

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – CETREDE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO
SISTEMA REGULAR DE ENSINO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ADAPTAÇÃO
DO CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

FÁTIMA CARNEIRO DE VASCONCELOS

SETEMBRO

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – CETREDE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO
SISTEMA REGULAR DE ENSINO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FÁTIMA CARNEIRO DE VASCONCELOS

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, para obtenção do grau de especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino.

SETEMBRO

2004

Dedicatória

À minha amada filha Priscila que me fez compreender e sentir o verdadeiro amor e ao meu querido esposo, Gilvan, por me amar em todos os momentos, sejam eles, alegres ou tristes.

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer texto desta monografia é permitida desde que seja de conformidade da ética científica.

Fátima Carneiro de Vasconcelos Araújo

Monografia aprovada em: ____/____/____

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me dado capacidade e perseverança para chegar a mais esta conquista em minha vida;

À minha filha, Priscila, e ao meu esposo, Gilvan, pela companhia e carinho;

À minha mãe, pelas vezes que perguntava: “já entregou o trabalho da faculdade?” Isso fazia com que eu retornasse a escrevê-lo;

À minha amiga de turma, Regina Cláudia, que sempre me confortou nos momentos de angústia e desespero, me dando forças para que eu não desistisse;

À minha amiga e comadre, Flávia Regina, pelas idéias e ajuda na digitação aos sábados;

À professora Fátima Sampaio, que com sua sabedoria e paciência nos incentiva a alçar novos vãos.

Às professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, pela força e compreensão das ausências necessárias;

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para conquista de mais essa vitória

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	8
1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCAS DE UM CAMINHO.....	19
2.1 - DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	20
2.2-ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA INTEGRAÇÃO	21
3. QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PONTO DE PARTIDA.....	23
3.1-FASES DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS DEFICIENTES	25
3.2-PRÁTICAS INCLUSIVAS: ATITUDES E SENTIMENTOS	27
3.3 - FATORES OPERACIONAIS PARA PRÁTICA INCLUSIVA	29
3.3.1-CORPO DOCENTE	29
3.3.2 CORPO DISCENTE	31
3.3.3 CORPO ADMINISTRATIVO.....	32
3.3.4 FAMÍLIA E SOCIEDADE	34
4. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO	36
5. A AULA INCLUSIVA	39
5.1 – AS ATIVIDADES	40
5.2 – O ESPAÇO E O TEMPO	41
5.3 - RECURSOS MATERIAIS	42
5.4 – RECURSOS HUMANOS	43
6. ADAPTAÇÃO CURRICULAR	44
7. NÍVEIS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES	53
7.1 - DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR	55
8. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA INCLUSIVA	57
CONCLUSÃO	59
BIBLIOGRAFIA.....	61

RESUMO

Dentre todos os problemas relacionados à educação inclusiva, o referido trabalho se propõe a analisar a inclusão como consequência de um ensino de qualidade para todos através, principalmente, da adaptação curricular e da formação inicial e continuada dos professores para uma prática reflexiva. O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica baseado, principalmente, nos seguintes autores: COLL, CANZIANNI, MANTOAN, CARVALHO, GONZALES. Primeiramente, abordou-se o histórico da educação especial fazendo uma retrospectiva, desde a antiguidade até os dias atuais, traçando toda a trajetória do conceito de deficiência, dando ênfase à institucionalização da educação especial no Brasil. Em seguida foi feita uma análise do significado de escola inclusiva, a partir dos vários documentos oficiais referentes ao tema, bem como um relato das ações que favorecem uma prática inclusiva na escola regular. Como esse processo requer uma renovação do sistema regular de ensino, necessário se fez exaltar a importância das adaptações curriculares mencionando seus diferentes tipos, níveis e funções. Em relação à prática docente, foi feita uma análise desta, pensando, principalmente, nos sentimentos e atitudes dos professores, bem como em sua formação para efetivar a educação inclusiva. Foram sugeridas algumas ações que possivelmente favorecem a inclusão da criança especial no sistema regular de ensino. Com o presente trabalho, buscou-se contribuir com reflexões que difundem a prática da inclusão na escola regular e ainda vislumbrar profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, que permitam o ajuste do ensino às diferenças individuais, construindo uma cultura de respeito e valorização do ser humano.

INTRODUÇÃO

A atual lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

A escola tem se configurado, ao longo dos anos, em um dos espaços mais marcantes da exclusão. Trabalhando com uma lógica de homogeneidade, que parte do princípio de que os iguais devem ser agrupados entre si, a escola tem, sistematicamente, excluído de seu espaço todos aqueles considerados diferentes. A estes alunos, a escola fecha suas portas sob a alegação de que necessitam de um tratamento “especializado”. É o que se denomina de concepção médica da deficiência, tratada como doença do sujeito.

Aqueles que, por conta de suas próprias habilidades e capacidades pessoais, conseguem atingir um nível de desenvolvimento considerado compatível com o padrão de “normalidade”, podem ser integrados à escola. Aos demais, resta, quando possível, o espaço da educação segregada. Contra essa lógica constrói-se o paradigma da inclusão e se vislumbra a construção de uma escola realmente inclusiva.

O grande desafio da educação e de seus profissionais é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de seus educandos serem e estarem no mundo para poderem intervir da melhor forma possível, e, assim, promoverem o real desenvolvimento da aprendizagem para todos.

Pensando nisso, o presente trabalho tem por objetivo analisar a possibilidade de se incluir alunos portadores de NEE's (NEE's) no sistema regular de ensino. Para tanto, torna-se imprescindível um estudo histórico da educação especial até chegar à essa educação inclusiva tão defendida, inclusive por lei. Tal fato implica uma renovação do sistema educacional que

contemple a diversidade e que será manifesta mediante mudanças qualitativas que afetarão toda a comunidade escolar. Esta renovação contribuirá para implementação de práticas educacionais de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Segundo GONZÁLES (2002), essas mudanças devem refletir-se não apenas nos aspectos relativos ao currículo, como também nos que se referem à organização, visto ambos encontram-se estritamente vinculados.

De acordo com COLL et al. (1995, p. 295):

“Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização eficaz, sem a participação dos diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base da tomada de decisões, sem o compromisso diário no trabalho e na avaliação não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil...”.

CAPÍTULO I

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil o atendimento dispensado às pessoas com NEE's ocorreu somente no final do século passado, com a criação do Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro.

Durante décadas, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais. À medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tomou impulso, os grupos sociais sentiram-se motivados a lutarem por esses direitos e a história da Educação Especial começou a mudar.

Nos últimos anos, registraram-se consideráveis avanços na conquista da igualdade e do exercício de direitos das pessoas com NEE's.

Atualmente, a luta pela integração dessas pessoas na escola e no mercado de trabalho tem ocupado importante espaço nos eventos que se realizam em todo o país.

A educação especial atinge novos rumos ao propor para os próximos anos, uma política educacional voltada para o acesso igualitário à escola, integração com equiparação de oportunidades educacionais e ações permanentes de desenvolvimento das potencialidades das pessoas com NEE's na busca de sua cidadania.

Discutindo esta questão, CANZIANI, (1998) afirma que o novo enfoque da educação especial amparado nas declarações das Nações Unidas, conduziu a criação de normas e regulamentos baseados na valorização do ser humano, no fortalecimento do indivíduo e de sua família e na integração à sociedade.

Poderíamos dizer que a semente da inclusão foi plantada pela DPI- Disabled People International, uma organização não governamental criada por líderes deficientes, quando em sua declaração de princípios de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades: "o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, da habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e

trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas"

Desde então, vários outros documentos internacionais, tais como o Programa Mundial de Ação relativo às pessoas com deficiência, em 1983, as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para as pessoas com Deficiência, em 1994 têm enfatizado esse conceito, dando assim início à conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção. O lado da necessidade de modificar a sociedade para as necessidades das pessoas.

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento por meio da educação e da reabilitação das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar ingresso.

Contamos com princípios básicos que conceberam direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, seguidos principalmente pela Lei 853/89 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da lei 8.068/90.

A expressão necessidades especiais consta no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – 9.394/96 em seu capítulo V que considera a “Educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Essa determinação demanda uma série de mudanças na escola, uma vez que esta agora terá que prover estratégias e recursos físicos e materiais para que todas as necessidades possam ser atendidas.

A Declaração de Salamanca (1994) citada por CARVALHO (2000) sobre princípios, políticas e práticas em relação às necessidades reconhece que as escolas regulares são os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma comunidade inclusiva e atingindo uma educação para todos: para além, proporcionam uma orientação adequada à maioria das crianças e promovem

a eficiência numa ótima eficiência numa ótima relação custo-qualidade de o sistema educacional.

Entretanto COLL; PALACIOS; MARCHESI (1995, p.15) consideram que:

Se em uma sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, o que por sua vez influi em todo o sistema educacional, não parece possível defender a integração baseada em valores tais como cooperação, a solidariedade e o respeito, que se chocam com os realmente dominantes.

No Brasil, foi a partir da década de 80 que a abordagem da questão ligada ao tema deficiência passou a incorporar uma nova dimensão, sustentada nos direitos humanos, procurando expressar a importância da promoção e do conhecimento da pessoa portadora de deficiência como cidadão de pleno direito.

Desde a Antiguidade até os dias atuais, as sociedades demonstram resistência em lidar com as diferenças entre pessoas, em tal caso, o que move então, o ser humano a manifestar relutância em aceitar o diferente? Segundo MARQUES (1997), talvez um dos fatores possa estar localizado no seu processo de identificação e individualização. Neste processo, o ser humano busca, em sua relação com o outro, identificar o que lhes é comum e diferente, ou seja, o outro permitir-lhe-á reconhecer-se como indivíduo, possibilitando o seu ajustamento à sociedade. Logo, o auto-reconhecimento alicerça-se a partir dessa relação e faz-se necessário que seja mantido um certo equilíbrio entre semelhanças e diferenças: o outro deverá afastar-se com moderação dos padrões de normalidade determinados pela sociedade. Caso ocorra uma forte identificação de um indivíduo com o outro, com efeito, isto acarretará a perda de sua própria identidade como ser humano. Outrossim, no caso de se reconhecer no outro uma diferença exagerada, poderá ocorrer a desestruturação do indivíduo diante do sentimento de perda de sua própria humanidade. Daí a grande dificuldade do ser humano: confrontar-se com a diferença alheia. Tal conflito que emerge da constatação de converter-se frequentemente em comportamentos negativos frente às diferenças.

No decorrer da história da humanidade, constatou-se que o tratamento dispensado às pessoas com deficiência variou de acordo com os padrões e normas vigentes na sociedade em que encontram-se inseridos. Ao longo da história, identificam-se formas antagônicas de se

perceber os portadores de deficiência: sacrificados como um mal a ser evitado ou privilegiados como detectores de poderes; perseguidos e evitados, como possuídos pelo demônio ou protegidos e isolados, como insanos e indefesos ou ainda, eram lamentados como reparadores de pecados cometidos contra Deus.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência. O conceito de deficiência, durante a primeira metade do século XX, achava-se fundamentalmente baseado na concepção determinista de desenvolvimento. As pessoas eram deficientes por causas exclusivamente orgânicas, e como consequência, julgada e considerada como sendo um problema do indivíduo e não como resultante da relação com o meio circundante. Sob esta perspectiva determinista baseava-se toda e qualquer tipo de aprendizagem.

A abordagem clínica, citada por COLL (1995 p.9) centrada na deficiência, não valorizava as possibilidades do indivíduo e trouxe consigo duas consequências significativas:

A primeira era a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, que se beneficiou sobremaneira com o enorme desenvolvimento dos testes de inteligência. A segunda aparece vinculada à conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular.

Surgem assim as primeiras instituições exclusivas para portadores de deficiência, as escolas de educação especial.

No decorrer das décadas de 40 e 50 ocorreram modificações significativas acerca da origem constitucional e incurabilidade dos distúrbios que até então eram fortemente influenciadas pelas posições ambientalistas e condutistas, predominantes no campo da psicologia no período. Obviamente os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência para determinar os níveis de atraso mental eram utilizados em larga escala, mas já se levava em consideração a influência de fatores sócio-culturais como variáveis fundamentais para um desenvolvimento intelectual deficitário. Dessa forma, as definições acerca do atraso intelectual, passaram a ser concebidas a partir de conceitos de adaptação social e aprendizagem, reforçando-se, assim, as possibilidades de intervenção.

A partir de 1960 e especialmente em 1970, aconteceram profundas modificações nas concepções básicas tradicionais da educação especial, provenientes de diversos campos do conhecimento científico. Tal movimento de mudança e inovação, liderado por interacionistas, não considerava mais a deficiência como um problema inerente à criança com diminutas possibilidades de intervenção. Firma-se, portanto, a concepção de que a “deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos” (COLL, 1995 p. 9). Admitia-se, assim, a importância do processo de aprendizagem para o desenvolvimento e dessa forma, passou-se a conceber a deficiência sob a perspectiva educacional. MARCHESI & MARTIN (1990 p.17-19) resumem as principais tendências que favoreceram essas mudanças:

1. Uma concepção diferenciada dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência haja vista, os atrasos não serem mais analisados como um fenômeno autônomo, próprio do aluno, passando então, a considerá-los em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Nesse enfoque afirmam:

(...) a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função de uma resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características deficitárias (MARCHESI & MARTIN 1990 p.17).

2. O papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem cede lugar a uma concepção mais interativa, onde a aprendizagem abre também caminhos que possibilitem seu desenvolvimento. O reconhecimento de que os históricos escolares-evolutivos dos alunos são distintos foi fundamental para atentar-se que os grupos não devem ser constituídos de outros indivíduos com deficiência semelhante.

3. Da importância do desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação, centrados nos processos de aprendizagem que devem rechaçar, as características peculiares de uma determinada categoria de deficiência, na perspectiva de investir nas potencialidades do alunado.

4. Da necessidade de um número maior de professores e profissionais especializados e fundamentalmente críticos: que questionem as funções quer da escola regular quer da especial, apontando suas limitações e sugerindo propostas alternativas de atendimento.

5. Da urgência de mudanças produzidas nas escolas regulares diante da tarefa de oferecer uma educação para todos, apesar de suas diferenças em capacidade e interesse.

6. Da constatação de que um número significativo de alunos abandonam o ensino obrigatório ou não concluem com êxito seus estudos.

7. Que diante dos resultados limitados de uma grande parte dos alunos das escolas especiais, assim como as dificuldades de integração social posteriores ao término dos estudos obrigatórios, contribuíram para refletir sobre a possibilidade de outras formas de escolarização (resignificação do ensino especial).

8. A existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos que tentavam evitar o estabelecimento de sistemas educacionais paralelos que diferenciavam uma minoria em relação à maioria.

9. Que as pessoas com deficiência sejam contempladas socialmente: educação para todos, e mais uma educação planejada sobre pressupostos integradores.

Todos esses fatores podem ser considerados como propulsores de uma mudança, de um processo de transformação que mediante reflexão passe a entender mais efetivamente e a investir numa educação que valorize e desenvolva os aspectos psicoevolutivos e educativos da pessoa com NEE's. Diante nova abordagem pode-se obter dois elementos de extrema relevância para esse novo projeto psico-social-educativo: O surgimento do termo "NEE's" em substituição à deficiência e, as mudanças legais – Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Resultará em mudanças estruturais na escola para atender a esse novo contingente de alunos e conseqüentemente a uma nova realidade educativa: uma nova concepção de currículo, mudanças na formação profissional, nos métodos de ensino, bem como, nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais.

A reconceitualização do termo necessidades educacionais especiais sugere um caráter interacionista ao termo já que traduz as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade e pela escola, desloca-se, portanto, o olhar da pessoa que “carrega” uma deficiência para a responsabilidade social e educacional de prever e prover meios para satisfazê-las.

O informe Warnock (relatório de investigação das condições da educação inglesa publicado em 1978), teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial, constituindo-se, portanto, num marco histórico, na medida em que transformou um conjunto de idéias gerais, até então dispersas, numa proposta coerente e sistemática, liderada pelo conceito de NEE's.

Nesse informe, definia-se necessidade educativa especial como aquela que exige, a adoção de meios especiais de acesso ao currículo, mediante equipamento, instalações ou recursos especiais, a modificação do meio físico ou de algumas técnicas de ensino especializado, oferta de um currículo especial ou modificado e uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional em que ocorre a educação dentre outros. Firmava-se, portanto, a idéia de que não há uma relação bi-unívoca entre incapacidade física, mental, sensorial e as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos.

Segundo CARVALHO (2000 p.38) essa nova visão esclarece que:

(...) a presença de uma deficiência não implica, necessariamente, dificuldade de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagens e não são necessariamente, portadores de deficiência. Mas ambos os grupos tem necessidades educacionais especiais, exigindo recursos educacionais que não são utilizados na “via comum” da educação escolar, para alunos das mesmas idades.

Pode-se afirmar, porquanto que todo aluno apresenta alguma necessidade educativa especial, visto que possui características individuais que o diferenciam dos demais e necessita, por conseguinte de uma educação condizente com essas características. Segundo BRENNAN (1998), existe uma necessidade educativa especial quando são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de

aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado de forma adequada e eficaz.

A institucionalização da educação especial no Brasil tem pouco mais de três décadas. Em termos de legislação, educação especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases – LDB No. 4024-61, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na Lei 5692/71 foi previsto tratamento especial para alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados. Com a intenção de estabelecer e garantir o atendimento pedagógico em educação especial foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Primeiro órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pelas políticas de Educação Especial para todo o Brasil.

Em 1986 foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Após o encerramento das funções e atividades do CENESP, este centro foi transferido para Brasília e posteriormente elevado à posição de Secretaria de Educação Especial do MEC.

Em 1989, a CORDE e a Secretaria de Educação Especial do MEC passaram por mais ajustes: foram deslocadas de Secretarias para Coordenação, configurando-se uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a ser reestruturada a Secretaria de Educação Especial – SEESP no Ministério da Educação. Todas essas modificações demonstram o quanto a Educação Especial tem se apresentado como um “status” secundário das políticas públicas e que as discontinuidades marcaram sua trajetória. Percebe-se, todavia que a partir de 1990 as discussões referentes à educação das pessoas com NEE’s convertem-se em uma dimensão ampliada e organizada. Essas questões podem ser evidenciadas através da LDB 9394/96 que em seu capítulo cinco, considera a “educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal e os demais instrumentos jurídicos garantem às pessoas portadoras de deficiência, atendimento educacional especializado. A Lei determina, entre outras medidas, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. Essa

determinação demanda, ou pelo menos deveria demandar, uma grande revolução na escola, uma vez que agora terá que prover estratégias, recursos físicos e materiais para que todas as necessidades possam ser satisfatoriamente atendidas.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCAS DE UM CAMINHO

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência. O conceito de deficiência, durante a primeira metade do século XX, estava fundamentalmente baseado numa concepção determinista de desenvolvimento em que as pessoas eram deficientes por causas exclusivamente orgânicas e sob esta perspectiva se baseava qualquer tipo de aprendizagem.

Essa visão, existente durante estas primeiras décadas, trouxe consigo duas conseqüências significativas: “A primeira era a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, a segunda aparece vinculada à conscientização de atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular” (COLL, 1995 p.9). Surgem assim as instituições exclusivas para portadores de deficiência, que acabaram se tornando excludentes.

A partir dos anos 60 e especialmente na década de 70, produziu-se um movimento de enorme força que impulsionou uma profunda modificação na concepção de deficiência e da educação especial. Esse movimento, liderado por interacionistas, não considerava mais a deficiência como um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção, firmava-se, portanto, a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos (COLL, 1995). Admitia-se, assim, a importância aos processos de aprendizagem para o desenvolvimento, dessa forma, passou-se a conceber a deficiência sob a perspectiva educacional.

A substituição da categoria “deficiência” pelo conceito de “necessidades educacionais especiais” é um dos aspectos chave que constam no Relatório de WARNOCK (relatório de investigação das condições da educação especial inglesa, nos anos 70) que influenciou internacionalmente textos de mandamentos legais, inclusive a nossa própria LDB. Entre outros pontos esse relatório esclarece que:

A presença de uma deficiência não implica, necessariamente, dificuldade de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem e não são, necessariamente, portadores de deficiência. Mas ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos educacionais que não são utilizados na “via comum” da educação escolar, para alunos da mesma idade (CARVALHO, 2000 p.38).

2.1 - DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando "inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade" e a inclusão significando "modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania".

A Integração é o processo em que a pessoa com deficiência vai ser capaz de participar da sociedade do jeito que está. Já a inclusão é o processo da educação inclusiva é uma proposta de tornar a educação acessível a todas as pessoas, e propõe uma educação com qualidade para todos, não exclui ninguém sob nenhum pretexto.

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas. De fato, nem todas as pessoas deficientes necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem na sociedade como esta se encontra. Mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva.

O movimento de inclusão social começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso em 1990 naqueles países e também em países em

desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de princípios tais como: celebração das diferenças, valorização da diversidade humana, cidadania com qualidade de vida, dentre outros.

2.2-ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA INTEGRAÇÃO

A implementação de estratégias para prática da integração ocorre:

- Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc;
- Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, Ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência;
- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo; escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum, horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. esta forma de integração, mesmo com todos os méritos não deixa de ser segregativa.

Nenhuma destas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a

sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que esta seja capaz de:

- Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escolas, clubes, etc.);
- Acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- Lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- Desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai mãe, etc.)

CAPÍTULO III

3. QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PONTO DE PARTIDA

Para MANTOAN (1991, p. 373),

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira, novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas...

Portanto, para que a política de inclusão escolar se transforme, de fato, em uma proposta real e concreta de atuação, é imprescindível que os professores da rede regular de ensino sejam efetivamente capacitados para transformar sua concepção sobre seu alunado, conseqüentemente sua prática educativa (GLAT et al. 1998).

COLL et al. (1995) enfatizam dizendo que o fator mais determinante, em muitas ocasiões, é o conhecimento ou a prática educacional com estes alunados. Contudo, para que se entenda a prática inicial do professor, é necessário compreender a concepção do processo educacional e do papel do professor no mesmo.

Uma das principais barreiras, para a efetiva inclusão de alunos com NEE's no sistema regular de ensino, é o despreparo dos professores para receber em suas salas de aula, muitas vezes superlotadas, esta clientela.

Na maioria dos casos de inclusão, os professores não são sequer consultados, muito menos, preparados para receber estes alunos especiais. Para GOFFREDO citado por GLAT et al. (1998, p. 83) “os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas”.

A qualificação do professor, numa perspectiva inclusiva, deve estar centrada no desenvolvimento de uma competência voltada para a aceitação da diversidade apresentada pela clientela escolar no processo de construção de conhecimentos. É só a partir deste processo, que o professor poderá construir sua prática pedagógica, desenvolvendo novas formas de ensinar e difundindo conhecimentos que atendam à pluralidade do alunado sob sua responsabilidade.

Uma forma de apoio vem de estruturas que permitem aos professores apoiarem-se mutuamente. A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não sejam preparados durante a fase de qualificação.

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito ao longo prazo.

Segundo MITTLER (2003) a capacitação e a conscientização de novos professores fornecem sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva.

Segundo o mesmo autor:

Não é uma questão de capacitação em um sentido convencional, mas de professores que têm oportunidades para exaltar a sua autoconsciência e pensar nas suas atitudes em relação às famílias dos seus alunos, como eles percebem e relacionam-se com elas, considerando que pode haver formas alternativas para abordar os pais como indivíduos para as escolhas e para os serviços em que eles trabalham”. (MITTLER, 2003 p.208)

Os professores precisam aprender a olhar além da criança e enxergar o contexto familiar no qual está vivendo. Assim, podem precisar adaptar as próprias práticas de trabalho por conhecerem a família.

O movimento de inclusão constitui ainda um grande desafio para os educadores e seus formadores, pois rompe com o paradigma tradicional da educação escolar e busca condições cada vez mais justas e aperfeiçoadas para atender a todos os aprendizes em suas necessidades e peculiaridades.

3.1-FASES DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS DEFICIENTES

Vinte e seis anos após a divulgação do informe de Warnock, as mesmas idéias que já haviam sido expressas desde o principio de 1970, são preservadas na Declaração de Salamanca (1994), que em seu capítulo introdutório explicita que as NEE's "referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem".

O conceito de escola inclusiva aparece na declaração de Salamanca como uma proposta que encontra a maneira de educar com êxito todas as crianças, adolescentes e jovens, inclusive os que apresentam deficiências graves. "Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, todos devem ser recebidos em todas as escolas (Declaração de Salamanca, item 3)".

A história da atenção educacional para pessoa com deficiência acontece em quatro fases distintas: a fase de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na fase de exclusão nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Eram consideradas indignas de educação escolar.

A fase de segregação institucional ocorreu diante da absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes. Suas famílias se uniram

e criaram escolas especiais, hospitais e residências que eram utilizados, ainda como locais de educação especial.

Na fase de integração as crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos.

Já na fase de inclusão, todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Para garantir, com sucesso, a concretização da escola inclusiva de fato e de direito, há que superar as barreiras existentes em suas múltiplas origens, para o que se faz necessário:

Liberar o aluno da condição solitária responsável por seu insucesso na escola, identificar todos os obstáculos que lhe impedem ou dificultam seu sucesso no processo de aprendizagem, analisar o contexto em que a aprendizagem se realiza e abandonar, definitivamente, os rótulos quaisquer que sejam. (CARVALHO, 2000 p. 51).

A educação de alunos portadores de NEE's na escola regular deve ser uma tarefa conjunta almejando uma resposta educacional satisfatória. Essa resposta pressupõe uma reflexão coletiva dos professores sobre como adaptar o currículo em cada uma das etapas, ciclos e áreas de aprendizagem; organização da escola no sentido de oferecer uma estrutura adequada e finalmente o aspecto mais importante: a determinação dos objetivos educacionais buscando o máximo de metas comuns com os colegas com um todo, atendendo às diferenças, sem, no entanto, dar destaque às dificuldades.

O movimento da escola inclusiva, surgido a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), tem como proposta reestruturar as escolas de tal forma que possam responder as necessidades de todas as crianças. Desse conceito depreende-se o princípio fundamental da escola inclusiva: o lema de que todas as crianças deveriam aprender juntas, quando possível e que a comunidade refletisse e cuidasse de reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos,

estabelecendo, portanto, um continuum de serviços para o atendimento das suas necessidades (ARNAIZ, 1997).

GONZÁLEZ (2002), diz que a educação inclusiva demanda que o sistema educacional de um país que a apóie crie e proporcione condições necessárias para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Para tanto, a escola inclusiva pretende superar barreiras impostas pelos limites tradicionais do conhecimento em educação, incluindo novas perspectivas provenientes da sociologia, da teoria política e filosofia.

Diante dessa perspectiva, compreende-se que a finalidade das escolas inclusivas encontra-se centrada na criação de novos sistemas educacionais que propiciem respostas às necessidades de todos os alunos, refletindo sobre a estrutura organizativa da escola e sobre o desenvolvimento de um currículo adaptado às necessidades experimentadas pelos alunos. Nesse sentido, elas podem proporcionar, portanto, uma série de vantagens para toda a comunidade escolar, tendo em vista que requerem uma maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais complexos, metodologias mais individualizadas, o que certamente beneficiará todos os alunos, bem como a prática de atitudes, respeito e solidariedade.

3.2-PRÁTICAS INCLUSIVAS: ATITUDES E SENTIMENTOS

O aluno com necessidades educativas especiais, na nova visão pedagógica, é visto como um ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, com direito à educação como qualquer criança.

Nessa nova concepção, o ato educativo do professor especializado se baseará na própria realidade do aluno, nas suas necessidades, nos seus problemas, nos seus interesses, nas suas limitações e possibilidades, no vínculo afetivo entre ambos, para que se processe a aprendizagem com confiança, liberdade, prazer e criatividade. A partir desse momento, o

aluno com NEE's terá possibilidade de construir sua auto-imagem de forma eficaz para ser integrado com sucesso no ensino regular.

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. O processo de exclusão educacional começa quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam. Um dos elementos da ação educacional que mais necessitam de inovação diz respeito à metodologia. Tradicionalmente, a escola tem enfatizado “o que se aprende” em detrimento ao “como se aprende”. Tal ênfase reflete uma excessiva utilização de metodologias meramente transmissoras, uma homogeneização de conteúdos, inflexibilidade no ensino e, conseqüentemente, uma exclusão do aluno especial.

O processo de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, uma relação de comunicação recíproca entre professor e alunos. Nesse sentido, é imprescindível considerar a riqueza comunicativa proporcionada pelos métodos baseados em grupos cooperativos, alicerçados no princípio de que todos pertencem ao mesmo grupo e que, por conseqüência, todos podem aprender juntos através de um sistema de cooperação.

Quanto mais o professor interagir e se comunicar com seus alunos, mais informação obterá do processo que os mesmos seguem para aprenderem e, portanto, dos níveis de auxílio que necessitam aspectos especialmente relevantes para os alunos com NEE's.

Professores que são descrentes e que têm dúvidas genuínas sobre a inclusão não deveriam ser despedidos como reacionários ou rotulados por políticas como representando “as forças escuras de conservadorismo”. Dúvidas e reservas são compreensíveis porque alcançar a prática inclusiva, com certeza, não acontece sem o enfrentamento de dificuldades (MITTLER, 2003).

O obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores.

Criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Os professores precisam de oportunidades para

refletir sobre as proposta de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Alguns professores preferem refletir sozinhos sobre as suas atitudes frente a mudanças e ressentem-se de serem “colocados em grupos” para compartilhar seus sentimentos a respeito de qualquer assunto. Cada escola tem sua própria abordagem de envolvimento pessoal na promoção de mudanças, mas a informação de que dispomos não deixa nenhuma dúvida de que criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação.

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação.

3.3 - FATORES OPERACIONAIS PARA PRÁTICA INCLUSIVA

3.3.1-CORPO DOCENTE

Um passo indubitavelmente importante para a educação de alunos numa escola inclusiva diz respeito à predisposição dos professores em relação à inclusão. Um dos fatores mais determinantes em variadas ocasiões constitui-se seguramente o conhecimento e a prática educacional com estes alunos. Portanto, para que se entenda a prática inicial do professor é necessário compreender quer a concepção do processo educacional quer a tarefa do professor.

“A concepção que o professor tem das causas dos problemas de aprendizagem destes alunos constituem um elemento importante, que expressa sua atitude e influi em sua prática docente. Se o professor atribui as dificuldades ou fracasso destes alunos à própria criança ou à família, e não à escola ou a sua história educacional, é mais difícil que

se veja a importância de se modificar as condições em que o aluno está aprendendo” (COLL, PALÁCIOS, MARCHESI, 1995, p. 20).

Assim posto, torna-se necessária a conscientização da escola na responsabilidade pelas limitações ou progresso dos alunos com NEE's. Somente a partir daí será possível conduzir uma reflexão que gere uma reavaliação do que lhes é ensinado.

Com efeito, a prática da inclusão de alunos com NEE's requer a formação contínua dos professores. Essa formação deve centrar-se em “saber como” trabalhar em atividades que incluam programações específicas, adaptações curriculares, novas metodologias, organização de classe, avaliações, dentre outros.

3. 3.1.1 - AÇÕES INCLUSIVAS PARA O CORPO DOCENTE

- Integrar esforços e recursos de professores comuns e educadores especiais de tal forma que eles possam trabalhar juntos como parte integrante de uma equipe unificada. É vital o trabalho de apoio com treinamentos e desenvolvimento, com as equipes envolvidas;
- Formação de grupos de estudos periódicos utilizando textos que abordem o processo de construção do conhecimento da criança;
- Reflexão sobre a prática escolar através de discussões em equipe;
- Planejamento e discussão das ações para concretizar o projeto de inclusão na escola
- Filmagem da realização de atividades realizadas em sala de aula para posterior debate em grupo;
- Orientar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de NEE's;
- Oferecer cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos;
- Utilizar as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador da sua aprendizagem;

- Promover a abordagem centrada no aluno e ajudar os estudantes a desenvolver habilidades para o uso do poder pessoal no processo de mudança da sociedade;
- Possibilitar o envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino em equipe, aprendizado cooperativo, equipe de assistência aluno-professor).

3.3.2 CORPO DISCENTE

De acordo com CARVALHO (2000, p. 45),

As escolas integradoras pressupõem uma pedagogia centrada no aluno, que permita identificar suas necessidades, para supri-las com vistas ao seu pleno desenvolvimento, e em respeito aos seus direitos de cidadania de pertencer e de participar.

Essa integração educacional deve ser avaliada levando-se em conta o desenvolvimento pessoal e social do aluno com necessidades especiais, bem como considerar que o processo de integração depende em pequena parte das possibilidades do aluno, e em grande parte da adaptação das instituições. Tendo em vista que em um ambiente educativo o recurso mais importante é o aluno, inúmeras mudanças poderão ser implementadas a partir dessa visão, dentre as quais a supressão das aulas meramente expositivas e centradas no professor em benefício do trabalho em grupo que favorece a troca de experiências e a cooperação entre os alunos.

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos certamente resultarão em estratégias inclusivas que facilitarão o processo de aprendizagem.

3.3.2.1 - AÇÕES INCLUSIVAS PARA O CORPO DOCENTE

- Proporcionar o aprendizado conjunto dos alunos e reduzir o estigma experimentado por alunos deficientes que não freqüentavam as classes comuns;
- Individualizar o programa educacional para os alunos, sejam deficientes ou não, e oferecer os recursos que cada aluno necessita objetivando explorar interesses individuais no ambiente escolar;
- Adotar o currículo escolar pleno, na medida de suas capacidades, e modifica-lo quando necessário para que possam partilhar das experiências com seus colegas;
- Incluir o aluno com NEE's na vida social da escola. São partes importantes da educação inclusiva os relacionamentos e interações sociais. Assim como os demais alunos, também precisam da vida social da escola: conduzir visitantes na escola, ajudar no gerenciamento de equipes, e trabalhar no escritório da escola, dentre outras atividades;
- Proporcionar atendimento terapêutico com os grupos de crianças quando indicado;

3.3.3 CORPO ADMINISTRATIVO

O corpo administrativo da escola tem grande responsabilidade na integração dos alunos com NEE's. A administração educacional deve fixar a estrutura legal e os critérios que irão orientar a atuação dos diferentes serviços presentes no âmbito educacional: professores, diretores, inspetores, equipes psicopedagógicas.

Alguns setores devem ganhar uma atenção especial e para que ocorra de fato uma integração torna-se necessário e urgente: formar professores para que adquiram conhecimentos teóricos e práticos; elaborar materiais diversos que orientem o trabalho das escolas e dos professores; favorecer a estabilidade das equipes docentes, condição necessária para favorecer a elaboração de projetos educacionais mais permanentes; proporcionar recursos humanos, financeiros e materiais suficientes para garantir uma educação satisfatória; abordar a organização do tempo e do espaço, e estabelecer os sistemas de avaliação que torne

possível modificar periodicamente a situação educacional dos alunos de acordo com seus próprios ritmos de desenvolvimento.

As administrações educacionais têm que colocar o desenvolvimento deste projeto entre seus objetivos prioritários, à medida que contribui poderosamente para que a educação seja para todos, sem discriminações, e para que o ensino ministrado seja mais individualizado e de maior qualidade. (COLL, PALÁCIOS, MARCHESI 1995, p. 23)

3.3.3.1 - AÇÕES INCLUSIVAS PARA O CORPO ADMINISTRATIVO

- Possibilitar que, na filosofia e visão da escola, todas as crianças pertençam à escola e sua comunidade, e possam aprender juntas;
- Criar um ambiente de trabalho no qual os professores se ajudem mutuamente; Modificar os sistemas de apoio aos alunos à medida que suas necessidades mudem ao longo do ano escolar, de tal forma que eles possam atingir e vivenciar sucessos, e sentir que verdadeiramente pertencem à sua escola e sala de aula;
- Envolver ativamente o diretor com a escola toda no provimento de estratégias;
- Tornar os ambientes físicos acessíveis e, quando necessário, oferecer tecnologia assistiva;
- Promover aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais;
- utilizar novas formas para avaliar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos;
- Treinar e capacitar a equipe para participação e comprometimento com o processo e promover: melhoria no relacionamento interpessoal entre os membros das equipes, e desenvolvimento da competência de atender os pais quando forem procurados.

3.3.4 FAMÍLIA E SOCIEDADE

A participação dos pais e da sociedade representa um fator primordial no processo educacional de alunos com NEE's.

Vale recordar, que essa participação não diz respeito somente à escolarização, a parceria com os professores deve ser incentivada e tornar-se efetiva para que a criança possa usufruir o sucesso, atingir a seu modo os objetivos propostos e ainda participar da coordenação de atividades. Certamente, este trabalho conjunto contribuirá na educação de todos os alunos. Em resumo, quanto mais freqüente essas parcerias, melhores os resultados: crescimento teórico, prático, social e afetivo-emocional de todos os envolvidos por favorecer o aprendizado conjunto.

Os pais cujos filhos não apresentam NEE's também podem colaborar e apoiar os projetos de inclusão. As instituições sociais, as associações de pais, as empresas, os trabalhos, dentre outros podem tornar possível a permanência da inclusão educacional em uma inclusão social e profissional. Neste sentido, a integração comunitária pressupõe mudanças por demais importantes da estrutura social e nas atitudes dos cidadãos, podendo, assim, ocorrer um processo satisfatório de integração escolar, seguido de uma difícil incorporação à sociedade.

3.3.4.1 - Ações inclusivas para a Família e Sociedade

- Planejamento e implementação de reuniões periódicas de sensibilização com pais, ressaltando a importância de comparecerem e serem parceiros na educação de seus filhos;
- Reciclar periodicamente as famílias, dando importância à parceria de atitudes e posturas, em casa e no cotidiano. As famílias precisam ser sensibilizadas para um olhar diferente, o olhar de possibilidades;
- Incentivar, utilizando panfletos ou realizando palestras, a sensibilização da comunidade. Para tanto, deve-se fomentar o respeito mútuo e o apoio entre a equipe escolar, os pais, e os alunos, deixando claro que os alunos sem deficiência podem beneficiar-se da amizade com colegas deficientes e vice-versa;

Além do que foi listado, torna-se imprescindível incentivar a participação dos pais nas reuniões da equipe para planejar, adaptar o currículo e compartilhar de sucessos, bem como na participação de treinamentos com a equipe escolar e no acesso às informações sobre os serviços de apoio à família;

Reconhecer a importância da cultura e a etnicidade das famílias, bem como seu impacto nos aspectos sobre as práticas educativas torna-se necessário nesta abordagem. Por fim, rechaçar o encaminhamento de reuniões que perpetuam o desencanto (com todos e com a vida), assentado no desânimo e na mediocridade.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

Objetivando orientar a organização deste documento a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC formulou, através de sua célula de educação especial, algumas diretrizes a serem seguidas.

Na organização das classes comuns recomenda-se neste documento:

1. Capacitação e especialização dos professores das classes comuns e da educação especial, respectivamente para o atendimento às necessidades especiais dos alunos;
2. Distribuição dos alunos portadores de NEE's nas diversas classes e/ou ciclos em que foram classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos segundo o princípio de educar para a diversidade;
3. Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE's, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

4. Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado em classes comuns e em salas de apoio;

5. Avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive na identificação das NEE's e eventual indicação de apoio pedagógico adequado;

6. Temporalidade flexível do ano letivo para atender às NEE's dos alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a etapa escolar, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar a defasagem idade / série;

7. Condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades / possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive mediante a colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa;

8. Vincular uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de saúde, assistência social e trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas;

9. Prover sustentabilidade ao processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

A inclusão de alunos com NEE's em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que, devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação.

Vale recordar, que o atendimento educacional especializado pode ocorrer fora do espaço escolar, sendo nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

- Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamentos de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial;
- Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Essas duas formas de atendimento têm por objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e de desenvolver um currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando desse modo, seu posterior acesso à escola regular.

CAPÍTULO V

5. A AULA INCLUSIVA

A organização da aula deverá ser o elemento facilitador no desenvolvimento de todas as decisões adotadas em cada uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem. Isto se torna mais crítico quando objetiva a inclusão de crianças especiais.

Algumas regras são imprescindíveis para o sucesso de ações inclusivas em uma sala de aula. Tais regras se referem aos direitos que cada membro da sala. Portanto, no momento da organização, o educador deverá reservar um espaço na parede para a exposição dos direitos de cada criança. Exemplo:

- Tenho direito a aprender de acordo com minha própria capacidade;
- Tenho direito de ser eu mesmo;
- Tenho direito de aprender no meu tempo;
- Tenho direito a ser feliz.

Essas regras refletem a filosofia de tratamento justo, igual e de respeito mútuo entre alunos, bem como, os demais membros da escola e da comunidade.

Diferentes estratégias podem ser utilizadas pelo educador, em sala de aula, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos portadores de NEE's. Entre elas pode-se citar a estruturação de um ambiente acolhedor. O educador, nesse momento, poderá fugir do padrão tradicional de organização de sala – carteiras enfileiradas – e optar por círculos, semi-círculos ou ainda disponibilizar um mobília diferenciada como: sofás, almofadas, colchonetes e outros.

5.1 – AS ATIVIDADES

Este aspecto está intimamente relacionado à metodologia, ao tipo de conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos. Da mesma forma que não se pode propor um único método, não se pode propor uma única forma de agrupar os alunos para realizar as atividades de ensino-aprendizagem.

A flexibilidade organizacional implica combinar diferentes agrupamentos dentro da aula em função do objetivo que se almeja para cada momento.

Tendo em vista a importância de combinar diversos agrupamentos em função de diferentes objetivos, propõem-se a seguir, uma possível organização das atividades dentro da sala de aula.

a) Grande grupo – O trabalho coletivo é um bom instrumento para aglutinar um grupo em torno de uma idéia. O papel do professor nesse tipo de agrupamento é dinamizar o grupo para que surjam idéias novas e facilitar as discussões sobre os diferentes temas.

As atividades em grande grupo podem ser muito úteis para trabalharem os seguintes aspectos: Apresentação de um tema de interesse geral; determinação e regulação de normas de convivência; detecção de interesses do grupo de alunos; comunicação de experiências; debates; dramatizações; jogos; expressão de atividades motoras; explicações coletivas; exemplificações; apresentação do trabalho de pequenos grupos e conclusões.

a) Pequeno grupo – É especialmente útil para introduzir novos conceitos, sobretudo os que representam dificuldade especial. O trabalho em pequeno grupo é ideal para se promover investigações, em que o aluno utiliza numerosas estratégias de aprendizagem como: elaborar um plano de trabalho, buscar sistematizar informação e formular hipótese. Este tipo de agrupamento ainda permite esclarecer ordens que tenham sido dadas previamente no grande grupo, bem como permite o desenvolvimento de atitudes cooperativas.

O papel do professor, nesse tipo de agrupamento, consiste em fazer que ocorra coesão nos grupos, orientando e dinamizando o trabalho dos mesmos.

b) Trabalho individual – Permite um maior grau de individualização do ensino, ajustando-se ao ritmo e possibilidade de cada indivíduo. É muito válido para fixar conceitos e realizar um acompanhamento mais pormenorizado do processo de cada aluno, comprovando o nível de compreensão, alcançado e detectando onde encontram as dificuldades. O papel do professor, nesse sentido, será o de ajudar a superar as dificuldades e reforçar os aspectos positivos.

As atividades individuais e em pequeno grupo são as que mais favorecem o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência mental e facilitam o trabalho do professor de apoio dentro da sala de aula.

5.2 – O ESPAÇO E O TEMPO

A organização do espaço inclui a disposição dos móveis e distribuição de espaços de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. A distribuição do espaço pode ter muitas possibilidades: espaços de jogos, leitura, artes, música etc.

O espaço deve promover a aprendizagem, facilitar a movimentação independente e a interação.

A distribuição do tempo não deve ser uma decisão arbitrária e rígida (uma hora para cada matéria), senão levar em consideração diversos fatores tais como: o tipo de metodologia, os momentos mais oportunos para a realização de determinadas tarefas, a intervenção de outros profissionais (professor de apoio, fonoaudiólogo etc.) no atendimento a alunos com deficiência mental. É importante fixar, de forma explícita, em que momentos outros profissionais deverão intervir e de que forma, especialmente quando se faz necessário que os alunos saiam da aula para receberem o apoio. Do mesmo modo, é importante mudar a

concepção de que, a todo o momento, todos os alunos façam o mesmo e ao mesmo tempo, porque, desta forma, é muito difícil dar resposta a necessidades diversas.

5.3 - RECURSOS MATERIAIS

Uma vez estabelecidos os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, deve-se selecionar e organizar os recursos necessários para atingir os objetivos propostos.

Os recursos materiais são fundamentalmente facilitadores da aprendizagem. Suas finalidades essenciais são apoiar a tarefa de ensino, ajudar no momento da apresentação de novos conteúdos, motivar e reforçar a aprendizagem.

Uma dimensão importante dos recursos selecionados se dá ao nível de abstração dos mesmos na emissão da mensagem. Tal dimensão forma um contínuo que vai desde a experiência concreta até ao nível abstrato. Esse aspecto é fundamental, principalmente para os alunos com deficiência mental, haja vista que, em muitos casos, necessitam de um apoio concreto no momento da apresentação do conteúdo.

Possivelmente, algumas vezes, os recursos materiais selecionados serão adaptados às possibilidades dos alunos, de forma a compreenderem, significativamente, a mensagem que os mesmos apresentam.

Alguns materiais podem ser elaborados com a participação dos alunos sempre que esta tarefa tiver um significado especial para estes. O educador deverá pensar em uma variedade de recursos materiais que permita uma maior flexibilidade de sua utilização para empregar, em cada momento e com cada aluno, os que sejam mais adequados.

Por fim, é imprescindível ressaltar que a utilização, por todos os alunos, o tempo todo, do mesmo recurso, evidencia um empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem e uma contradição do princípio de inclusão.

5.4 – RECURSOS HUMANOS

A atenção a alunos com deficiência mental requer, muito freqüentemente, a intervenção de outros profissionais, professor de apoio ou fonoaudiólogo, que colaboram com o professor para proporcionar a resposta educacional mais adequada.

A intervenção desses profissionais deve ser incluída no planejamento global da aula, e, em nenhum caso, reduzir-se a uma atenção à margem do processo de ensino-aprendizagem da aula.

Este tipo de atenção pressupõe que estes profissionais elaborem junto com o professor o planejamento da aula, de forma que as necessidades concretas desses alunos sejam consideradas, desde o início, nas estratégias a serem utilizadas com o grupo de alunos.

CAPÍTULO VI

6. ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A ressignificação do termo NEE's, implica em uma adaptação da escola às necessidades dos alunos; sugere carência de instrumentos, medidas, atitudes, proteção jurídica, projetos interdisciplinares interventivos dentre outros, para a disponibilização de ensino com qualidade e qualidade de vida para obter-se tal captação. Tais pressupostos e o currículo e ele deverão contemplar: a flexibilidade, abertura, autonomia e adequação. Um currículo assim definido deverá atender às necessidades educativas dos alunos; atender à diversidade estimulando a heterogeneidade; favorecer a individualização e socialização do ensino; desenvolver intervenções pedagógicas valorando a dimensão cognitiva e adaptar o currículo às necessidades educativas dos alunos.

Nessa perspectiva, a elaboração de um projeto curricular pressupõe uma tarefa compartilhada por todos que formam a comunidade escolar, a partir da equipe administrativa, que elabora as propostas oficiais e concretiza as intenções educativas em um determinado contexto, até o corpo docente que interpreta tais intenções adaptando-as de modo a atender as características de seus alunos.

Para a elaboração de um projeto curricular que atenda às diversidades, faz-se necessário repensar algumas particularidades, aqui apresentadas por MUÑOZ & MARUNY (1993):

1. A educação para a diversidade implica considerar os alunos em sua totalidade e não só aqueles que apresentam problemas. Trata-se de oferecer respostas educativas, democráticas e solidárias para todos, em função das necessidades apresentadas;
2. Evidente que não devemos separar a dimensão curricular e orientadora do sistema educacional. Teríamos que fazer um projeto que

não enfatizasse somente recursos compensatórios; mas que abrangesse também componentes organizativos e curriculares do projeto educacional elaborado para a escola.

3. As programações comuns das áreas curriculares devem ser o eixo sobre o qual serão formuladas as respostas à diversidade;
4. O critério de agrupamento dos alunos estará vinculado a composições heterogêneas de gênero, interesses, capacidades, ritmos, valores culturais, etc.
5. O trabalho em equipe dos docentes será uma pauta constante no projeto e desenvolvimento curricular. Fomentar a participação e a delimitação de responsabilidades será, portanto, imprescindível;
6. Os recursos compensatórios dirigidos aos alunos com NEE's deverão relacionar-se ao conjunto das atividades de ensino – aprendizagem;
7. A avaliação mais adequada para processos educativos que tentem responder à diversidade terá caráter qualitativo, centrado no processo ensino – aprendizagem, de modo que as diferenças sejam reconhecidas nos resultados finais.

Assim posto, um currículo que contemple a diversidade implica em um conjunto de intenções e recursos, relacionados a uma perspectiva de capacidades: ambos adaptados aos alunos. Portanto, o currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão.

O conceito de adaptação curricular está intrinsecamente relacionado ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Tal conceito fundamenta a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais.

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um outro currículo, empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno em aprender.

SALVADOR MATA (1997, p. 56) considera que a adaptação curricular pode ser entendida como:

(...) um projeto de inovação que afeta o currículo, as estruturas organizativas da escola e a atuação do docente, na medida em que implica um projeto de mudança para a melhoria das propostas e atuações que resultaram ineficazes, ou seja, não são ajustadas às qualidades desejáveis. Em outro sentido, a adaptação curricular é um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar do próprio currículo, mas indiretamente das competências dos alunos, dos professores e da escola em sua totalidade.

Entenda-se, pois, por adaptação curricular as modificações realizadas pelos professores, e todas as estratégias intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno. São, portanto, estratégias de atuação docente para detalhar com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam. Vale esclarecer que não se propõe a elaboração de um novo currículo, mas um repensar de um currículo já existente, seus elementos e relações, sua proposta de contextualização, além de onde e como aperfeiçoá-la. Assim, o que vem sendo proposto caracteriza-se como: “um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (MEC 1997).” O currículo, segundo essa visão constitui-se um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento cognitivo social e afetivo dos alunos.

No processo de planejamento de adaptações curriculares, faz-se necessário levar em conta o apoio individual ao aluno, ao grupo (classe) e a escola como um todo. Nesse sentido, a elaboração de adaptações curriculares será realizada em função das necessidades dos alunos, possibilidades da escola e dos meios e recursos disponíveis.

A adaptação curricular para ser de fato viabilizada deverá estar vinculada sempre às dificuldades de aprendizagem, qualquer que seja sua origem, estabelecendo, dessa forma, distintos tipos de adaptação em função de diferentes critérios. Assim, “se as dificuldades são distintas em sua forma e intensidade, as adaptações também o serão (GONZALES, 2002).” A adaptação situa-se, assim, em um continuum, no qual num extremo estão as mudanças que o professor introduz em sua prática pedagógica e, no outro, as modificações mais significativas:

nos objetivos curriculares, na abordagem ou na definição dos materiais a serem confeccionados e utilizados.

Sob a ótica do continuum, as adaptações curriculares costumam ser basicamente em dois enfoques:

1. **Adaptações de acesso ao currículo:** referem-se à previsão e provisão de recursos técnicos e materiais e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam aos alunos portadores de NEE's o acesso às experiências bem sucedidas de ensino – aprendizagem. O Ministério da Educação e Cultura – MEC (1999, p.33) em seu documento sobre adaptações curriculares sugere algumas medidas que constituem adaptações de acesso ao currículo:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento;
- propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com a quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação nas atividades escolares;
- propiciar o mobiliário específico necessário;
- fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).
- Sugestões que favorecem o acesso ao currículo:
- agrupar os alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais;
- propiciar ambientes com luminosidade, sonoridade e movimentação;
- encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do aluno;

- adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torna-lo mais acessível à compreensão etc.;
- providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem;
- favorecer o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adulto;
- providenciar *softwares* educativos específicos;
- despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno;
- apoiar o uso dos materiais de ensino-aprendizagem de uso comum;
- atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.

2. **Adaptações curriculares:** mudanças que são realizadas na elaboração dos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, critérios e procedimentos de avaliação para atender as diferenças individuais. Podem ser identificadas dois tipos:

a) **adaptações curriculares significativas:** consistem, principalmente, nas modificações que implicam na eliminação de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou nos objetivos gerais que se consideram básicos nas diferentes áreas curriculares e a conseqüente modificação dos respectivos critérios de avaliação.

As adaptações relativas aos objetivos propõem modificações significativas tanto do planejamento quanto dos objetivos definidos, adotando algumas das seguintes alternativas.

- Eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
- Introdução de objetivos específicos alternativos – não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente;

- Introdução de objetivos específicos complementares – não previstos para os demais alunos, mas acrescentados na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

As adaptações relativas aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito:

- À introdução de novos conteúdos não-revistas para os demais alunos, mas essenciais para alguns em particular;
- Eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também foram eliminados.

As adaptações relativas à metodologia são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente. Referem-se:

- À introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do aluno". De um modo geral, são orientados por um professor especializado;
- Às alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor;
- À organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno.

As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que visam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.

As adaptações significativas na temporalidade referem-se ao ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja

indispensável para novas aprendizagens. Desse modo, requerem uma criteriosa avaliação do aluno e do contexto escolar e familiar, porquanto podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno, ou seja, em sua retenção. Não caracteriza reprovação, e sim parcelamento e seqüenciação de objetivos e conteúdos.

b) **adaptações curriculares não significativas**: incluem modificações organizativas no processo de avaliação do aluno; nos procedimentos de ensino-aprendizagem; na metodologia didática; nas atividades de sala de aula. Tais modificações não afetam o ensino básico do currículo oficial.

As adaptações de caráter organizativo são relativas:

- Ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem;
- À organização didática da aula – propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos;
- À organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos costumam referir-se:

- À priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.;
- À priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.;

- À sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à seqüência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.;
- Ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação;
- À eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

As adaptações avaliativas relacionam-se:

- À seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar componentes curriculares. Visam atender:

- À alteração nos métodos definitivos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- À seleção de um método mais acessível para o aluno;
- À introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados – utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;
- À introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
- À introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É

indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequenciação de tarefas;

- À alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
- À alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus comportamentos, ou explicar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;
- À alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais – uso de máquina braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades.

As adaptações na temporalidade reportam-se:

- À alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- Ao período para alcançar determinados objetivos.

CAPÍTULO VII

7. NÍVEIS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Os princípios gerais da educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais foram delineados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), tendo como eixo norteador a elaboração do projeto pedagógico da escola que articula essa modalidade de educação com a família e a comunidade. Na verdade, as adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo que envolve apenas o professor e o aluno, resultam, sobretudo, da participação de diferentes setores da comunidade escolar, bem como dos pais dos alunos - currículo oculto - e de todos que estão envolvidos no processo pedagógico.

As adaptações curriculares realizam-se em três níveis distintos: no âmbito do projeto pedagógico; no currículo desenvolvido em sala de aula e no trabalho individual.

As adaptações curriculares que ocorrem no âmbito do projeto pedagógico, referem-se à medida do ajuste curricular em geral, que nem sempre resultam em adaptações individualizadas. As ações adaptativas visam prioritariamente, a flexibilização do currículo para que possa ser desenvolvido na sala de aula e atenda de fato, às necessidades especiais de alguns alunos. Devem Também focalizar, principalmente, a organização escolar, os serviços de apoio e também propiciar condições estruturais para que possam ocorrer ações quer na sala de aula e quer individualmente.

Algumas ações precisam ser implementadas para que sejam concretizadas as adaptações curriculares no projeto pedagógico da escola: flexibilização dos procedimentos pedagógicos; avaliação e promoção que contemple as diferenças individuais dos alunos; identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam NEE's e, finalmente, a elaboração de um currículo escolar que priorize a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais.

As adaptações relativas ao currículo de classe são realizadas pelo professor e destinam-se à realização de atividade de sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo a favorecer a participação, integração e aprendizagem do aluno.

As adaptações na sala de aula visam possibilitar a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular. Aqui, é inclusive considerada, a organização do tempo de modo a incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, muitas vezes necessários e indispensáveis ao aluno.

Os procedimentos de adaptação curricular destinados à classe devem constar na programação de aula do professor e podem ser concretizadas em ações: agrupamento de alunos objetivando favorecer as relações sociais e o processo de ensino-aprendizagem; organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula; seleção, adaptação e a utilização de recursos materiais que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos e ainda uma avaliação flexível que contemple diferentes situações de ensino e aprendizagem, bem como as condições individuais dos alunos.

As adaptações individualizadas do currículo focalizam a avaliação e o atendimento do aluno portador de NEE's. Nesse nível de adaptação são imprescindíveis as orientações tanto do professor orientador e do professor de apoio, como dos componentes das equipes psicopedagógicas e da família.

Para a elaboração de adaptações individualizadas faz-se necessário um relatório preciso contendo o histórico escolar, informações da família, avaliação das equipes multiprofissionais e uma avaliação dos fatores que dificultam o processo de aprendizagem.

Uma vez observados todos esses critérios deverá ser estabelecido um processo de intervenção que adeque-se às potencialidades e dificuldades do aluno:

- modalidade de apoio que será oferecido (em sala de aula ou fora);

- quais aspectos o aluno desenvolverá na orientação;
- como vinculará seu trabalho às atividades da aula de apoio;
- que mecanismos serão empregados para facilitar sua relação com os demais alunos;
- que modificações na programação de aula poderão ser realizadas para ajustar a intervenção;
- que materiais serão confeccionados e/ou adaptados para sala de aula;
- assessoramento externo e sistemático.

Por fim, em um programa de adaptação curricular individual deverá constar escalas de registros e observação, nas quais deverão ser destacados aspectos referentes à evolução do aluno, às modificações sobre as decisões curriculares adotadas, mudanças nas modalidades de apoio, nas linhas de colaboração familiar e nas decisões sobre a promoção do aluno.

7.1 - DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode ser consequência de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial.

Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento desses alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais.

A diversificação curricular constitui-se assim, uma proposta alternativa para aqueles alunos cujas adaptações curriculares realizadas não foram satisfatórias para responder às suas necessidades. A diversificação curricular implica em um procedimento verdadeiramente emergencial, ao qual deve-se recorrer em caráter excepcional.

MADRI et al. (1994, p. 4) definem a diversificação curricular como:

(...) uma medida excepcional que consiste em adaptar globalmente o currículo do ensino obrigatório às necessidades individuais de determinados alunos, com uma organização distinta da estabelecida em caráter geral, que deve atender às capacidades gerais reunidas nos objetivos da etapa e nos conteúdos essenciais do conjunto das áreas.

Alguns programas podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; treinamento multisensorial; ao exercício da independência e relacionamento interpessoal dentre outras habilidades adaptativas.

Para a elaboração e execução de um programa dessa natureza, faz-se necessário atender algumas questões relevantes:

1. Os programas de diversificação curricular são individualizados e adaptados às características de cada aluno.
2. Devem ter como referencial as capacidades gerais da etapa e, assim alicerçado selecionar e priorizar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de diferentes âmbitos que melhor se adaptem às particularidades de cada aluno e às características de cada programa;
3. A seleção de conteúdos, procedimentos e atividades deve favorecer a funcionalidade das aprendizagens;
4. Será buscada a máxima integração dos alunos na vida cotidiana da escola de forma tal que viabilize sua inclusão.

Currículos adaptados ou elaborados de modo tão distintos dos regulares implicam adaptações significativas extremas, adotados em situação de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face das condições pessoais identificadas. Para a viabilização desse programa é imprescindível a participação da família e um acompanhamento criterioso e sistemático de uma equipe multidisciplinar.

CAPÍTULO VIII

8. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA INCLUSIVA

Um dos obstáculos principais para inclusão assenta-se na prática de exames, na avaliação e na classificação de crianças, prática esta que herdamos de gerações anteriores e que tem sido tradicionalmente usada para separar umas crianças de outras.

A avaliação sempre foi vista como um elemento complexo, polêmico e, ao mesmo tempo, fundamental na educação. No campo da educação especial sua importância se acentua, principalmente, se partimos do fato de que a avaliação esteve ligada ao diagnóstico classificatório dos alunos.

ÁLVAREZ citado por GONZÁLEZ (2002, p.188) nos ensina que

A vinculação da avaliação das NEE's à aprendizagem e ao ensino é uma exigência pedagógica com fins formativos. Assim, se a avaliação é capaz de oferecer um conhecimento sobre alunos e sobre seus processos de aprendizagem em contextos determinados, servirá como ajuda valiosa para o desenvolvimento consciente da prática em aula e para a adaptação do ensino às condições do aluno, bem como para o tratamento de suas dificuldades específicas.

MITTLER (2003) diz que para que tenhamos um currículo mais inclusivo ou escolas mais inclusivas é necessária uma revisão fundamental do sistema de avaliação e seu impacto na vida das crianças e de sua família.

AINSCOW e MUNCCEY (1989) citados por GONZÁLEZ (2002, p.189) afirmaram a necessidade de revisão da avaliação destacando as implicações de uma mudança de perspectiva:

1. A existência de relações entre professores e alunos que permitam processos de negociação sobre o currículo
2. Proporcionar aos professores e alunos tempo para refletir sobre os resultados dos seus encontros
3. Os professores necessitam apoio e orientação para aumentarem/melhorarem suas habilidades de avaliação e registro.

Evidentemente, é mais complicado do que parece. Os professores também precisam trabalhar em escolas que são comprometidas com a auto-avaliação como parte do processo normal de desenvolvimento escolar: escolas que estão preparadas para revisar suas práticas e para experimentar modos diferentes de trabalhar.

CONCLUSÃO

Acredito que atualmente, nós, profissionais de educação, estamos vivendo em nosso país um momento ímpar e extremamente importante para a escola brasileira. Em todos os documentos que temos acesso, estão presentes os fundamentos da inclusão. É comum e de voz corrente, que a escola é para “todos” e que a escola tem que sofrer profundas modificações para atender eficazmente todos os seus alunos.

A base do chamado paradigma de inclusão reside na crença de que a diversidade configura-se parte da natureza humana, sendo a diferença não um problema, mas uma riqueza. Assim posto, uma sociedade democrática equivale à sociedade para todos; uma escola democrática igualmente, deve ser uma escola para todos. Logo, a inclusão representa, antes de tudo, uma questão de ética.

E quem ganha com a inclusão? Ganham todos, as crianças com deficiência que têm a oportunidade de usufruírem de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada. Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis. Os educadores igualmente são privilegiados porquanto enriquecem sua formação e sua prática pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona. Ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade. E em última instância, ganha a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, por entender que todos os seus membros são igualmente dignos.

A inclusão diz respeito a todos os alunos e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a freqüentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento do futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os

estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar, sendo, desse modo, valorizados.

A jornada da inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. Ela representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo. Muito do que as escolas precisam na jornada para inclusão já foi alcançado. Acima de tudo, os professores já têm o conhecimento necessário e as habilidades que os equipam para tal jornada. O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade para ensinar de modo inclusivo.

.O movimento de inclusão constitui ainda um grande desafio para os educadores e seus formadores, pois rompe com o paradigma tradicional da educação escolar e busca condições cada vez mais justas e aperfeiçoadas para atender a todos os aprendizes em suas necessidades e peculiaridades.

Portanto, as relações de competências e necessidades dos professores e alunos do ensino regular e do ensino especial, exigem uma atitude política no campo da educação que permita que as necessidades relacionadas à educação de pessoas especiais sejam atendidas.

Para que a política de inclusão escolar se transforme, de fato, em uma proposta real e concreta de atuação, é imprescindível que os professores da rede regular de ensino sejam efetivamente capacitados para transformar sua concepção sobre seu alunado, conseqüentemente sua prática educativa.

Este trabalho não pretendeu esgotar a discussão sobre as peculiaridades do tema em apreço. Todavia serviu, sobretudo, para demonstrar que a inclusão dos alunos portadores de NEE's no sistema regular de ensino somente será possível mediante uma reformulação do sistema atual, visando romper as barreiras que impedem quer sua permanência na escola, quer seu sucesso na aprendizagem e na vida.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M., Educação para todos: torná-la uma realidade. in: **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL – AAMD, 1992. in: **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.

BRASIL. Unicef. Ministério da Justiça / CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre NEE's. Brasília, 1994.

____SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em: Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

_____**Programa de capacitação de recursos humanos no ensino fundamental** – necessidades especiais em sala de aula. Brasília: MEC, 1998

_____**Constituição Federal. República Federativa do Brasil. Em: O atendimento, no município, à pessoa portadora de deficiência**, 1998.

_____**Direitos de cidadania - corde. Declaração de Salamanca**.In: **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

BRENNAN, W. **El currículo para niños con necesidades especiales**. Madri: MEC / Siglo XXI, 1988.

CANZIANNI, Maria de Lourdes. O Atendimento, no município, à pessoa portadora de deficiência. In: **I Ciclo de debates multiprofissionais sobre a inclusão da pessoa com deficiência**. São Paulo: Universidade de Mackenzie e Memnon. Edições Científicas. 1998.

CANZIANI, M.L. **O atendimento no município à pessoa portadora de deficiência**. Temas sobre Desenvolvimento, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MRCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: NEE's e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

FERREIRA, J.R & Nunes, L.R.P. In: GLAT, R. **Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: UEL, 1998.

GLAT, R. **Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação especial. Londrina: UEL, 1998.

GOFFREDO, V. F. In: GLAT, R. **Capacitação de professores: primeiro passo 7-8. para uma educação inclusiva**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação especial. Londrina: UEL, 1998.

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

MANTOAN, M. T. A. **Solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental**: uma interpretação segundo a teoria do conhecimento de Jean Piaget. (Tese de doutoramento). Campinas-SP: Faculdade de Educação-UNICAMP.

MARCHESI, A; MARTIN, E. **Da Terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais**. IN: MARCHESI, A; COLL, C; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: NEE's e aprendizagem escolar.

MARQUES, C. A. **Integração: Uma via de mão dupla na cultura e na sociedade**. São Paulo: Artmed editora, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. MINISTÉRIO DA CRIANÇA. PROJETO MINHA GENTE. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **O atendimento, no município, à pessoa portadora de deficiência**, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial** - Série Diretrizes. Brasília, 1995.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. MINISTÉRIO DA CRIANÇA. PROJETO MINHA GENTE. Estatuto da Criança e do Adolescente. in: **O atendimento, no município, à pessoa portadora de deficiência**, 1998.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed editora, 2003.

MUÑOZ, E; MARRUNY, L. Respuestas escolares. Cuadernos de Pedagogía, 212, 1-14. in: GONZALES, J.A.T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

SALVADOR MATA, F. Dificuldades de aprendizagem. Um enfoque didático. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – SEDUC. **Diretrizes para o atendimento de portadores de NEE's no Sistema Regular de Ensino**. (Documento mimeografado).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. **Integração com responsabilidade** - Série: Educação Ceará, 1995-1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE-UFAC. Disponível no endereço eletrônico <http://yaco.ufac.br/apaerbr/deficiencias.htm> acesso em 10/08/2004.