eficaz, exigindo-se do professor que busque sempre interpretar as diferentes formas de expressão e comunicação. Em muitas circunstâncias, são diferenciadas das demais crianças da mesma faixa etária.

⁹¹ TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 17.

São essas condições da criança DI, que a coloca como ponto de partida da proposta pedagógica da escola. Proposta que deve valorizar aspectos como afetividade, diversidade e especificidades, além dos conhecimentos específicos dos programas de ensino. Sobre esse aspecto, uma proposta pedagógica que dê conta de pensar em todas as situações escolares e que atenda as especificidades aplicáveis às deficiências presentes em sua realidade. Não há necessidade de um currículo especial, mas de um ajuste nos objetivos, adaptações nos conteúdos e atividades, avaliações diferenciadas, para que sejam adequadas às necessidades específicas do aluno, levando-o a experimentar a vida por inteiro.⁹²

Nesse sentido, a adequação da proposta pedagógica, para atender as necessidades específicas das crianças com DI, precisa valorizar a construção de um sistema de significação e linguagem, que se processe de forma eficiente, garantindo assim o entendimento. Isso possibilita a independência e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Enfim, buscar a inclusão, tendo na adaptação curricular um viés para essa inclusão, requer mudanças nas práticas escolares, pedagógicas, didático-metodológicas, de modo que os alunos e alunas, com níveis diferenciados de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, possam avançar da melhor forma possível dentro de suas capacidades. Por isso, exige-se:

[...] de um lado que o professor do ensino regular adquira formação para fazer [a inclusão] frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.⁹³

É nesse sentido que se entende a proposta pedagógica da escola e sua organização curricular a partir de uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais, das necessidades escolares específicas vividas no interior da escola. Com isso se quer modificações que assegurem integração real dos alunos DI ao grupo sua almejada inclusão.

⁹² TORRES, 1994, p. 17.

⁹³ BUENO, J. G. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista *Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

CONCLUSÃO

A adaptação curricular para atender alunos com deficiência intelectual está inserida numa proposta de educação inclusiva, visto que toda e qualquer mudança ocorrida na escola, nas práticas metodológicas, nas relações interpessoais devem pautar-se na melhor forma de atender os alunos nas suas especificidades. É a forma de assegurar condições reais de integração, participação e aprendizagem efetiva.

É uma prática de estudo bastante ampla, pois a referência que se faz ao currículo envolve muitas situações do fazer escolar e sua adaptação não se restringe a forma de ensinar, mas tem a ver com todos os elementos envolvidos a essa prática. Estes vão desde os espaços físicos e perpassa pelas relações interpessoais, envolvendo tudo que representa e repercute em aprendizagem.

Neste contexto, podemos dizer que o sistema educacional tem papel predominante. Ou seja, o governo (Estado), pois tem nas mãos o poder de construir políticas públicas e o poder de incentivar cada vez mais os professores a participar de cursos de formação, aperfeiçoando seus conhecimentos, melhorando sua metodologia e equipando escolas com materiais mais modernos. E ainda, promovendo uma educação voltada para a realidade do aluno e da aluna com necessidades especiais. Dessa forma, essas políticas vinculadas à educação especial devem garantir o apoio com recursos humanos e materiais para melhor desenvolvimento das atividades complementares e adaptáveis aos alunos e alunas com necessidades educativas especiais.

Nesta pesquisa buscou-se analisar como se desenvolvem as adaptações curriculares na escola voltadas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência intelectual do município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como parâmetro de análise as políticas públicas da educação inclusiva.

Esta temática, ao mesmo tempo em que é complexa, possibilitou ampliar conhecimentos que aproximam teoria e prática. É bem verdade que muito ainda tem a se fazer para que a educação se torne efetivamente de qualidade, mas em termos teóricos e legais avanços considerados podem ser constatados. A problemática definida como orientadora da pesquisa foi a seguinte: “De que forma as políticas

públicas têm contribuído para garantir que o currículo escolar seja adaptado a alunos com deficiência intelectual no Município de Macapá-Amapá?”

Para responder a esse questionamento, foram apresentadas as seguintes respostas hipotéticas: (a) o município de Macapá tem orientado sobre as políticas de inclusão na área da deficiência intelectual, no que concerne a elaboração do currículo adaptável; (b) a secretaria de educação do município prepara os profissionais da educação para atuar nas escolas junto aos alunos com deficiências e as equipa com materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a essa clientela; (c) as adaptações curriculares refletem positivamente na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno e/ou aluna.

No que concerne ao posicionamento da secretaria municipal de educação de Macapá em criar políticas públicas, a hipótese foi comprovada em parte. Isto porque o documento que define as diretrizes de atendimento para alunos e alunas com deficiência orienta quanto à inclusão. No entanto, não orienta quanto à adaptação curricular para alunos com deficiência. Por essa razão, as escolas apoiam-se unicamente nos documentos oficiais de âmbito nacional.

Seria importante se o sistema de ensino municipal criasse um modelo específico de orientações voltado para as adaptações curriculares. A ideia visa atender adequadamente alunos e alunas com deficiência intelectual no contexto da realidade local, de acordo com as especificidades observadas. Esse é um aspecto que ainda fragiliza a atuação docente, que tem somente como subsídio as orientações amplas definidas nos documentos oficiais nacionais.

Ao que se refere às ações de preparo de profissionais da educação para atuar junto aos alunos e alunas com deficiências e a aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a clientela da educação especial, a hipótese foi comprovada em parte, pois se observou que há a preocupação com a capacitação de profissionais e formação continuada. No entanto, no que se refere aos materiais de uso pedagógico, os mesmos são disponibilizados pelo MEC através dos diferentes programas de apoio à escola. Considera-se que a contrapartida da secretaria municipal é mínima.

Apesar de a secretaria municipal de educação de Macapá não possuir um programa próprio de aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, o

atendimento educacional especializado não sofre grandes problemas de continuidade, pelo fato do Ministério da Educação e Cultura prover esses recursos. Com isso, o trabalho educacional não é afetado.

Vale ressaltar que o governo precisa olhar não só para a educação especial, mas a educação de forma geral como um elemento prioritário, uma vez que através dela é que acontece a evolução do ser humano, como pessoa, cidadão e profissional capaz de desenvolver suas competências e habilidades.

Dentro desta perspectiva com relação à educação do município de Macapá, observa-se que o mesmo necessita de maiores investimentos na parte física das escolas, climatização das salas de aulas, pois o calor interfere de forma negativa, prejudica a concentração e a permanência do aluno especial em sala de aula. Afeta até mesmo a sua saúde, pois alguns sofrem de epilepsia. Com relação ao profissional que atua nas salas ditas normais e no AEE (atendimento educacional especializado), deve-se ter uma remuneração melhor e, conseqüentemente, a sua valorização profissional.

Acreditamos que, independentemente do olhar diferente sobre a educação especial, todos os envolvidos com a questão desde o governo local e federal, profissionais que atuam nesta área e pais devem estar preocupados com os novos rumos da educação inclusiva. O nosso foco maior deve ser o nosso aluno e aluna com necessidades especiais. Não podemos deixar de lado o professor, que precisa ter uma formação dentro dos padrões atuais e acesso a cursos de formação continuada e incentivos que visem a motivar para melhorar sua prática pedagógica. Isto para melhor atender os alunos especiais dentro de suas especificidades.

Em relação à hipótese que se dirige às adaptações curriculares e sua relação com a qualidade do ensino e na aprendizagem, a pesquisa bibliográfica e documental não ofereceu parâmetros para comprovação. Tão somente evidenciou subsídios apontados pela pesquisadora que fez um pequeno relato de sua experiência profissional no AEE (atendimento educacional especializado). Todavia, é pertinente analisar a preocupação para a execução permanente de programas de capacitação, sabendo que a realidade que incide em casos de deficiência é complexa e depende de estudos permanentes.

A realização da pesquisa acrescentou de forma considerável os conhecimentos adquiridos em cursos anteriores. E mesmo os relacionados aos anos de prática profissional oportunizou uma nova visão sobre o ensinar e aprender voltados para os alunos e alunas com deficiência intelectual. Diante disso, pode-se afirmar que foi de grande relevância para a formação pessoal e profissional, não podendo limitar-se a esse momento de estudo. Pretendo estender a temática para futuros cursos.

Espera-se que a realização deste estudo possa contribuir na conquista de uma educação de qualidade, capaz de cumprir com seu papel social, político e pedagógico. Que as escolas possam repensar que os alunos com deficiência intelectual são seres humanos, capazes de aprender de acordo com estímulos, com currículos adaptados.

Desse modo, recomenda-se que as escolas, como um todo, constatem a necessidade da realização de um planejamento mais integrado, onde se priorize a utilização das adaptações curriculares. Assim sendo, a escola, em sua estrutura humana, precisa adotar uma postura inclusiva em seu fazer pedagógico, dando mais significado e sentido de fazer a seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos e alunas. Isto segundo o interesse ou das necessidades e dificuldades.

Essa autonomia garantiria, pela própria particularidade do trabalho docente, um momento de reflexão a respeito da flexibilidade, de diálogo constante entre professor e equipe gestora. Tem-se, portanto, como objetivo dar oportunidade a cada ser construtor de seu próprio conhecimento, proporcionando uma formação de maneira integral. A ideia é melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de nossos alunos e alunas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência* (em Companhia de Hércules). Série Encontros com a Psicologia. São Paulo-SP: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. *Convenções sobre o Direito das Pessoas com Deficiências*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. *Decreto nº 5.296, 2/12/04*. Regulamenta as Leis nºs 10.048/2000. [Lei da Acessibilidade]. Brasília: Presidência da República, 2004.

_____. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria salete Fábio ARANHA. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

_____. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 4. Ed. Brasília: CORDE, 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. *O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. (Série Diretrizes; 11)

BUENO, J. G. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O Direito de Ter Direito. In: *Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

_____. Interação e Inclusão: de que estamos falando?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: SEED, 1999.

CAUDUR, Vaneza; NAPO, Soraia. *A evolução do (pré) conceito de deficiência*. Cadernos Educação. São Paulo: edição: 2000 – Nº 16, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/%20on-line/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19-44.

_____. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.149-150.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: ONU, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, J. A. De J. *Educação Especial no espaço da Educação Especial*. Minas Gerais: Federação das APAES, 2012.

MACAPÁ. *Diretrizes de Educação Especial do Município de Macapá*. Macapá: DIEES: SEMED, 2012.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

_____. *Ensinando à turma toda as diferenças na escola*. Pátio – revista pedagógica. ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

_____. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.) *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, pp.109-128, 2001. Educação em pauta – Escola & Democracia.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7. p. 11-18, maio 2003.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. *Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil*. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3., Maringá, 2004. *Anais...* v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

MORGADO, L. *Ensino da Aritmética - Perspectiva Construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina. 1993.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagoga do professor de alunos com deficiência mental*. (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, S/P, 2003.

OLIVEIRA, I. M. B. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. SDH/PR; SNPD; Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência: Brasília: SDH-PR/ SNPD, 2012.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental*. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PAN. M., *O direito a diferença*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEREIRA, C. L.; SANTOS, M. Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca : *Revista Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PROJETO Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000.

SANCHES, I. & TEODORO, A. *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, p. 105-149, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>>. Acesso: jun. 2014.

SASSAKI, R. Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração*. MEC: Brasília, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

_____. *Como chamar as pessoas que tem deficiência? Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, C. *Diretrizes nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência*. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/diretrizes2.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, D. P; PICCIRILHO, M. B. *Inclusão Social e Direitos Fundamentais*. Ed. 01. Birigui: Boreal, 2009.

TESSARO, N.S. *Inclusão escolar concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículos flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. In: LEITE, Carlinda. *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. *Território Educativo*, nº 7, Dez. 1999.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1994.