

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

WANIA APARECIDA BOER

São Carlos-SP  
2012

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

**WANIA APARECIDA BOER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Elisabeth Denari

São Carlos-SP  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B672ac

Boer, Wania Aparecida.

Adequações curriculares na área da deficiência intelectual : análise de uma realidade / Wania Aparecida Boer. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

119 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual. 3. Inclusão escolar. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Wania Aparecida Boer.**

Profa. Dra. Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
(UFSCar)

Ass. Ellen

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Ass. Piedade

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata  
(UNESP/Bauru)

Ass. Eliana

Profa. Dra. Denise de Paula Martins de Abreu e Lima -  
UFSCar (Membro Titular)

Ass. Denise

## DEDICATÓRIA

*A todos os educadores que lidam com as diferenças, deficiências, diversidade do cotidiano escolar e acreditam que os educandos possuem potencialidades e são capazes de aprender, apenas necessitam de alguém para explorá-las por meio de adequações curriculares eficazes.*

## AGRADECIMENTOS

Dissertar sobre nossas experiências, angústias, medos, frustrações e incapacidades exigem certa dose de reflexão e reelaboração da nossa postura profissional. Nesses longos anos de experiência profissional na rede pública estadual de ensino, atuei com muitos educandos que me impulsionaram na elaboração deste estudo e a lutar por aquilo que acreditava: que tudo é possível de ser conquistado, basta ter perseverança, estudo e ética. Agradeço a todos esses educandos por estarem no meu caminho e facilitarem a busca incessante de conhecimento e aliá-lo à prática do dia a dia.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que possibilitou a investigação científica deste estudo na pessoa da professora e orientadora Fátima Elisabeth Denari, sempre atenta e aberta às mudanças na área da Educação Especial. Obrigada pelas discussões, reflexões, ensinamentos e desabafos.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Eliana Marques Zanata, Maria da Piedade Resende da Costa e Denise de Paula Martins de Abreu e Lima por participarem das bancas de qualificação e defesa, bem como pela colaboração nas sugestões para a ampliação deste estudo.

Chegar ao término do Mestrado foi um sonho que demorou 30 anos para ser concretizado, e a uma pessoa em especial tenho que agradecer, porque se não fosse por ela, já havia desistido. À supervisora de ensino, Norberg Ap. dos Santos, obrigada pelo incentivo de estar na universidade e lutar pelas concepções de educação que compartilhamos no dia a dia da diretoria de ensino. Respeito-a muito, por sua competência profissional, pela parceria de trabalho e por sua autenticidade em lidar com todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Isso faz a diferença!

Ao CAPE, primeiramente aos colegas da área da Deficiência Intelectual: Rosangela Carvalho Vilela Gebara, Martha de Paula Cintra e Judith Camargo Curiel, que acreditaram, juntamente com os Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica da área da Educação Especial das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, no meu trabalho e profissionalismo. Agradeço ainda à professora Maria Elisabete da Costa por aceitar e dar seu aval no desenvolvimento das ações de formação de professores especializados na área da Deficiência Intelectual. Também agradeço a todos os assistentes técnicos do CAPE, de outras áreas da deficiência, pelos ensinamentos e suporte.

Às dirigentes de ensino que fizeram parte dessa jornada confiando no meu trabalho e se disponibilizando em colaborar para o êxito deste estudo.

A todos os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, de diferentes áreas do currículo, que compartilharam comigo momentos de reflexões, discussões, estudos, incertezas, planejamento e (re)planejamento e buscas para a implantação e implementação de um processo de inclusão educacional mais justo e verdadeiro.

A todos os supervisores de ensino, os diretores, os vice-diretores, os professores coordenadores, os secretários de escolas, os profissionais dos diferentes setores que compõem a Diretoria de Ensino na qual o estudo ocorreu pelo respeito, confiança e prontidão ao longo da implementação do processo de inclusão educacional.

A todos os membros do grupo de estudos SAPE, professores especializados, professores coordenadores e voluntariados pelo estudo realizado, por muitos questionamentos e incentivo na busca da teoria para embasar a prática.

Aos amigos de “jornada”, Everton, Mahl, Franco, Rita e Luciana, muito obrigada pelas trocas de conhecimentos nas aulas do mestrado e, em especial, à doutoranda Rose Rangni pelo apoio incondicional nas horas conflitantes da pesquisa.

Ao Grupo IMAGINE, Regina Berard, Fabio e Denise, pelos estudos, reflexões sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e pelas discussões de sua aplicabilidade na área da Educação Especial, como um recurso ou ferramenta para a mudança de olhar dos professores aos educandos com deficiência e no planejamento de atividades que atendam a todos, respeitando o espectro de inteligências.

A alguém que hoje não faz mais parte do plano terreno, mas de onde estiver sei que contribuiu muito por esse momento: minha mãe, que Deus te abençoe.

Ao meu pai e minha filha, as duas pessoas mais prejudicadas desta jornada, pois muitas vezes precisei me ausentar para escrever e estudar e eles ficavam em último plano. Desculpe pelas brigas, pela falta de paciência, pelo nervosismo, pela mudança de humor, mas este momento tem que ser solitário. Obrigada por tudo, mas, principalmente, pelo respeito às minhas aspirações profissionais.

E o mais importante, agradeço a Deus por ter chegado até aqui e concluído esta jornada.

*“A identidade profissional não é um ato adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Ela é um lugar de luta e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 2008)*



## RESUMO

A inserção de educandos com deficiência intelectual na rede pública estadual de ensino está sendo cada vez maior. O acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem são as garantias legais do processo educacional inclusivo. Esse processo não se limita apenas ao espaço escolar e, sim, na efetivação de práticas inclusivas que garantam a esses educandos respostas educativas para sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia. Entretanto, se o sistema educacional não proporcionar adequações curriculares significativas que atendam às especificidades de cada educando e um trabalho conjunto de toda a equipe escolar, essa efetiva aprendizagem não ocorrerá e o educando estará sujeito novamente à exclusão. Considerando o contexto mencionado, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009. Os participantes do estudo foram 18 professores que constituíram o grupo de estudos SAPE. O estudo teve um enfoque qualitativo, delineado por estudo de caso. Foram elaboradas planilhas que serviram de base para o desenvolvimento das etapas do plano de adequação curricular. Os resultados indicam que as planilhas revelaram-se elementos facilitadores para a tarefa do trabalho docente com os educandos com deficiência intelectual, desenvolvimento do trabalho em grupo, aprofundamento nos estudos, maior envolvimento do grupo de estudos na formação continuada de outros professores coordenadores e a amplitude do plano de adequação curricular a outros educandos que não possuíam deficiência, mas sim dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Adequação Curricular. Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual disabilities in Brazilian state public education is increasing. Therefore, access, retention and learning are effective legal guarantees of the inclusive educational process. This process is not limited to the school, but the effectiveness of inclusive practices to ensure educational responses to these students for their learning and development of their autonomy. However, if the educational system does not provide significant curricular adaptations that meet the specificities of each student and a collaborative work of all school staff, that effective learning will not occur and again the student will be subject to exclusion. Considering the context mentioned, this study aims to describe and analyze a formative action to build a curriculum plan that meets all students, including those considered with intellectual disabilities. The survey was conducted in a board of education within the State of São Paulo from 2007 until 2009. Study participants were 18 teachers who comprised the study group SAPE. The study has a qualitative approach, outlined by the case study and had four spreadsheets as tools that served as the basis for the development stage of the plan curricular adjustment. This study indicates the following results: the spreadsheets worked as facilitator for the task of teaching with students with ID, as production of documents for use by staff of the Board of Special Education Board, and last but not least, as improvement of the group work promoting further studies and greater involvement of the study group during the continuous education program for other teachers. It has been also provided teachers and coordinators the possibility of adjusting curricular plans to other students who did not have disability, but learning problems.

Keywords: Special Education. Curricular Adjustment. Intellectual Disabilities. Inclusive School.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Adaptações Curriculares
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAIE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>AAMR</b>	Associação Americana de Retardo Mental
<b>ATP</b>	Assistente Técnico-Pedagógico
<b>CAPE</b>	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>COACH</b>	Choosing Options and Accomodations for Children
<b>DA</b>	Deficiência Auditiva
<b>DE</b>	Diretoria de Ensino
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DOE</b>	Diário Oficial do Estado de São Paulo
<b>DV</b>	Deficiência Visual
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>HTPC</b>	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OPS</b>	Organização Pan-Americana de Saúde
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PEB II</b>	Professor de Educação Básica
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCOP</b>	Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
<b>PEI</b>	Plano de Ensino Individual
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE</b>	Plano Nacional de Educação Especial
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>SAPE</b>	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
<b>SEE</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEF</b>	Secretaria de Ensino Fundamental
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1</b>	Etapas delineadas para coleta de dados.....	67
-----------------	---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2007.....	30
<b>Quadro 2</b> Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2008.....	31
<b>Quadro 3</b> Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2009.....	32
<b>Quadro 4</b> Caracterização dos participantes e necessidades do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, de 2007 a 2009.....	33
<b>Quadro 5</b> Caracterização do planejamento do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2009.....	35
<b>Quadro 6</b> Caracterização de um Cronograma de HTPC – 2009.....	36
<b>Quadro 7</b> Caracterização – levantamento de conhecimento prévio, 2009.....	36
<b>Quadro 8</b> Levantamento de crenças sobre a interação da família-escola-professor, 2009...37	37
<b>Quadro 9</b> Caracterização – sala de aula-professor-educando-família, 2009.....	38
<b>Quadro 10</b> Caracterização de um esboço de Plano de Adequação Curricular, 2009.....	39
<b>Quadro 11</b> Delineamento temporal – 1971 a 2009.....	47
<b>Quadro 12</b> Resultados das pesquisas realizadas – 2002 a 2011.....	59
<b>Quadro 13</b> Inteligências e habilidades humanas.....	64

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Apresentação e justificativa .....	14
Pergunta do estudo.....	25
Objetivo geral.....	25
Objetivos específicos.....	25
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>27</b>
2.1 Caminhos do estudo.....	27
2.2 Contextos do estudo .....	28
2.3 Participantes do estudo.....	30
2.4 Organização dos dados do estudo.....	34
2.5 Descrições das etapas de construção do estudo.....	35
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>41</b>
3.1 Adequações curriculares no contexto da legislação federal e estadual.....	41
3.2 Currículo: sua importância no processo de inclusão.....	49
3.3 Adequações curriculares: conceituação, terminologias, tipos, níveis e implicações.....	53
3.4 Um olhar sobre a deficiência: foco na deficiência intelectual.....	61
<b>4 ANÁLISES DOS DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 Dados obtidos na 1ª etapa: planejamento.....	69
4.2 Dados obtidos na 2ª etapa: formação em serviço.....	70
4.3 Dados obtidos na 3ª etapa: descobertas de concepções .....	70
4.4 Dados obtidos na 4ª etapa: relação: família-escola-professor.....	72
4.5 Dados obtidos na 5ª etapa: espaços das relações e do fazer pedagógico.....	74
4.5 Dados obtidos na 6ª etapa: Planejamento das Adequações Curriculares.....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>

<b>APÉNDICE 1</b> .....	93
<b>APÉNDICE 2</b> .....	94
<b>APÉNDICE 3</b> .....	96
<b>APÉNDICE 4</b> .....	97



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação e justificativa

O processo de inclusão educacional no Brasil surgiu sob a influência de alguns documentos internacionais que promoveram a formulação das leis e políticas da educação brasileira. Esse movimento teve como base histórica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que apregoa a garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade para todo ser humano, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

Carvalho (1997), tecendo considerações sobre esses movimentos, lembra que esses princípios desencadearam outras declarações, tais como: a Declaração de Cuenca (1981), que resultou de um Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Equador. Ainda em 1981, na Espanha, houve a Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, da qual resultou a Declaração de Sunderberg. A partir desse ano, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a elegê-lo como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Em 1990, na Convenção de Jomtien, sediada na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que desencadeou a construção de um plano de ação com o objetivo de atender às necessidades educacionais de inúmeros educandos privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na educação básica. É de suma importância ressaltar que a partir desse momento, o Brasil estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco mundialmente importante na propagação da filosofia da educação inclusiva, pois “os educadores especializados brasileiros passaram a fazer amplo uso do conceito de inclusão” (OMOTE, 1999, p. 5). O próprio texto dessa Declaração atribui à escola o poder de ofertar os serviços adequados para atender a diversidade da população. Para Laplane (2004), a atribuição de poder à escola desencadeia um progresso que agrupa as críticas à inflexibilidade histórica dos sistemas de ensino e às normas tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles.

Nessa perspectiva, percebe-se a escola como um espaço importante de interação e troca sociais que possibilita o acesso à inclusão e ao desenvolvimento da autonomia do educando para sua inserção na sociedade.

Os profissionais de educação têm enfrentado muitos desafios para que essa inclusão possa ocorrer. Segundo Guimarães (2003, p. 46), “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos”; isso deve ocorrer não somente com os grupos minoritários da sociedade, sejam estes grupos referentes à etnia, ao gênero ou à classe social, como também com a inclusão de pessoas com deficiência. É sobre este grupo específico que trata este estudo, a inclusão de pessoas com deficiência, especificamente a deficiência intelectual<sup>1</sup>.

Lopes (2007) indica que um dos maiores desafios da escola é o de incluir respeitando as diferenças individuais. E, nesse sentido, Denari (2008) reforça que esse desafio só terá êxito se os educadores<sup>2</sup> modificarem seu olhar sobre a deficiência, buscando novos paradigmas e novas práticas para promover essa inclusão.

Os professores do ensino comum têm dificuldades em lidar com os educandos que apresentam deficiência intelectual, porque na formação inicial – graduação – a educação está estritamente direcionada aos padrões de normalidade, ou seja, a um conjunto idealizado de educandos que aprendem. Dessa forma, aqueles que não aprendem são excluídos e rotulados de “diferentes”. Quando esses professores se referem à deficiência, muito possivelmente relacionam-na a mitos que indicam as limitações desses educandos, não abordando as múltiplas capacidades e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista que todos podem se desenvolver além de suas limitações (RANGNI e COSTA, 2011).

De acordo com Zanata (2004), quando o professor recebe um educando com deficiência na sala comum, sente dificuldade em lidar com ele pois, nesse caso, tem que promover adequações no seu planejamento para dar oportunidade a todos os educandos de desenvolverem suas capacidades e potencialidades, sem suprimir ou minimizar conteúdos. O problema geralmente está na falta de conhecimento específico do professor em saber lidar com esse processo; portanto, os professores das salas comuns necessitam, também, de formação continuada para entenderem as especificidades de uma determinada deficiência, além do suporte do professor especializado – com seus conhecimentos, métodos e recursos

---

<sup>1</sup> Consta do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, item 9, alínea K, as recomendações às organizações internacionais para incluir a Deficiência Intelectual nas suas classificações, programas [...] (OPS/OMS, 2004).

<sup>2</sup> Por educadores, entende-se todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, de forma direta ou indireta (supervisores, diretores, coordenadores, professores, funcionários, entre outros (ABREU-E-LIMA, 2011).

construídos ao longo de décadas – para realizarem em conjunto um planejamento adequado que assegure o direito à aprendizagem.

Entretanto, para que esse suporte ocorra de fato, Bueno (1999) salienta que é necessário analisar a formação do professor especializado em relação a um dos princípios básicos da educação inclusiva: retirar o foco do déficit e privilegiar as potencialidades dos educandos em processo de inclusão educacional. Desse modo, a deficiência que era vista como algo segregatório – assunto específico para instituições, escolas especiais e classes especiais, promovendo a exclusão social tanto dos educandos que não tinham acesso a uma educação inclusiva, quanto dos professores de escolas regulares, que ficavam alheios a essa realidade – passa a ser um “desafio” nas práticas educacionais.

Pensando nas práticas educacionais acessíveis a todos, indiscriminadamente, nasce este estudo, resultado de 30 anos de experiências, observações, angústias, anseios, indefinições, indagações para entender a deficiência intelectual e fazer com que os educadores possam permitir a manifestação, a compreensão e o desenvolvimento das habilidades e das potencialidades presentes nos educandos com deficiência intelectual.

Uma das experiências que motivou minha formação como educadora e, posteriormente, como pesquisadora, ocorreu quando ainda era criança e não fui compreendida em minha curiosidade infantil, nas infinitas indagações que fazia sobre tudo e sobre todos. Recordo-me de um fato na aula de catecismo, quando a professora nos relatou sobre o aparecimento de Eva a partir de uma das costelas de Adão. Imediatamente, levantei a mão e disse: – Tem certeza? Ele não ficou doente? Como posso retirar uma costela e não ficar doente? Impossível! A professora simplesmente mandou-me embora da aula e pediu para que eu voltasse somente no dia da primeira comunhão. Apesar de, hoje em dia, ser amplamente conhecido que essa fase é normal no desenvolvimento cognitivo da pessoa, era notória a exclusão daqueles que se interessavam em aprender mais do que era permitido ou então desafiavam a autoridade constituída, nesse caso, a professora de catecismo.

Outra referência importante foi a de uma experiência familiar envolvendo uma prima diagnosticada como “doente mental”, com a sentença médica de que viveria somente até os 15 anos de idade. Como criança, não compreendia a dimensão e o significado daquela realidade, indagando-me sobre como poderia ser uma pessoa mentalmente doente, o que ela seria capaz ou não de fazer e como ela seria fisicamente. Enfim, fui construindo uma imagem deformada dessa criança, a partir do referencial das palavras ditas pelo próprio médico. Com o passar dos anos, pude perceber o quanto foi difícil para a família receber essa notícia, lidar com ela, aceitar a deficiência e buscar ajuda para estimulação do seu desenvolvimento. Atualmente,

questiono-me sobre o quanto a minha prima poderia ser autônoma se tivesse tido estimulação suficiente para que fosse incluída na sociedade, uma vez que os pais tinham vergonha de expô-la, privando-a cultural e socialmente.

Essas experiências exerceram forte influência na escolha da minha carreira e no trabalho que venho desenvolvendo. Como vivi especificamente o processo de inclusão de alunos com deficiências na escola pública desde o início da carreira profissional, neste momento, faz-se necessário explicitar as fases constitutivas do meu trabalho como educadora para possibilitar melhor compreensão dos objetivos delineados ao longo deste estudo.

Na década de 1970, ao ingressar no curso de Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental<sup>3</sup>, pude, de fato, entender o que havia ocorrido no nascimento da minha prima, a doença específica que a acometeu (meningite) e gerou sequelas nos membros inferiores e no desenvolvimento intelectual, tendo limitado sobremaneira suas habilidades de comunicação. Na época em que fiz a descoberta, não mais foi possível realizar um trabalho interventivo, pois ela estava com 11 anos de idade e a mãe não aceitava nenhuma influência externa na educação da filha. Dessa forma, pude perceber o quanto as famílias de pessoas com deficiência necessitavam – e ainda necessitam – de amparo, orientação, prevenção, esclarecimentos e o quanto os educadores podem fazer a diferença em suas vidas.

Na universidade, desde o primeiro ano de curso, iniciei os estágios supervisionados e observei diferentes práticas sendo desenvolvidas nos mais diversos contextos, como: hospital psiquiátrico, escolas especiais, classes especiais e instituições especializadas. Em contato com essas realidades, fiz-me várias indagações sobre o porquê de as atividades, durante as aulas, serem tão repetitivas e mecanizadas, sem estimulação de pensamento por meio de perguntas, discussões e/ou reflexões. Também não conseguia entender como as professoras construíam as atividades e por que o fazer pedagógico parecia não ser planejado, principalmente para as especificidades dos educandos com deficiência. Até então, não conseguia obter as soluções adequadas para os meus questionamentos, mas observava que cada educando fornecia respostas educativas diferentes à estimulação oferecida pelo docente, porém, o próprio professor da sala não conseguia perceber as habilidades demonstradas pelos educandos, provavelmente por falta de conhecimento específico sobre como reconhecê-las.

No início da década de 1980, trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de duas cidades do interior paulista como regente de classe para educandos com deficiência mental educável. Observava que muitos deles tinham

---

<sup>3</sup> Utilizaremos o termo Deficiência Mental por ser um relato escrito em uma perspectiva sócio-histórica, preservando a denominação da época.

possibilidades de aprendizado e não necessariamente precisavam estar ali. Mas essa ideia não era compatível para a época, porque a escolaridade do educando com deficiência era de obrigação da Educação Especial, e não do ensino comum.

Nessa mesma época, concomitantemente, trabalhava como professora eventual na regência de uma classe especial para deficientes mentais na rede pública de ensino; a inserção desses educandos na classe era efetivada a partir de laudos psicológicos. Tais laudos, assentados em resultados de testes psicológicos destoantes da realidade dos educandos, não contemplavam (e ainda não contemplam) as necessidades cognitivas. O trabalho pedagógico era voltado para a aquisição de conteúdos e, principalmente, para a aquisição de leitura e escrita. Quando os educandos estivessem “aptos ou prontos”, como se dizia na época, eles eram integrados nas salas regulares e não mais permaneciam nas classes especiais.

Nesse período, surgiu, então, a oportunidade de participar de um curso de formação, denominado Projeto Ipê<sup>4</sup>, com foco na construção do processo de leitura e escrita. Durante esse estudo fui adquirindo conhecimento e pude perceber que muitos educandos designados à classe especial apresentavam “dificuldades de aprendizagem” e não um “déficit cognitivo”. Entretanto, eu ainda não possuía conhecimento suficiente para intervir e modificar a minha prática; sendo assim, apenas procurava tratá-los, antes de tudo, como pessoas, respeitando-os e exigindo respostas além das comumente esperadas.

Ainda na década de 1980, efetivei-me na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo como professora de educação básica, regente de uma classe especial para educandos com deficiência mental, na cidade de São Bernardo do Campo, no ABC Paulista, em uma escola de Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Naquela época, como o professor especializado poderia constituir jornada dupla de trabalho, criei outra classe especial, fato esse que permitiu minha permanência na escola em período integral. A classe adicional partiu do meu interesse e não da necessidade específica dos educandos, pois a criação de classes especiais era uma ação comum e bastante utilizada na rede pública de ensino. Não havia na época uma equipe de Educação Especial nas Diretorias de Ensino para organizar ou planejar os serviços de apoio.

Em uma retrospectiva da época, pode-se visualizar confluência de dois pontos fundamentais: o primeiro deles é reportado por Omote (1999, p. 5):

---

<sup>4</sup> O Projeto Ipê foi um projeto de ensino a distância, criado, em 1984, como resultado de uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus por meio de programas na TV Cultura. O direcionamento principal de estudo era a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização.

A partir da década de 70, houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, notadamente na área da deficiência mental. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes. Essa formação docente passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia, cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau.

O segundo ponto, referendado por Bueno (1993, p. 125), diz respeito às políticas educacionais relacionadas à Educação Especial no Estado de São Paulo que:

[...] antecipando-se ao governo federal, já havia criado o seu Serviço de Educação Especial, junto à Secretaria de Educação, através do Decreto n. 47.186, de 21/11/66, dando continuidade ao atendimento de excepcionais através da reunião dos diversos serviços já existentes. [...] São Paulo foi, sem dúvida, um dos estados da federação que mais avançou em relação ao atendimento do excepcional [...]

Desses entendimentos, posso perceber que faltava conhecimento sobre a legislação, sobre os direitos das pessoas com deficiência, sobre as reais potencialidades do educando com deficiência, sobre o que seria uma prática pedagógica inclusiva e sobre o próprio conceito de deficiência intelectual.

Minha experiência seguinte aconteceu em uma escola rural no interior paulista, com regime de internato e modelo de apadrinhamento de menores, ou seja, os estudantes moravam em casas-abrigo, as meninas ficavam sob responsabilidade de uma senhora e os meninos em outras casas com um senhor. Nesse serviço, fui contratada para ministrar aulas na classe especial para 15 educandos considerados deficientes mentais educáveis. O meu questionamento era sobre o que se denominava realmente como deficiência mental e qual a diferença entre doença e deficiência mental, pois aquele grupo de educandos apresentava problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, desvios de conduta e déficit cognitivo. Na época, não havia cursos de atualização promovidos pelo governo estadual na área de Educação Especial, os momentos de trabalho coletivo eram mínimos ou nulos, restando pouco tempo para a discussão e a reflexão da prática pedagógica. Apesar disso, sempre tive a crença de que não poderia tratá-los como pessoas deficientes, e sim incentivá-los nas suas potencialidades para o aprendizado e o gosto pela vida social.

Na década de 1990, além da regência de classe especial para educandos com deficiência mental educável, assumi o cargo de Encarregada do Setor de Educação Especial em uma prefeitura municipal do interior paulista. Foi uma oportunidade ímpar, pois trabalhei com uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistente social, fonoaudióloga,

pedagoga especializada e professores. Com essa equipe, pudemos estudar casos específicos com várias perspectivas de olhares, o que nos permitiu a construção de ações interventivas mais eficientes para que os educandos com deficiência (intelectual, sensorial – visual, auditiva, física) fornecessem respostas educativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa década, continuei na regência das classes especiais, desempenhando também outra atividade profissional: a de capacitadora do Programa Alfabetização Teoria e Prática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>5</sup>. Com essa atividade, pude ter um contato constante com os professores da educação fundamental, ciclo I, de 1ª a 4ª série, e perceber o quanto eles precisavam, ainda, entender “como” lidar com os educandos com deficiência em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois sua prática não caracterizava a inclusão e, sim, a exclusão dentro do ambiente escolar, uma vez que não permitiam que esses alunos acessassem, os mesmos conteúdos e as mesmas atividades que os demais educandos.

O conhecimento que construí ao longo desse meu percurso profissional só fez emergir uma necessidade urgente de buscar novas formas de atuação no processo de inclusão escolar do educando com deficiência intelectual em diversos contextos educacionais. As práticas vigentes não eram suficientes para demonstrar que a inclusão estava ocorrendo com sucesso. O arcabouço teórico parecia conflitante com a realidade dos educadores, especialmente dos professores especializados, que despertavam para a necessidade de uma mudança de paradigma do modelo médico da deficiência, cuja ênfase é a própria pessoa, para o modelo educacional – que é a falha do ambiente em oferecer condições adequadas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT e FERNANDES, 2005).

Essa lacuna sobre a prática educacional se reflete também nas pesquisas na área da Educação Especial. Glat e Fernandes (2005, p. 38) indicam que:

Em termos de conceituação teórica, sentiu-se, nesse momento, as lacunas do modelo comportamental / instrumentalista em preparar adequadamente as pessoas com deficiências para sua plena integração social e educacional. Nesse sentido, dois campos de investigação começaram a se desenvolver. O primeiro voltado para Psicologia da Aprendizagem, através do estudo e aplicação para Educação Especial do construtivismo de Jean Piaget e Emilia Ferreiro e do sociointeracionismo de Vigotsky [...] outra vertente teórica mais voltada para os aspectos “psicossociais” [...] Este enfoque buscava entender o significado ou representações que as pessoas têm sobre o deficiente e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.

---

<sup>5</sup> O programa Alfabetização Teoria e Prática, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi criado em 1994, com ênfase na formação de professores e voltado à compreensão do processo de leitura e escrita na criança.

Essas percepções, intuitivamente, despertaram uma condição até então não percebida: a de pesquisadora. O interesse em descobrir possibilidades didáticas que auxiliassem os educadores e os educandos, a curiosidade emanada das leituras e vivências e a busca de soluções que marcassem ou rotulassem (concepções das décadas de 1970 e 1980) pessoas na sua diversidade, constituíram a base para que, mais tarde, em 2010, eu me tornasse aluna do Programa Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Cabe frisar que durante meu percurso profissional como pesquisadora, a partir da década de 2000, tive um primeiro contato com uma posição em que não seria mais apenas espectadora das decisões sobre como ensinar o educando com deficiência, mas protagonista de ações específicas para propostas de inclusão efetiva desses educandos na rede regular de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, em 2001, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), um órgão de suporte teórico e prático ao processo de inclusão escolar de educandos com deficiências na rede estadual de ensino. Em 2002, o CAPE ofereceu o curso “A educação de crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento” para professores especializados na área de deficiência mental de cada Diretoria de Ensino. A dirigente de ensino da região em que estava vinculada solicitou minha participação no referido curso para multiplicar as informações aos professores da rede pública estadual de ensino. Após o curso, desenvolvi um serviço de voluntariado na Diretoria de Ensino em concomitância com o trabalho na sala de recursos. Na Oficina Pedagógica<sup>6</sup> dessa Diretoria, auxiliei o estudo e a organização de estratégias para implantação do processo de inclusão educacional nas escolas sob jurisdição dessa Diretoria.

Pelas experiências vividas, a primeira estratégia que apontei como primordial foi a de dar oportunidades para que os pais, os educandos, os professores especializados, os diretores e os professores coordenadores se conscientizassem que estávamos vivendo a era da inclusão e não a da integração; portanto, a transformação das classes especiais em salas de recursos deveria ocorrer, de fato, já que os educandos com deficiências seriam inseridos nas salas regulares, com suporte/apoio das salas de recursos. Esse momento foi um marco fundamental para a implantação do processo de inclusão escolar. A transformação das classes especiais em salas de recursos trouxe medos, conflitos, angústias, incertezas, indefinições para todos,

---

<sup>6</sup> Integra a assistência técnico-pedagógica da Diretoria de Ensino e desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e de projetos voltados para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos educandos da rede pública estadual de ensino (SÃO PAULO, 2005).



demonstrando ser necessária a busca por conhecimentos específicos para que o processo se efetivasse.

Tornei-me então Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) na área da Educação Especial e tive que deixar a regência da sala de recursos para permanecer apenas na Oficina Pedagógica, situação profissional que se perpetua até hoje. Houve, entretanto, uma mudança na terminologia da função para Professor Coordenador da Oficina Pedagógica<sup>7</sup> (PCOP) na área da Educação Especial, a quem se atribuiu: criar e coordenar cursos de atualização na formação continuada dos professores e orientar os professores especializados das áreas da deficiência intelectual, visual, auditiva, diretores, professores coordenadores, pais e educandos com deficiência no processo de inclusão educacional em 54 escolas da rede pública estadual de ensino, regidas pela referida Diretoria de Ensino.

Em 2003, o primeiro passo para a efetivação deste trabalho foi a formação em serviço de professores especializados das áreas da deficiência intelectual, visual e auditiva sob a coordenação do supervisor de ensino e o ATP responsável pela área da Educação Especial. Essa formação oportunizou a criação de um grupo de estudos que recebeu o nome de grupo de estudos SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado). Os objetivos delineados para essa formação foram:

- ✓ aprofundar os estudos sobre os conceitos de deficiência;
- ✓ compreender o funcionamento das salas de recursos e as atribuições do professor especializado frente ao processo de inclusão escolar;
- ✓ analisar formas de apoio/suporte ao educando com deficiência para desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem;
- ✓ padronizar os encaminhamentos dos educandos para os serviços de apoio pedagógico especializado;
- ✓ padronizar formas de registro e relatórios dos atendimentos nos serviços especializados;
- ✓ planejar ações para desenvolver nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>8</sup> (HTPC) nas escolas junto com a equipe escolar.

A mudança de papel de professor especializado regente de sala de recursos-DI para ATP de Educação Especial foi muito importante, pois tive que consolidar minhas crenças em

---

<sup>7</sup> Utilizada a partir da Resolução SE 91/2007 (SÃO PAULO, 2007).

<sup>8</sup> Espaço de formação continuada de professores – “momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” (SÃO PAULO, 2009).

relação ao educando, ao conceito de deficiência, aos processos de ensino e aprendizagem, à avaliação pedagógica, ao atendimento especializado em salas de recursos, às funções do professor especializado no processo de inclusão escolar e, especialmente, ao trabalho com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades para dar suporte aos professores das salas regulares na construção de um plano de adequação curricular que viesse ao encontro das especificidades do aluno com deficiência, seja ela qual fosse.

É nesse cenário que os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares<sup>9</sup>, anteriormente publicados (BRASIL, 1999), começaram a nortear os trabalhos educacionais de acesso ao currículo, indicando caminhos possíveis para a inclusão. O documento utiliza-se de dois termos que precisam ser situados neste momento para facilitar a compreensão da escolha executada pela pesquisadora para nortear os caminhos deste estudo. Segundo Heredero (2011), *adaptação curricular* tem a ver com os conceitos da antiga escola, dividida e segregadora, nos termos de adaptar alguma coisa; neste caso, o currículo, para que possa atender aos alunos com deficiência. Por um lado poderia se afastar do currículo ordinário que todos os alunos seguem. Por outro lado, *adequação curricular* é um termo da escola inclusiva contemporânea, que objetiva a adequação do currículo para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para que esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala, de acordo com suas respectivas habilidades.

Para este estudo, elegeu-se o termo *adequações curriculares*, concebido “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199). Ou seja, um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender às especificidades do educando com deficiência intelectual inserido no ensino regular.

Portanto, as adequações curriculares podem ser consideradas como uma das ferramentas, um guia para nortear a prática pedagógica a partir de um planejamento eficaz e de um trabalho articulado com os professores especializados das salas de recursos. Elas podem subsidiar e dar suporte ao professor da sala comum na construção de ações pedagógicas para a definição de objetivos, de elaboração e desenvolvimento de conteúdos, de estratégias metodológicas, de processos avaliativos e de temporalidade no intuito de favorecer a aprendizagem do educando.

---

<sup>9</sup> Termo que consta do documento em questão. A pesquisadora, por respeitar a legislação e a autonomia dos autores adotados, manterá no corpo do texto as mais variadas terminologias que se referirem a “planos, ações e modificações que visem o acesso ao currículo”.

Ao longo de oito anos, busquei elaborar uma metodologia de trabalho com educadores, professores especializados, pais e educandos para promover a transformação almejada. Nesse período, algumas ações foram pontuais:

- ✓ estudo sobre a legislação vigente;
- ✓ orientação aos professores especializados sobre ações específicas na sala de recursos;
- ✓ orientação aos pais sobre o processo de inclusão escolar e as condições possíveis ofertadas pela Diretoria de Ensino;
- ✓ orientação aos gestores sobre como inteirar pais e educandos com deficiência no contexto escolar;
- ✓ orientação a todos os envolvidos no processo de inclusão sobre as características das deficiências apresentadas no quadro de demanda da Diretoria de Ensino em questão;
- ✓ elaboração de projetos para cursos de formação continuada aos professores, autorizados pela CENP, com diferentes temas;
- ✓ visitas às escolas e às salas de recursos;
- ✓ avaliação diagnóstica e encaminhamento pelas escolas para atendimento dos educandos sinalizados com necessidades educacionais especiais;
- ✓ formação continuada ao supervisor de ensino e ao PCOP da área da Educação Especial oriunda do CAPE nas diversas áreas das deficiências;
- ✓ parcerias com instituições e universidades para o suporte técnico necessário a demanda do processo de inclusão educacional.

Todas essas ações permitiram verificar que o mais importante ainda deveria ser feito: a avaliação pedagógica para elencar as habilidades dos educandos com deficiência que uma vez diagnosticadas, poderiam auxiliar o professor da sala comum a fazer as adequações curriculares, tanto no plano individualizado, com o objetivo de estimular as habilidades adormecidas, como no plano coletivo, dentro da sala de aula, para aproveitamento das habilidades já desenvolvidas.

Com a experiência desenvolvida nestes anos, pude comprovar a viabilidade de se adequar, curricularmente, os conteúdos de forma que promovessem a inclusão dos educandos com deficiência. Pude, também, presenciar a modificação de comportamentos e crenças dos educandos, pais e educadores sobre o processo de inclusão escolar. Dessa forma, na condição de aluna do Mestrado e tendo de cumprir, como uma das etapas de formação, a apresentação

de uma dissertação, entendi que toda essa experiência poderia resultar em um estudo. Assim, norteiei este trabalho pela seguinte questão:

*Como se dá a compreensão e a organização da prática docente visando à promoção de ações direcionadas ao acesso curricular de todos os educandos, inclusive daqueles considerados com deficiência intelectual, por meio de adequações curriculares?*

Em consequência, ao pensar em possíveis caminhos na busca de respostas foram estabelecidos os objetivos deste estudo:

Objetivo geral:

Descrever e analisar uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009.

Objetivos específicos:

1. Indicar e discutir as ações que promoveram a sensibilização do professor para a organização de adequação curricular para todos os educandos, inclusive aqueles considerados com deficiência intelectual.
2. Destacar as ações que facilitaram a compreensão e a reflexão sobre a sua prática docente.

Para tanto, o estudo foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo são apontadas a pertinência do assunto, a introdução ao problema e a justificativa de se propor um estudo como este; além disso, apresenta o estudo exploratório que orientou a elaboração da pergunta deste estudo. No capítulo 2, é explicitada a escolha do método, bem como o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e a descrição das etapas de construção do estudo. O capítulo 3 se refere aos fundamentos teóricos do estudo, subdividindo-se em: a delimitação temporal da legislação federal e estadual acerca de ações que provêm o acesso ao currículo para justificar o direito à aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual; o currículo e sua importância no processo de inclusão, resgatando a

origem do currículo, vários olhares e definições; as adequações curriculares, a conceituação, as terminologias, os tipos, os níveis e as implicações. Elucida-se o resgate de algumas expressões utilizadas nos documentos oficiais e por alguns estudiosos na área da educação especial. Trata, também, do tema adequações curriculares e a importância da construção de um projeto político-pedagógico que atenda a todos os educandos, inclusive os com deficiência intelectual. Esse capítulo trata ainda dos referenciais teóricos, o conceito de deficiência intelectual em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, sobre as concepções que permeiam a conceituação e sua influência na prática pedagógica, como podemos compreender um educando com deficiência pela visão inclusiva da Teoria das Inteligências Múltiplas. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais, seguidos das referências, dos apêndices e do anexo.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Os caminhos do estudo

Segundo Kerlinger (1988, p. 45), um estudo ex pós fato (a partir do fato passado, na tradução) “é uma investigação sistemática empírica, na qual não há um controle direto das variáveis independentes, porque as suas manifestações já ocorreram ou porque são eminentemente não manipuláveis”. Neste caso, então, o pesquisador deixa de ter o controle sobre o fato na medida em que este já ocorreu. O pesquisador identifica, pois, as situações que se desenvolveram e passa a trabalhar sobre elas. Sua utilização é recomendada quando se procura estabelecer uma relação de causa e efeito dos fenômenos já ocorridos, salientando os possíveis fatores que exerceram influências sobre estes e que possivelmente intervieram na sua realização (VILELAS, 2009).

No caso deste estudo, optou-se pela retrospectiva para explicar procedimentos desenvolvidos/criados a partir de um grupo de trabalho e discussão composto de professores que buscavam entender/criar mecanismos que facilitassem o progresso acadêmico de educandos com deficiência intelectual.

Optou-se, também, pelo estudo de caso. A opção por essa “estratégia de pesquisa teve como fundamento o fato de que o mesmo tem como característica a busca de informações diretamente junto a uma determinada população, dentro de seu contexto real” (YIN, 2001, p. 33). O estudo de caso privilegia uma unidade significativa de um dado fenômeno, destacando que, ao propor a realização de uma análise minuciosa de uma dada experiência, passa a ter por objetivo, “colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação” (GONSALVES, 2001, p. 67).

O estudo de caso assentado em uma plataforma teórica deve reunir o maior número possível de informações, em função das questões norteadoras, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências. Isso se faz necessário, pois a triangulação de informações, dados e evidências garante a confiabilidade e a validade dos dados. Segundo Yin (2001, p. 34), busca-se apreender a totalidade de uma situação, identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que a envolvem e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. Assim, o autor evidencia as possibilidades que o estudo de caso oferece.

## 2.2 Contexto do estudo

Este estudo foi realizado em uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo, que tem sob sua jurisdição 10 municípios, composta de 54 escolas do Ensino Fundamental (EF) a Ensino Médio (EM). Dezoito dessas escolas são de Ciclo I (de 1ª a 4ª série); 1 de Ciclo II (de 5ª a 8ª série); 2 de Ciclo I e Ciclo II (de 1ª a 8ª série); 1 de Ciclo I, Ciclo II e EM (da 1ª série ao 3º ano do EM); 26 de Ciclo II e EM (da 5ª série ao 3º ano do EM) e 6 de EM, considerando o período de 2007 a 2009, com a matrícula de aproximadamente 35.000 educandos, dos quais 402<sup>10</sup> se encontravam em processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual.

Faz-se necessário explicitar que as Diretorias de Ensino pertencem a um órgão central, que é a Secretaria de Estado da Educação (SEE), que já prevê, no Decreto nº 7.510/76, nos Artigos 86º e 92º, “a delegação de competências e atribuições relativas à educação especial aos diversos níveis da administração educacional” (MAZZOTTA, 2005, p. 157). Portanto, um dos níveis da administração educacional dessa Secretaria, atualmente, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), instituiu, a partir de 2006, em cada Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, uma equipe de educação especial composta de um Supervisor de Ensino e um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) para construir, implantar e gerenciar o processo de inclusão escolar da sua jurisdição.

A Diretoria de Ensino na qual o estudo foi idealizado e executado conta com o suporte dos serviços de apoio pedagógico especializado que se constitui em: seis salas de recursos de Deficiência Intelectual, duas salas de recursos de Deficiência Auditiva e uma sala de recursos de Deficiência Visual.

A área da Deficiência Intelectual (DI), alvo principal deste estudo, oferece seis salas de recursos, alocadas em seis escolas de ensino fundamental na jurisdição da Diretoria, contemplando, apenas, dois municípios. A sala de recursos é um espaço educacional integrado aos demais ambientes das escolas destinado a orientar, complementar ou suplementar as atividades escolares dos educandos matriculados em salas regulares, no contraturno. Devem ser regidas por professores devidamente especializados na área podendo atuar de forma itinerante, com as seguintes atribuições, de acordo com a Deliberação CEE nº 68/2007 (SÃO

---

<sup>10</sup> 402 educandos subdividem-se em: 2007 (120); 2008 (155) e 2009 (127). Esses dados quantitativos do processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência intelectual, da referida Diretoria, são coletados no início de cada ano letivo nas escolas da jurisdição, pelos diretores e professores coordenadores, por meio de um instrumento, criado pela equipe de educação especial, que se denominou Quadro de Demanda: Alunos em Processo de Inclusão (Apêndice 1).

PAULO, 2007) e a Resolução SE 11/2008 (SÃO PAULO, 2008): desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e perceptivo-motores por meio de atividades individualizadas e diversificadas; orientação sobre condutas sociais adequadas por meio da participação nos eventos da escola e da comunidade; adaptação de recursos, métodos, estratégias com vistas a uma intervenção pedagógica eficaz nos aspectos em que os alunos apresentem defasagens; orientação e apoio técnico-pedagógico à equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns.

Para que se procedesse ao encaminhamento dos educandos sinalizados com DI pelas escolas às salas de recursos, foram respeitados alguns procedimentos formulados pela equipe de educação especial da diretoria pesquisada. Esses procedimentos foram os únicos em processo na rede estadual de ensino no período em que a presente pesquisa foi realizada. Os procedimentos adotados foram:

- a) **Relatório de coleta de dados** (Apêndice 2) – preenchido pelos professores coordenadores e pelos professores das salas regulares nas quais o educando está matriculado e encaminhado à Diretoria de Ensino para que a equipe analise antes que se faça o agendamento de uma visita à escola. Esse é o procedimento-padrão para todos os educandos com deficiência sinalizados pelas escolas.
- b) **Visita às escolas** – levantamento de dados por meio de entrevistas com a equipe escolar, os pais e os educandos, observação e verificação do histórico escolar dos educandos deficientes. Todas as ações obedecem a cuidados éticos como: assinatura de termo de consentimento dos pais ou responsáveis e sigilo das informações coletadas.
- c) **Avaliação pedagógica** – avaliação dos professores das salas de recursos para elencar as habilidades conceituais (aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação), as habilidades sociais e as habilidades práticas (exercício da autonomia – atividade de vida diária) dos educandos deficientes.
- d) **Devolutiva às escolas** – preenchimento do Roteiro Descritivo Inicial/Anual de Observação do educando, que é parte integrante do Portfólio de Atendimento (Anexo D)<sup>11</sup>, pelo professor especializado da sala de recursos para nova visita à escola, a ser usado como base de discussão com a equipe escolar sobre as especificidades do

---

<sup>11</sup> Portfólio de Atendimento – disponibilizado na Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008).



educando sinalizado para a conseqüente tomada de decisão sobre sua inserção ou não no atendimento especializado. A devolutiva é dada aos pais ou responsáveis, que são esclarecidos sobre a necessidade de assinar o termo de consentimento quando se decide pelo encaminhamento do educando às salas de recursos.

- e) **Matrícula do educando** – é realizada na sala de recursos mais próxima de sua escola de origem e que oferece o serviço pedagógico especializado.

Após a efetivação da matrícula na sala de recursos-DI, de acordo com os procedimentos descritos, o professor especializado elabora um Plano de Ensino Individual (PEI) (Apêndice 3) a partir das habilidades conceituais, práticas e sociais elencadas na avaliação pedagógica para planejar ações que proporcionem e favoreçam a aprendizagem do educando na sala comum.

### 2.3 Participantes do estudo

Considerando os objetivos deste estudo, a seleção dos participantes deu-se a partir da ação formativa do grupo de estudos SAPE, cujo nome foi sugerido pela equipe de educação especial da Diretoria de Ensino, e das necessidades da demanda do processo de inclusão escolar. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores, como Dantas (2012), dão uma dimensão da importância da seleção dos participantes do estudo, cujos posicionamentos são esclarecedores e, ao mesmo tempo, constitutivos de novas formas de compreensão da realidade estudada.

Sob esse entendimento, o SAPE, em 2007, constituiu-se mais expressivamente devido ao número crescente de educandos sinalizados com DI nas escolas públicas sob jurisdição da Diretoria de Ensino em questão. Nesse contexto, o grupo percebeu as nuances e sutilezas das necessidades e as incorporou ao seu âmbito para estudo, discussão e tomada de decisões sobre a Deficiência Intelectual – conceituação, diagnóstico e construção de um instrumento de avaliação pedagógica. É importante salientar que os oito professores coordenadores participantes do grupo de formação eram vinculados às escolas nas quais as salas de recursos estavam alocadas.

Serão apresentados a seguir três quadros explicativos sobre a composição do grupo de participantes nos anos 2007 a 2009. A configuração do grupo foi sendo alterada conforme as necessidades vividas pela realidade escolar.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes do grupo no ano 2007.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2007.

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
1 Supervisor de Ensino	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
1 Professor Coordenador de Oficina Pedagógica – área da Educação Especial	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
7 Professores Coordenadores	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
6 PEB II	Sala de recursos-DI
2 PEB II	Sala de recursos-DA
1 PEB II	Sala de recursos-DV

Fonte: elaboração do autor.

Em 2008, foram enfatizadas as reflexões e os esclarecimentos sobre os critérios de preenchimento do Roteiro Descritivo Inicial/Anual de Observação do aluno (Anexo I). Em meados desse mesmo ano, o grupo expressou a necessidade de buscar mais conhecimento teórico para embasar a construção de instrumentos e ações que possibilitassem ao professor proceder à elaboração de atividades que, de forma geral, pudessem ser realizadas por todos os educandos e os beneficiassem, em suas potencialidades e/ou dificuldades, possibilitando, assim, a abertura do caminho para um plano de adequação curricular. Nessa etapa do trabalho, houve o desligamento dos oito professores coordenadores do grupo, pois as necessidades no momento eram mais específicas dos professores especializados para o apoio ao educando em seu processo de aprendizagem. Os professores coordenadores de Ciclo I iniciaram um trabalho de orientação sobre alfabetização, cuja sistemática coincidia com as reuniões do grupo de estudos; assim, houve a opção de eles se dedicarem à nova proposta que estava sendo implantada na rede estadual de ensino.

O Quadro 2 demonstra a caracterização dos participantes do grupo no ano 2008.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2008.

PROFISSIONAIS	ATUAÇÃO
1 Supervisor de Ensino	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
1 Professor Coordenador de Oficina Pedagógica – área da Educação Especial	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
6 PEB II	Sala de recursos-DI
2 PEB II	Sala de recursos-DA
1 PEB II	Sala de recursos-DV

Fonte: elaboração do autor.

Em 2009, iniciou-se a implantação experimental do plano de adequação curricular em duas escolas, uma de Ciclo I e outra de Ciclo II, envolvendo dois professores coordenadores, um professor polivalente<sup>12</sup> e quatro professores das disciplinas de Geografia, Inglês, Matemática e História, das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, orientados pelo professor especializado da sala de recursos-DI. A implantação experimental foi sequenciada em etapas para facilitar a aplicação e a compreensão, por parte dos envolvidos, sobre o que é planejar, para quem e para quem se planeja, bem como do que e como se ensina na construção de um plano curricular que atenda às especificidades do educando com DI. Essas etapas demandaram diferentes participantes, pois cada uma delas está vinculada a necessidades específicas do grupo. É importante mencionar que nessa fase, o grupo de estudos não se constituiu apenas de professores especializados na área de DI, mas sim, de um grupo diversificado – professores especializados das áreas das deficiências auditiva e visual, bem como do supervisor de ensino e do Professor Coordenador da Oficina Pedagógica da área da Educação Especial, pois houve a necessidade de que todos os envolvidos no processo de inclusão escolar recebessem formação continuada para atender às especificidades da demanda.

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos participantes do grupo no ano 2009. A seleção dos participantes delineou-se a partir das demandas do processo de inclusão escolar da referida Diretoria de Ensino e de cada etapa. Fez-se necessário explicitar e qualificar esses participantes para que se possa melhor compreender o processo de construção do grupo de

<sup>12</sup> Referência utilizada para o professor que atua no Ciclo I, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, responsável por várias áreas do currículo.

estudos. É importante frisar que os dados coletados neste estudo são dos profissionais citados no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2009.

ETAPAS	PROFISSIONAIS	ATUAÇÃO
<b>Etapa 1 – Planejamento</b>	1 Supervisor de Ensino	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
	1 Professor Coordenador de Oficina Pedagógica – área da Educação Especial	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
	1 Professor Coordenador	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
	6 PEB II	Sala de recursos-DI
	2 PEB II	Sala de recursos-DA
	1 PEB II	Sala de recursos-DV
	1 PEB II	Ciclo II – Geografia – 5ª e 6ª séries
	1 PEB II	Ciclo II – Inglês – 5ª série
	1 PEB II	Ciclo II – Matemática – 6ª série
	1 PEB II	Ciclo II – História – 5ª série
	1 PEB I	Ciclo I – 3ª série
	<b>Etapa 2 – Formação em Serviço</b>	1 Professor Coordenador
1 Professor Coordenador		Ciclo II – de 5ª a 8ª série
6 PEB II		Sala de recursos-DI
<b>Etapa 3 – Descobertas de concepções</b>	1 Professor Coordenador	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
	6 PEB II	Sala de recursos-DI
	1 PEB II	Ciclo II – Geografia – 5ª e 6ª séries
	1 PEB II	Ciclo II – Inglês – 5ª série
	1 PEB II	Ciclo II – Matemática – 6ª série
	1 PEB II	Ciclo II – História – 5ª série
<b>Etapa 4 – família-escola-professor</b>	1 PEB I	Ciclo I – 3ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
	6 PEB II	Sala de recursos-DI
	1 PEB II	Ciclo II – Geografia – 5ª e 6ª séries
	1 PEB II	Ciclo II – Inglês – 5ª série
	1 PEB II	Ciclo II – Matemática – 6ª série
<b>Etapa 5 – Espaços das relações e do fazer pedagógico</b>	1 PEB II	Ciclo II – História – 5ª série
	1 PEB II	Ciclo I – 3ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
	6 PEB II	Sala de recursos-DI
	1 PEB II	Ciclo II – Geografia – 5ª e 6ª séries
	1 PEB II	Ciclo II – Inglês – 5ª série
<b>Etapa 6 – Planejamento das Adequações Curriculares</b>	1 PEB II	Ciclo II – Matemática – 6ª série
	1 PEB II	Ciclo II – História – 5ª série
	1 PEB I	Ciclo I – 3ª série
	1 Supervisor de Ensino	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
	1 Professor Coordenador de Oficina Pedagógica – área da Educação Especial	Escolas de Ciclo I ao Ensino Médio
	1 Professor Coordenador	Ciclo I – de 1ª a 4ª série
	1 Professor Coordenador	Ciclo II – de 5ª a 8ª série
6 PEB II	Sala de recursos-DI	
2 PEB II	Sala de recursos-DA	
1 PEB II	Sala de recursos-DV	
1 PEB II	Ciclo II – Geografia – 5ª e 6ª séries	
1 PEB II	Ciclo II – Inglês – 5ª série	
1 PEB II	Ciclo II – Matemática – 6ª série	
1 PEB II	Ciclo II – História – 5ª série	
1 PEB I	Ciclo I – 3ª série	

Fonte: elaboração do autor.

O Quadro 4 apresenta a caracterização das necessidades do grupo concernentes às demandas do processo de inclusão escolar de educandos com deficiências de 2007 a 2009.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes e necessidades do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, de 2007 a 2009.

ANO	PARTICIPANTES	NECESSIDADES
<b>2007</b>	1 Supervisor de Ensino 1 Professor Coordenador da Oficina Pedagógica – área da Educação Especial 7 Professores Coordenadores – Ciclo I – de 1ª a 4ª série 1 Professor Coordenador – Ciclo II – de 5ª a 8ª série 6 PEB II – sala de recursos-DI 1 PEB II – sala de recursos-DV 2 PEB II – sala de recursos-DA	Ampliação do conhecimento para entender a inclusão escolar. Entendimento da definição e do diagnóstico da Deficiência Intelectual. Explicação aos pais sobre o encaminhamento de seu filho para a sala de recursos-DI. Análise de casos práticos de educandos sinalizados DI.
<b>2008</b>	1 Supervisor de Ensino 1 Professor Coordenador da Oficina Pedagógica – área da Educação Especial 6 PEB II – sala de recursos-DI 1 PEB II – sala de recursos-DV 2 PEB II – sala de recursos-DA	Diferenciação entre Deficiência Intelectual, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Desmitificação da questão da Deficiência Intelectual junto aos professores. Ampliação do conhecimento sobre a avaliação pedagógica. Entendimento para preencher adequadamente o Anexo I. <sup>13</sup> Estudos iniciais sobre as adequações curriculares.
<b>2009</b>	1 Supervisor de Ensino 1 Professor Coordenador da Oficina Pedagógica – área da Educação Especial 2 Professores Coordenadores – Ciclo I e Ciclo II 6 PEB II – sala de recursos-DI 1 PEB II – sala de recursos-DV 2 PEB II – sala de recursos-DA 4 PEBII – Ciclo II (Geografia, Inglês, Matemática e História) 1 PEB I – Ciclo I	Meios para lidar com as famílias dos educandos que não se interessam pelo aprendizado no filho. Ampliação do conhecimento para contribuir nas dúvidas que os professores têm na sala de aula com os educandos com DI. Aprofundamento dos estudos sobre as adequações curriculares. Construção do Plano de Ensino Individual.

Fonte: elaboração do autor.

#### 2.4 Organização dos dados do estudo

A coleta de dados foi realizada por meio do uso de um Diário de Campo utilizado para registrar os conteúdos dos encontros do grupo de formação – grupo de estudos SAPE – bem como o planejamento e aplicação de cada etapa. O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar/anotar os dados recolhidos suscetíveis de serem interpretados: é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para que, posteriormente, o pesquisador

<sup>13</sup> Portfólio de Atendimento – disponibilizado na Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008).

possa analisar aquilo que vê/observa ao longo do seu processo de investigação. Além disso, o diário de campo costuma ser o primeiro passo dos ensaios, das reflexões, necessárias ao processo de construção do conhecimento (VILELAS, 2009).

Lima et al. (2007, p. 103) explicitam que o registro e o detalhamento permitem “um constante re-visitar dos dados, o que contribui para ampliar as ações de modo a aproximá-las da resolutividade da demanda”.

Por sua vez, a opção pelo uso do questionário como uma das formas de obtenção dos dados iniciais dos participantes, no caso deste estudo, consistiu em um conjunto de questões pré-elaboradas, sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema do estudo, com o objetivo de conseguir dos informantes respostas por escrito ou verbais sobre assuntos que soubessem opinar ou informar; essa prática, segundo Chizzotti (1991), é chamada de interlocução planejada. Com o objetivo de promover essa interlocução, os professores das salas regulares e os professores coordenadores envolvidos neste estudo responderam questionários para uma sondagem na construção de cada etapa da implantação experimental do plano de adequação curricular para verificar quais eram as suas crenças sobre o assunto e para perceber como poderiam lidar com os pais ao conduzir o processo. As perguntas referentes a sondagem de cada etapa encontram-se nas planilhas no corpo do texto deste estudo.

## 2.5 Descrições das etapas de construção do estudo

São apontadas a seguir as diferentes etapas de construção deste estudo. Salienta-se que cada etapa teve, como uma das tarefas, o envolvimento coletivo dos participantes do grupo de estudos SAPE, de 2007 e 2008, na elaboração de uma planilha<sup>14</sup> que serviu de base para o plano de adequação curricular.

Foram desenhadas seis etapas para serem executadas com o grupo de estudo. A quantidade das etapas propicia a organização das informações, do tempo, da aplicabilidade e da disponibilidade dos envolvidos no processo. As etapas obedeceram a uma sequência, a qual está apresentada neste estudo, pois há uma hierarquização de informações importantes para que se cumpra a contento o plano de adequação curricular. Cada etapa, dependendo do

---

<sup>14</sup> Utilizaremos essa terminologia por não ter encontrado outra que se adequasse ao propósito de ferramenta para cada etapa. Segundo Houaiss (Dicionário Eletrônico), planilha significa: formulário padronizado em que se registram informações. Etimologia lat. *Planilla* “impresso ou formulário com espaços em branco para preenchimento de dados nas petições e declarações junto à administração pública”.

grupo, levou em média uma hora para aplicação e foi executada pelo professor especializado – DI uma vez por semana, nos encontros obrigatórios de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esta fase do estudo durou, aproximadamente, dois meses. Cada uma delas está apresentada nos quadros a seguir, com a síntese dos objetivos e dos temas elencados. A descrição do que foi conseguido em cada etapa será discutido no capítulo 4 deste estudo, bem como também será feita a análise dos dados coletados.

### 1ª Etapa: planejamento

Quadro 5 – Caracterização do planejamento do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, 2009.

ENCONTROS/HORAS	10 encontros mensais de 8 horas cada um
<b>OBJETIVOS</b>	Estudar, discutir, refletir, analisar sobre as adequações curriculares e a aplicabilidade do plano construído. Orientar os professores coordenadores das 54 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino para a importância da adequação curricular.
<b>TEMAS ELENCADOS</b>	Educação Especial em uma perspectiva inclusiva; processo de ensino e aprendizagem; currículo e adequações curriculares; o papel do professor especializado na escola inclusiva; conceitos de deficiência intelectual; avaliação pedagógica e trabalho em equipe.

Fonte: elaboração do autor.

### 2ª Etapa: formação em serviço

As horas de HTPC foram utilizadas para esta etapa por entender-se que esses momentos são importantes na agenda do professor de escola pública e, dessa forma, poderia ser utilizado para as reflexões propostas nesta etapa. Os horários de HTPC e o que foi desenvolvido estão demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Caracterização de um cronograma de HTPC – 2009.

PERÍODO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	AValiação
Verpertino	Capacitar a equipe escolar sobre o processo de inclusão	Explicar a legislação vigente	O professor dirá, em uma palavra, qual foi o aprendizado acerca do tema explanado
		Elencar dificuldades da escola no processo de inclusão	
Noturno	Conhecer o trabalho da sala de recursos na área de deficiência intelectual	Levantar ações de intervenção com a equipe escolar	
		Apresentar a Resolução SE 11/2008	
		Explicar as funções do professor especializado	
		Explicar as atividades desenvolvidas na sala com os educandos	

Fonte: elaboração do autor.

### 3ª Etapa: descobertas de concepções

O objetivo principal desta etapa é levantar o conhecimento prévio dos professores das áreas de Geografia, Inglês, Matemática, História, envolvidos no estudo como também de um professor polivalente e dos professores coordenadores, sobre crenças, valores, conceitos/preconceitos, concepções de ensinar e aprender e visão de como é o educando com DI. O professor especializado em DI é o responsável pela aplicação dos itens que compõem as questões relativas ao que se entende por diversidade; qual a diversidade existente na sua escola; que se entende por escola inclusiva e como o projeto político da escola contempla os princípios da escola inclusiva. Importante ressaltar que os professores das salas regulares engajados neste estudo responderam às questões sem discussões ou reflexões prévias. O total de participantes envolvidos nesta etapa foi de 13 professores.

O Quadro 7 apresenta as questões propostas para os professores das salas regulares e os professores coordenadores envolvidos neste estudo no ano 2009.

Quadro 7 – Caracterização – levantamento de conhecimento prévio, 2009.

O QUE VOCÊ ENTEDE POR DIVERSIDADE?	QUAL DIVERSIDADE EXISTE NA SUA ESCOLA?	O QUE VOCÊ ENTEDE POR ESCOLA INCLUSIVA?	COMO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA CONTEMPLA OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA INCLUSIVA?
------------------------------------	--	---	---

Fonte: elaboração do autor.



#### **4ª Etapa: relação família-escola-professor**

Nesta etapa, o grupo teve como objetivo investigar a percepção do professor com relação à interação família-escola-professor e a questão do envolvimento familiar no processo de aprendizagem do educando com deficiência-DI, bem como, conhecer a visão dos pais de como o filho é percebido pela escola e pelos professores. Essa planilha tem como objetivos:

- a) Fornecer dados das famílias sobre os filhos, suas habilidades, necessidades, particularidades, concepção de DI e o que esperam da escola enquanto aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de autonomia.
- b) Investigar as possíveis intervenções que a escola faz com os pais como coparticipantes da educação de seus filhos.
- c) Investigar o histórico de vida do educando e como o professor se relaciona com a família deste.

Esse procedimento foi aplicado aos professores das salas regulares e aos professores coordenadores atuantes no estudo pelos professores especializados em DI. A aplicação foi realizada sem nenhuma informação prévia, apenas questões e respostas relativas a: como a família vê o filho(a); participação da família na vida escolar do filho(a); quais intervenções são necessárias. O que chama a atenção no processo da relação família-educando-escola é descrito nas observações. Os participantes, nesta etapa, somam 13.

Quadro 8 – Levantamento de crenças sobre a interação da família-escola-professor, 2009.

COMO A FAMÍLIA VÊ O FILHO?	COMO É A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO FILHO?	QUAIS INTERVENÇÕES SÃO NECESSÁRIAS?	OBSERVAÇÕES
----------------------------	--	-------------------------------------	-------------

Fonte: elaboração do autor.

#### **5ª Etapa: espaços das relações e do fazer pedagógico**

Essa etapa foi elaborada com o objetivo de organizar as respostas que poderiam ser encontradas para algumas questões que o professor especializado-DI trouxe para discussão no grupo de formação (grupo de estudos SAPE). Essas questões referiam-se à dificuldade do professor da sala comum em analisar os comportamentos do educando com DI e observar as suas necessidades, habilidades, desejos, frustrações; o isolamento do educando com DI na sala de aula e no recreio por ser excluído da turma da sala; a indignação dos outros pais sobre a

crença de que a presença do educando com DI na sala possa acarretar prejuízos à aprendizagem dos seus filhos; a falta de conhecimento e habilidade dos professores ao apontar publicamente e de forma pejorativa as limitações e a deficiência dos educandos sob sua responsabilidade. Essas e outras dificuldades enfrentadas levaram o grupo a elencar as questões que precisariam ser trabalhadas com os professores coordenadores e com os professores das salas regulares para que, ao construírem seu plano de adequação curricular, não estivessem tão desprovidos de conhecimento sobre como lidar com a deficiência. Portanto, alguns objetivos foram delineados para essa etapa, tais como:

- a) Investigar informações sobre o educando, suas necessidades, potencialidades e habilidades.
- b) Observar os rótulos e estigmas na sala de aula.
- c) Observar a influência dos rótulos e estigmas nas relações pessoais, no processo de ensino e de aprendizagem.

O Quadro 9 sintetiza o que foi apresentado aos professores das salas regulares e aos professores coordenadores acerca das relações inter e intrapessoais desenvolvidas na sala de aula.

Quadro – 9 Caracterização – sala de aula-professor-educando-família, 2009.

PECULIARIDADES DO ALUNO	COMO VOCÊ PROFESSOR LIDA COM AS DIFERENÇAS, RÓTULOS, ESTIGMAS NA SALA DE AULA?	COMO TRABALHAR OS PAIS QUANTO À DIVERSIDADE?	COMO TRABALHAR OS ALUNOS QUANTO À DIVERSIDADE?	OBSERVAÇÕES
-------------------------	--	--	--	-------------

Fonte: elaboração do autor.

## **6ª Etapa: planejamento das adequações curriculares**

Essa é a última etapa e a mais importante, pois é a que efetivamente auxiliou o professor a verificar sua prática em sala de aula e organizar o que pode ser feito com cada educando com DI. Portanto, os objetivos propostos nesta etapa foram:

- a) Refletir quem é o educando com DI, suas necessidades, potencialidades para o processo de ensino e de aprendizagem.
- b) Discutir cada item apresentado na planilha antes de efetuar o preenchimento.

- c) Preencher a planilha junto com os professores especializados em DI.
- d) Monitorar o preenchimento da planilha para tomada de decisões.

O Quadro 10 apresenta os itens contemplados no plano de adequação curricular. No Apêndice 4, há exemplos do preenchimento de todas as etapas.

Quadro 10 – Caracterização de um esboço de Plano de Adequação Curricular, 2009.

<b>Disciplina:</b>	<b>Série/Ano:</b>	<b>Período de realização:</b>			
<b>CONTEÚDO</b>	<b>HABILIDADES PREVISTAS NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO</b>	<b>HABILIDADES ADQUIRIDAS PELO ALUNO (CONHECIMENTO PRÉVIO)</b>	<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	<b>AValiação (PROCESSUAL)</b>

Fonte: elaboração do autor.

A partir da apresentação dos objetivos de pesquisa e da metodologia utilizada, é apresentado o embasamento teórico que fundamenta este estudo.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

#### 3.1 Adequações curriculares no contexto da legislação federal e estadual

Inicialmente, será apresentado um delineamento temporal de 1971 a 2009 sobre o aporte legal das adequações curriculares, pois as políticas públicas, embasadas em documentos internacionais e nacionais, viabilizaram leis, decretos, deliberações, resoluções, indicações e portarias no âmbito federal e estadual – Estado de São Paulo – para que os sistemas de ensino pudessem implementar práticas pedagógicas inclusivas para dar respostas educativas a todos os educandos, inclusive àqueles considerados como deficientes intelectuais. Desse modo, mais do que documentos técnicos específicos legais e orientadores, Mazzotta (2005, p. 201) ressalta a importância da “coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e as propostas para implementação de tais princípios”.

Portanto, a análise do delineamento temporal pautou-se na aplicabilidade dos princípios gerais definidos nos textos legais para a sincronia do fazer pedagógico. O professor da sala comum, em 1971, quase não tinha contato com educando que apresentava deficiência, uma vez que ele pertencia a uma instituição ou a um serviço especializado. A lei em vigor dessa época, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e no artigo 9º destaca um tratamento especial para os educandos que apresentem deficiências físicas e mentais. De acordo com Carvalho (2002, p. 67), “a definição da educação de excepcionais como um aspecto do ensino regular, o que significa um compromisso dos vários sistemas educacionais e a garantia de assistência técnica e financeira”. Zanata (2011) explicita ainda que a responsabilidade do processo educativo direto (a aprendizagem do educando como produto final) fica implícita na pessoa do professor da sala comum.

No âmbito federal, a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, apresenta dois artigos que precisam ser mencionados aqui: o artigo 205 declarou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o trabalho e exercício da cidadania; e o artigo 208 indicou a educação como dever do Estado, mediante a garantia de oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para Rossi e Heredero (2010, p. 5), a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) incita apontamentos aos primeiros caminhos para as adequações curriculares quando pontua a

educação como direito de todos. Os referidos autores assinalam que “o fato de haver a escolarização para todos em escolas regulares, surgem consequências importantes na organização do ensino: as escolas deverão adaptar-se aos novos alunos, não ao contrário”. Essa adaptação pode não ocorrer da forma como a Constituição aponta, principalmente se não houver preparo para que ela aconteça.

No ano 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) elabora um documento oficial – a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994) – cujo conteúdo está fundamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A referida Política Nacional assinalava:

a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotados), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p. 9).

Nesse contexto, tal Política assinala o afã de se orientar e estabelecer objetivos que garantam as respostas às pessoas com deficiência. Mazzotta (2005) faz uma análise de vários tópicos do texto da PNEE, dentre eles, pode-se citar: a definição de Educação Especial traz um caráter assistencial e não educacional; a Educação Especial é definida sob uma visão estática e reducionista das possibilidades de seus educandos e dos atendimentos educacionais, dando-lhes um caráter clínico e não pedagógico; assinala o conceito da época, que era o de integração. Sob essa ótica, a PNEE não estava de acordo com o contexto das adequações curriculares, pois no entendimento da época, o problema estava nas características do educando (BUENO, 1999).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Básica, contendo em sua redação muito do que foi acordado na Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994), com uma educação inclusiva para que todos aprendam juntos, sem distinção ou discriminação, pois, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estava prevista para ser realizada no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996).

No Capítulo V desta lei, dedicado à Educação Especial, Morejón e Denari (2008, p. 9) dizem que foram “inseridas exigências para o desenvolvimento de currículos, métodos e técnicas, bem como materiais didáticos para alunos com necessidades educacionais especiais”. Carvalho (2002, p. 98), porém, alerta para o artigo 59, inciso I, referente à oferta pedagógica:

É saudável que os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos sejam objeto da lei. Entretanto, é questionável pensar em um currículo especial, se for diferente do que é oferecido nas turmas do ensino regular. Os cuidados devem recair nas possibilidades de acesso ao currículo e não propriamente na elaboração de outra proposta.

Há necessidade de trilhar o caminho no processo educativo para possibilitar que os educandos com deficiência tenham acesso ao currículo comum. Mas, para isso, os professores devem utilizar-se de adequações no currículo para atender a diferentes tipos de educandos. Lopes (2010) ressalta que, apesar de o texto da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) apontar que as adequações curriculares no contexto da sala de aula devem ser de competência específica do professor, não se pode esquecer também da responsabilidade da equipe escolar com o resultado desse processo, ou seja, a aprendizagem desses educandos. A partir desse momento, a discussão sobre o currículo escolar toma novos rumos e, em 1997, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1997), é apontado que o número crescente de matrículas de educandos com deficiência nos sistemas de ensino ocasiona várias ações que devem ser tomadas, entre elas:

[...] destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc. (BRASIL, 1997, p. 63).

Para que sejam implementadas nos sistemas de ensino ações de adequações curriculares propostas nesse PNE, salienta-se que a política inclusiva, explicitada por Minto (2000), não consiste apenas na permanência física dos educandos com necessidades educacionais especiais junto aos demais na sala de aula ou no contexto escolar. “Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o

potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (MINTO, 2000, p. 7).

Mazzotta (2005, p. 201) diz que “é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial”. É nessa perspectiva que, em 20 de dezembro de 1999, o Ministério da Justiça aprova o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando normas e providenciando adaptações de provas e apoios em instituições de ensino superior e tempo adicional para a execução de provas, de acordo com as características da deficiência. O decreto reverencia os direitos dos educandos com deficiência às adaptações de acesso ao currículo e garante o caráter de transversalidade da Educação Especial no sistema de ensino.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica aprova o Parecer nº 17 (BRASIL, 2001), que é o resultado de um conjunto de estudos nos quais introduz algumas recomendações aos sistemas de ensino, a saber:

Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (2001, p. 322);

Organização do atendimento em escola especial

VI – flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 326-327).

A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais Essas adequações e apoios – que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva – efetivam-se por meio de:

a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros (2001, p. 330).

O presente Parecer apresenta semelhanças a outras leis citadas anteriormente, mas com um diferencial: a educação profissional para o trabalho da pessoa com deficiência. Vale ressaltar que o mercado de trabalho ainda não absorveu a demanda de pessoas com DI, pois ainda há uma escassez de emprego para elas e compreensão sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho (TOMAZINI, 1996).

O Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001a) subsidiou, no mesmo ano de 2001, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º faz referência às escolas da rede regular de ensino, no sentido de prever e prover na organização de suas classes comuns as flexibilizações e adaptações necessárias para o desenvolvimento de seus educandos com deficiência. O cenário da

Educação Especial nessa época passava por um momento de quebra de paradigma, do conceito de integração para o da inclusão, havendo muitas angústias por parte de pais, educandos com deficiência, educadores e professores especializados.

Herdero (2010, p. 197) nos lembra de que a “Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001b) estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão”. Mas, para que não haja má compreensão sobre a flexibilização e adaptação necessárias à inclusão, é fundamental perceber e reconhecer as formas de aprender de cada educando com deficiência, entendendo que cada um possui seu ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todos significa dar oportunidades para que os educandos juntos aprendam os mesmos conteúdos, por meio de adequações ao currículo.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b) com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Para que os sistemas de ensino garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem do educando com deficiência nas escolas, o Ministério da Educação, em 17 de setembro de 2008, promulga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e determina apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para ampliá-los quando necessário. As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado são implantadas na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), buscando estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum e visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos educandos nas atividades escolares. Essa Resolução reforça o desenvolvimento do trabalho do professor da sala comum em parceria com o professor especializado.

Importante lembrar que a legislação federal embasa as políticas públicas educacionais dos Estados, mas eles podem apresentar suas próprias leis. Ao delinear temporalmente a legislação do Estado de São Paulo, apresenta-se o Plano de Atendimento à Educação Especial – 1972 a 1975 (SÃO PAULO, 1972) elaborado pelo Grupo Setorial de Educação Especial da Secretaria da Educação, para integrar o Plano Estadual de Educação, que tem como objetivo fixar a filosofia e a política de educação de excepcionais no Estado. Após um ano, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 13 (SÃO PAULO,



1973), fixando normas gerais para a educação de excepcionais<sup>15</sup>, define os educandos, estabelece as condições para a classificação de um educando, as diretrizes para a elaboração de um currículo flexível, por níveis de desenvolvimento do educando; dá continuidade aos estudos, de acordo com as potencialidades de cada um. Salienta-se que o Estado já provia no sistema de ensino as adequações curriculares por meio da criação dos Serviços de Educação Especial da Divisão de Currículo e de Supervisão, definida na estrutura do Decreto nº 7.510 (SÃO PAULO, 1976).

No decorrer desses 13 anos, o Estado reescreve a sua Constituição em 1989 (SÃO PAULO, 1989) que dispõe ao Poder Público a organização do sistema de ensino, abrangendo todas as modalidades, inclusive a especial, ofertando o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Nessa época, aconteceu a abertura de classes especiais espalhadas por todo Estado e um forte conceito de integração nos contextos escolares.

Em 1999, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Indicação nº 12 (SÃO PAULO, 1999), que fixou as normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo, discutindo desde questões curriculares, metodológicas e de processos de avaliação até a promoção de desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos. Nesse processo, podem-se utilizar materiais didáticos auxiliares, reforço contínuo por parte do professor da classe comum e de professor especialista, quando for o caso (SÃO PAULO/SEE, 1999, p. 926). Assim sendo, dá-se início ao processo de inclusão escolar na rede de ensino no Estado de São Paulo.

Um ano depois, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas para a educação de educandos com necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino, promulgando a Deliberação nº 5 de 2000 (SÃO PAULO, 2000a). Algumas normas assemelham-se com a Indicação CEE nº 12/1999 (SÃO PAULO, 1999b) e reforçam que os currículos da classe comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, como também a avaliação deve estar em consonância com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência. Nessa época, as escolas descumpriam as normas, pois os educandos com deficiência permaneciam nas classes especiais, com currículo próprio e distante da realidade educacional que os circundavam.

Nesse mesmo ano, a Secretaria da Educação promulga a Resolução SE nº 95 (SÃO PAULO, 2000b), mais tarde revogada pela Resolução SE nº 8 de 2006 (SÃO PAULO, 2006),

---

<sup>15</sup> Excepcionais era a terminologia utilizada na década de 1970.

que dispõe sobre o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede pública de ensino e prevê a implementação dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, constituídos de: sala de recursos, atendimento itinerante e classes especiais. Enfatizou-se a reorganização dos serviços nas Diretorias de Ensino pela equipe de Educação Especial. Em conformidade com a Resolução SE nº 95/2000 (SÃO PAULO, 2000b), as diretorias de ensino começaram a se organizar para as transformações das classes especiais em salas de recursos, o que gerou muita resistência por parte de educandos, de pais, de diretores, de professores e dos próprios professores especializados.

Em 2007, o Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, aprova, em 13 de junho de 2007, a Deliberação nº 68 (SÃO PAULO, 2007a) e a Indicação nº 70/2007 (SÃO PAULO, 2007b), que fixaram normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino, e delibera que:

Art. 5º – As escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns, podendo contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas:

II – flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

A Resolução SE nº 11 de 2008 (SÃO PAULO, 2008) dispõe sobre a educação escolar de educandos com necessidades educacionais especiais<sup>16</sup> nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências para a ampliação dos serviços de apoio especializado e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho. Atualmente, essa Resolução está em estudo pela equipe de assistentes técnicos do CAPE.

O quadro a seguir resume temporalmente a apresentação das leis, decretos e resoluções abordadas neste capítulo:

---

<sup>16</sup> Apesar de não se utilizar mais essa terminologia, aqui foi descrito exatamente como é apresentado no documento em questão.

Quadro 11 – Delineamento temporal – 1971 a 2009.

FEDERAL	ESTADUAL
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	Plano de Atendimento à Educação Especial 1.972/75 de 1972
Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988	Deliberação CEE nº 13 de 11 de agosto de 1973
Política Nacional de Educação Especial de 1994	Decreto nº 7.510 de 21 de janeiro de 1976
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Constituição do Estado de São Paulo de 5 de outubro de 1989
Plano Nacional de Educação de 1997	Indicação CEE nº 12 de 14 de dezembro de 1999
Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Deliberação CEE nº 5 de 5 de janeiro de 2000
Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de julho de 2001	Resolução SE nº 95 de 21 de novembro de 2000
Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001	Resolução SE nº 8 de 26 de janeiro de 2006
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	Indicação CEE nº 70 de 19 de julho de 2007
Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Deliberação CEE nº 68 de 19 de julho de 2007
Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009	Resolução SE nº 11 de 31 de janeiro de 2008

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, MEC) (disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>).

Apesar dos avanços, mesmo que sem um delineamento preciso a respeito do trabalho com educandos com deficiência, como pode ser visto ao longo do delineamento temporal da legislação federal e estadual (Estado de São Paulo), ainda foram encontrados caminhos e/ou escassez de aplicabilidade das adequações curriculares que conduzam a um processo educativo de qualidade. Desse modo, segundo Morejón e Denari (2008, p. 4), “é interessante assinalar que no discurso oficial a escola incorpora a noção de igualdade, mas no cotidiano parece não considerar a existência da diversidade”. Para que os caminhos das adequações curriculares ocorram de fato, será necessário um trabalho e envolvimento de toda equipe: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Estado da Educação (SEE), Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), Diretoria de Ensino (DE), educandos com deficiência, pais, comunidade escolar, sociedade para entender o “tamanho distanciamento entre a teoria e a prática, entre a lei que garante e a realidade que nega!” (OLIVEIRA, 1986 citada por MOREJÓN e DENARI, 2008, p. 7).

### 3.2 Currículo: sua importância no processo de inclusão

A inserção dos alunos com deficiência no ensino regular nos últimos anos obteve um crescimento acelerado, conforme os dados do censo escolar fornecidos pelo INEP/MEC<sup>17</sup> (BRASIL, 2010): 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas particulares. Em 2010, esses números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas particulares. Os dados apontam claramente que as instituições escolares passaram a lidar com um público diverso, requisitando “medidas de flexibilização e dinamização do currículo como ferramenta básica de escolarização” (BRASIL, 1999, p. 13-15). Ao estabelecer o currículo no contexto da escolarização, é importante que o educador se atente para o que Coll (1987, p. 34) recomenda: “precisar o que se entende por currículo, determinar suas funções e identificar seus elementos principais, pois o significado e a extensão do termo variam muito conforme os autores e orientações teóricas”.

Os primeiros estudos sobre o currículo surgiram na transição do século XIX para o século XX, com o pensamento de Franklin Bobbitt sobre o preparo dos indivíduos com diferentes capacidades e inteligências para uma variedade de funções na vida adulta, ou seja, aprender as habilidades que forem necessárias para cumprir as suas tarefas (SOUSA, 2007).

Nesse período, também surgiram outros estudiosos, como Dewey (1902, p. 27), com a obra intitulada *The Child and the Curriculum*. A sua atenção estava voltada “para uma escola que se ocupasse em formar para a democracia, mais do que para a economia. Neste sentido, propõe considerar também os interesses e as experiências vividas pelos alunos”.

Outra maneira de se pensar o currículo é apresentada por Sacristán (2000, p. 21), quando este aponta que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. O sistema escolar atual está associado ao conceito de inclusão e, portanto, os educandos que fazem parte desse cenário são os que têm deficiências, os estigmatizados por um intenso histórico de fracasso escolar e os que estão à margem do processo escolar por defasagem de idade/série/aprendizagens. O referido autor pontua que:

---

<sup>17</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão federal, vinculado ao Ministério da Educação, que coordena todos os anos, o levantamento de dados estatísticos e educacionais em consonância com as secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2010).

o currículo acaba numa prática pedagógica. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas salas (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Quando o professor lida nas aulas e nas salas com diferentes educandos, precisa pensar em um planejamento que atenda a todos no processo de ensino e de aprendizagem, priorizando o papel fundamental da escola, que é o da transformação social de cada pessoa envolvida nesse processo. Dessa forma, um dos objetivos que os educadores devem atingir com o currículo sob essa prerrogativa é a relevância de “atenção à diversidade que implica em estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais de cada menino ou menina” (ZABALA, 1998, p. 35); isto deveria acontecer de forma a levar os educadores a considerar e respeitar as necessidades, potencialidades, ritmos e formas de aprender dos educandos por meio de uma prática pedagógica reflexiva, que parta de perguntas básicas por parte do professor, como: o que ensinar? Para que ensinar? Como e quando ensinar? O que, como e quando avaliar? Por conseguinte, tais perguntas devem ser esclarecidas para que o objetivo da escola seja alcançado e seu corpo docente e gestor assumam a responsabilidade de organizar o currículo, planejando sua adequação, quando for necessário, para atender à demanda existente.

Essa organização só ocorrerá se o planejamento for condizente com a ação. Para Coll (1987, p. 33-45), há a necessidade, nessa perspectiva, de se pensar no currículo como:

um elo entre a declaração de princípios gerais e a sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula [...] o currículo como projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela execução.

Para que os professores executem o que está indicado no currículo, deverão observar os componentes implícitos nas perguntas supracitadas que antecedem o planejamento. Carvalho (2008, p. 103) destaca-os como conteúdos programáticos, sua sequência temporal, a metodologia de ensino e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, respectivamente, definindo-os como “um conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral”.

Stainback e Stainback (1999) citam que a educação tem um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo educando deve aprender. Em muitas escolas, entende-se por currículo esse conjunto de informações

sequenciadas e padronizadas ministrado, na maioria das vezes, pelos professores, por meio da leitura dos livros didáticos e de atividades que envolvem a memorização. Esse currículo rígido, padronizado, não atende à demanda hoje presente no ensino regular, e não vai ao encontro do que preconizam os princípios de uma educação inclusiva, que são: o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os educandos; e, para atender às diferenças, o currículo deve ser flexível.

Sousa (2007, p. 94) menciona que no texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o conceito de Educação Inclusiva está posto quando afirma várias vezes “que a escola acomode todos os alunos, enfatizando a ideia de que devem ser a escola e o currículo a se adaptarem às necessidades das crianças e não o inverso”. Assim sendo, o educando é pessoa direta e foco central de toda ação educacional. Para que a ação educacional vá, de fato, ao encontro das especificidades dos educandos em processo de inclusão, é preciso que toda a equipe escolar tenha claro o reconhecimento das potencialidades, do ritmo de trabalho diferenciado, das expectativas, dos estilos de aprendizagens, das motivações e dos valores culturais que cada um dos educandos apresenta.

Stainback e Stainback (1999, p. 237) explicitam que a diversidade existente no contexto escolar abre caminhos para:

o reconhecimento de que o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender); para a informação ser aprendida, usada e lembrada, ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno);

d) o professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado. O professor pode ensinar ou compartilhar seu conhecimento com os alunos através de miniaulas ou de outros meios, mas seu enfoque primordial é apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem.

Para que esses caminhos se abram, algumas ações devem ser executadas na escola. Segundo Heredero (2010, p. 194), o primeiro passo para que uma escola seja considerada inclusiva é delinear no “Projeto Político-Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais”.

Assim, outra implicação que o currículo escolar acarreta é a construção dialógica entre todos os agentes responsáveis pela escola, quais sejam: diretores, professores coordenadores, professores, professores especializados, funcionários, familiares e educandos,

para esboçarem um conjunto de decisões que represente a identidade da escola, sua filosofia e seus princípios. Para Veiga (1995, p. 12), o projeto político-pedagógico vai além de ser a reunião de planos de ensino de diferentes disciplinas e de atividades descontextualizadas como cumprimento de um caráter burocrático, mas sim um guia “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

O projeto político-pedagógico deve ser não somente uma ação burocrática, mas sim, o resultado de uma ação reflexiva e coletiva realizada em processo democrático de decisões frente aos conflitos encontrados no interior da escola. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico está relacionado com dois níveis de organização do trabalho pedagógico: o de organização da escola como um todo e o de organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato (VEIGA, 1995). Portanto, o contexto social imediato das escolas, atualmente, é a educação inclusiva, que envolve o acesso, a permanência e o aprendizado a todos os educandos, independentemente de etnia, credo, cor, origem, deficiência ou sexualidade.

Partindo do contexto teórico e vinculando-o com a prática, Poker e Tendolini (2010) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo geral de identificar, por meio da análise do projeto político-pedagógico, se as escolas estavam atendendo aos princípios de uma educação inclusiva e se estavam planejando ações para atender às necessidades dos educandos com deficiências. Para tanto, foram analisados os projetos de seis escolas públicas municipais de ensino fundamental que atendiam educandos com deficiência nas classes regulares de ensino. Os dados apontaram que a maioria das escolas revela, no campo teórico, pressupostos vinculados à Política de Educação Inclusiva. Entretanto, as ações apresentadas ainda são muito tímidas e restritas, não havendo propostas diferenciadas que atendem às necessidades dos educandos com deficiência. Constata-se a partir dessa experiência que o discurso a respeito da educação inclusiva já foi assimilado por essas escolas; contudo, suas ações ainda são incipientes, levando ao questionamento de quantas instituições ainda não conseguiram articular o discurso com a prática.

A partir dessa apresentação sobre o Projeto Político-Pedagógico, percebe-se que, uma vez construído coletivamente, pode-se constituir em um instrumento efetivo para se pensar e fazer uma escola de qualidade, propiciando a aprendizagem para todos, inclusive aqueles considerados com deficiência intelectual. Há a necessidade de se enfatizar qual currículo esse projeto prevê. Zanata (2004, p. 42) comenta que o projeto pedagógico “é aquele que tem a preocupação de ampliar ‘o que’, ‘o porque’, o ‘para que’, em que condições os processos de ensino e de aprendizagem ocorrerão, colocando no centro de suas considerações

o aluno”. Dessa forma, pode-se depreender que os educadores necessitam analisar os aspectos teóricos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos que compõem o projeto político-pedagógico, além de compreender como é articulado o currículo proposto, para que possam realizar as adequações curriculares condizentes com a sua demanda e seus princípios.

### 3.3 Adequações curriculares: conceituação, terminologias, tipos, níveis e implicações

Ao considerar que a escola inclusiva é aquela que atende a todos, indiscriminadamente, em prol do objetivo maior da Educação, que é a apropriação e a construção de conhecimentos, colocando os educandos no centro de suas considerações, respeitando-os e conhecendo-os nas suas diferenças individuais, necessidades pessoais e potencialidades, pode pressupor que, de fato, ela estará favorecendo o processo de aprendizagem de cada educando.

Carvalho (2008) pondera que os educadores deveriam ter consciência dessas diferenças individuais, entendendo-as como inerentes à condição humana. São essas diferenças que explicam algumas realidades do cotidiano escolar como: por que alguns educandos aprendem mais rápido do que outros; por que alguns têm preferência pelos conteúdos da Matemática e não da Língua Portuguesa; por que outros necessitam de suporte ou de um mediador para aprender; qual a razão de determinados educandos terem dificuldades de atenção e concentração; por que aqueles que não registram nada respondem oralmente a tudo com precisão. Enfim, esses educandos “apenas” requerem respostas educativas escolares adequadas às suas especificidades.

Atender a todos os educandos é um direito universal que se configura em uma realidade mundial. A educação inclusiva denota a necessidade de se estudar e se definir o conceito de adequações curriculares para garantir que todo educando se beneficie de práticas pedagógicas heterogêneas em respeito às suas diferenças. Mas antes de conceituar a adequação curricular, Zanata (2004, p. 43) nos incita a refletir que a “literatura científica sobre inclusão escolar tem apresentado certa diferenciação em relação à terminologia a essas mudanças que poderiam ocorrer no currículo, tendo como objetivo promover um ambiente de aprendizagem efetivo para o aluno com necessidades educacionais especiais”.

Percebe-se em pesquisa na literatura científica brasileira que os documentos nacionais e internacionais pertinentes à temática das adequações curriculares utilizam diferentes “termos e conceitos”. Isso gera insegurança e preocupação acerca do entendimento, do conceito e da empregabilidade do termo para os profissionais da área de Educação



Especial e dos professores das salas comuns. Faz-se necessário, então, entender de fato a conceituação de adequações curriculares, pois como menciona Shiroma citada por Garcia (2009, p. 12), “os conceitos são fundamentais para a compreensão das ideias, noções, filiações teóricas presentes nas proposições políticas, uma vez que as palavras fazem diferença”. Por primar por essa diferença na busca da compreensão de um corpo teórico, o estudo em questão elegeu o termo **adequações curriculares**, concebido “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199), por meio de um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender às especificidades do educando com deficiência intelectual, inserido no ensino regular.

Garcia (2009, p. 11) fez um relato de pesquisa, de *corpus documental*, formado por cinco fontes nacionais e duas internacionais. As fontes nacionais envolveram o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Comissão de Educação Básica (CEB), e as duas fontes internacionais versam as publicações da Unesco, entre os anos 1994 e 2005. Garcia (2009, p. 11), com o objetivo de “expor a presença e a importância do conceito de flexibilidade curricular nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais”, apresentou, também, algumas ideias gerais que foram relacionadas ao termo flexibilidade curricular nas fontes elencadas, como: qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local.

Essas ideias relacionam o “currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador, que atenda ao mesmo tempo à diversidade humana e à identidade cultural local” (GARCIA, 2009, p. 13). Outros termos estão presentes nos documentos: flexibilidade curricular, flexibilizar o currículo, currículos flexíveis e currículo flexibilizado. Para Garcia (2009, p. 16),

a presença do conceito flexibilidade curricular nos discursos políticos está relacionada, entre outras premissas, às duas ideias centrais constituintes das políticas educacionais: I. a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem; e II. a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos.

Para a referida pesquisadora, a primeira ideia tem como direcionamento: o educando com necessidades educacionais especiais (o educando com deficiência); as capacidades individuais; os currículos adaptados para atenderem às diferenças individuais de

aprendizagem, remetendo-nos historicamente ao modelo médico-psicológico do ensino especial, no qual os diagnósticos dos educandos prescrevem as adaptações curriculares. Garcia (2009) faz referência, na primeira ideia, dos serviços prestados a esse grupo de pessoas, por meio das classes especiais e escolas especiais, em um modelo de segregação na história da Educação Especial.

Sacristán (2000, citado por GARCIA, 2009) aponta a segunda ideia sobre o currículo no sentido ampliado, que considera o tempo, o espaço, os materiais, as interações e as estratégias. O Documento Subsidiário à Política da Inclusão (BRASIL, 2005) aponta que as flexibilizações curriculares sejam pensadas a partir do grupo de educandos e da diversidade que o compõe, e não para alguns isoladamente.

Revisitando a literatura, Heredero (2007, p. 3) explicita que:

Las adaptaciones curriculares suponen una estrategia didáctica dirigida a facilitar, en la medida de lo posible, que los alumnos con dificultades se enfrenten en las mejores condiciones al aprendizaje del área. En sentido más restringido son: ‘Son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos’.

Na definição deste autor, infere-se que há uma preocupação com as estratégias didáticas como facilitadoras para o processo de ensino e de aprendizagem, mas não há clareza para quem as adequações curriculares se destinam.

Fierro (2004, p. 209), ao mencionar o desenvolvimento das capacidades e as adaptações curriculares, levanta a seguinte questão:

Será que as crianças e os adolescentes com deficiência necessitam de um currículo especial, diferente dos colegas? Há quem defenda isso. Não é possível, na prática, porém, planejar um currículo que, por um lado, seja especial, diferente do comum, mas, por outro lado, comum a todos os alunos com deficiência. Ao contrário, medidas curriculares específicas, além de individuais, são possíveis e necessárias. São as adaptações curriculares.

Nessa perspectiva, observa-se a hipótese da construção de um currículo funcional, individualizado, idealizado para educandos com deficiências severas ou graves. Esses educandos, na maioria das vezes, frequentam as classes especiais ou escolas especializadas. Também é possível levantar outra hipótese, de que mesmo no grupo de educandos com uma deficiência severa ou grave, há especificidades que devem ser respeitadas.

Giangreco (1999) relata que ao inserir um educando com deficiência na sala de aula regular, uma preocupação da família e da escola é de como desenvolver um plano educacional

que atenda às necessidades individuais do educando para que se torne eficaz sua permanência no ensino regular. Para tanto, em 1993, Giangreco, Cloninger e Iverson criaram um instrumento<sup>18</sup> de planejamento para “ajudar as equipes a identificar o conteúdo dos programas de educação individualizada para alunos com deficiências importantes nos ambientes e nas atividades do ensino regular” (GIANGRECO, 1999, p. 269).

O referido autor pontua também a relevância desse instrumento para o desenvolvimento de uma educação de qualidade a todos os educandos com deficiência e como o envolvimento da família é importante para a implementação do processo de inclusão escolar.

O conceito das adaptações curriculares elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência na Espanha em 1992 é lembrado por Manjón (citado por CARVALHO, 2008, p. 105) como:

[...] uma estratégia de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões a respeito do que o aluno e a aluna devem aprender, como e quando, e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados.

Nessa orientação do Ministério da Educação da Espanha, elucidada por Manjón (1995), denota-se que o termo “adaptação” está atrelado a um instrumento que possibilitará aos professores a construção de estratégias organizadas para dar respostas educativas a cada educando no seu processo de aprendizagem, mas não há clareza a quem se destina, se para educandos com deficiência ou se para aqueles com dificuldades de aprendizagem.

No Documento Subsidiário à Política da Inclusão (BRASIL, 2005, p. 29), Filidoro afirma que:

As adaptações se referem a um contexto – e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da sala de aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros – então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. As ‘adaptações’ curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação em particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento.

---

<sup>18</sup> Escolha de opções e Acomodações para Crianças (Choosing Options and Accomodations for Children – COACH (GIANGRECO, 1999).

Para o autor, a ênfase está no contexto e na relação professor-aluno-escola-família, em uma concepção sociointeracionista de aprendizagem. Há também de se depreender que as políticas públicas exercem influências nos “fazeres da escola”, e o autor salienta a importância de o professor conhecer e compreender as necessidades de cada educando na construção das estratégias metodológicas, sem querer generalizá-las.

Ainda de acordo com Filidoro, o conceito de adequações curriculares tem que estar claro aos professores, pois são chaves-mestras no contexto escolar para a tomada de decisões que possibilitem a “todos” os educandos o benefício maior do serviço educativo, que é o desenvolvimento de suas habilidades para uma aprendizagem eficaz. Desse modo, há uma amplitude de termos: flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar, ajustar, diversificar, acomodar ou qualquer outro termo que venha ser referendado na intenção de se construir caminhos para que o educando com deficiência obtenha êxito no processo de inclusão educacional. Esse êxito pode ocorrer desde as estratégias, os métodos, os recursos, as formas ou ainda os instrumentos de avaliação e não significar a simplificação do currículo, mas sim a garantia de que suas necessidades sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula.

Dessa forma, para garantir o atendimento às necessidades dos educandos, as adequações curriculares, segundo Oliveira (2008, p. 140), podem ser classificadas em:

Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal [...] ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando-se sua competência acadêmica.  
Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

É importante ressaltar que nesta classificação das adequações curriculares há um envolvimento de várias esferas, como: equipe escolar, técnicos, apoio das secretárias de saúde, da educação e da promoção social, no âmbito federal e estadual, para a implementação. Por conseguinte, há um tipo na classificação que é de responsabilidade do professor, pois relativiza a prática pedagógica, podendo ter, quando possível, o suporte/apoio do professor especializado. Mas as adequações curriculares não devem ser compreendidas como um processo individual que envolve apenas o professor da sala comum, o educando e o professor especializado. É um processo de construção coletivo que ocorre em diferentes níveis, a saber:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...]

Adequações curriculares de aula: referem-se a um conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica de sala de aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula e estão relacionadas com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada.

Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. Assim, caracterizam-se como um conjunto de modificações propostas para um determinado aluno, com o objetivo de responder às suas necessidades educacionais especiais, às quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15 e 16).

Ao apresentarem os níveis de adequações curriculares, as autoras mencionadas destacam que há fatores preponderantes para a implantação e a implementação do processo de inclusão escolar. A cada nível de adequação curricular tem-se que refletir sobre a possibilidade de existência de alguns desafios e dificuldades enfrentados pelo sistema educacional como, por exemplo: que tipo de projeto político-pedagógico deve ser construído para atender a todos e como elaborá-lo com o envolvimento de toda a equipe; como mapear as necessidades e especificidades existentes na escola; como envolver os professores na reflexão de uma prática pedagógica inclusiva; e, por fim, para quem, o que, como e quando o professor pode utilizar-se das adequações curriculares individuais.

A legislação garante a inserção dos educandos com deficiência no ensino regular e as adequações curriculares, mas ainda existe “muita dúvida por parte dos educadores em como fazer isso [...] Percebe-se que a maneira de realizar as adaptações curriculares em função da inclusão fica por conta de cada escola” (GOMES, 2008, p. 17). Essa dúvida também suscita um desafio aos pesquisadores da área de educação, educação especial e outras. Portanto, a literatura traz alguns relatos de pesquisas, quais sejam: Mafezoni (2002), Reganhan (2006), Pletsch (2009), entre outros, que abordam diferentes temas na busca de adequações curriculares que favoreçam a aprendizagem de educando com deficiência no ensino regular, seja ele estadual ou municipal. A maioria das pesquisas citadas no Quadro 12 partilha da análise de práticas desenvolvidas nas salas comuns sobre as adequações curriculares para educandos com deficiência intelectual. Os resultados apresentados pelas pesquisas apontam que:

- a) as estratégias de ensino e aprendizagem não correspondiam aos princípios de educação inclusiva, pois se pautavam em (im)possibilidades, e não nas possibilidades do educando com DI;
- b) há muitas atividades de repetição, cópia e treino;
- c) há falta de informação sobre como atuar e adaptar conteúdos curriculares para educandos com DI;
- d) o educando com DI não domina todos os pré-requisitos que deveria para desenvolver uma ou outra atividade no conteúdo de algumas disciplinas;
- e) o professor da sala comum não domina a dinâmica de atender as necessidades do educando com DI juntamente com os educandos tidos como “normais”.

Os resultados dessas pesquisas vão ao encontro do que Gomes (2008) aponta acerca da dificuldade ou dúvida de como fazer as adequações curriculares. Por consequência, há um distanciamento entre as proposições legais, as pesquisas realizadas e a aplicabilidade sobre as adequações curriculares no interior das escolas no sistema de ensino brasileiro. Faz-se necessário, então, definirmos o que se entende por deficiência intelectual e como podemos abordá-la em sala de aula, na busca de procurar auxiliar os educadores sobre as maneiras de colocar em prática as adequações curriculares já mencionadas neste capítulo.

Para sintetizar o que já foi abordado a respeito do assunto, o Quadro 12 organiza as pesquisas desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado em Educação e Educação Especial, disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), traçando, assim, um panorama de 2002 a 2011:

Quadro 12 – Resultados das pesquisas realizadas – 2002 a 2011.

ANO	AUTOR(ES)	TEMA/TÍTULO	PROPOSIÇÃO
2002	MAFEZONI, A.	O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental	Analisar as práticas pedagógicas, as concepções, as relações e as atitudes dirigidas para alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do terceiro ciclo do ensino fundamental em escolas de Vitória/ES.
2003	PIECZKOWSKI, T. M. Z.	O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental – em escolas regulares do município de Chapecó-SC	Analisar como acontece o processo de integração/inclusão de alunos com necessidades – deficiência mental – em escolas regulares da cidade de Chapecó-SC.
2006	RIBEIRO, J. C. C.	Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar	Investigar, conhecer e analisar os significados, as concepções e as práticas realizadas por professores regulares e de apoio que trabalham com crianças incluídas no ensino regular em escolas localizadas no Distrito Federal.
2006	REGANHAN, W. G.	Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores	Identificar a percepção do professor do ensino regular sobre os recursos e estratégias para o ensino do aluno deficiente e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem quando inserido em sala de aula.
2009	PLETSCH, M. D.	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Analisar as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência mental matriculados em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.
2010	LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S.	Avaliação do Instrumento de Adequações Curriculares na organização de ações educacionais inclusivas	Demonstrar como os professores da sala comum do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – avaliam o uso do documento de adequações curriculares individuais (ACI) em escolas de uma rede municipal de ensino no oeste do Estado de São Paulo.
2010	LOPES, E.	Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Analisar como vinham sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola num município situado no norte do Paraná.
2011	FONSECA, K. A.	Flexibilização e Adequação Curricular: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental	Caracterizar e analisar se a prática pedagógica implementada pelo professor do ensino comum abrange flexibilização e adequação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>.

### 3.4 Um olhar sobre a deficiência: foco na deficiência intelectual

“Simplesmente deixávamos o aluno com deficiência intelectual de lado na sala de aula. A gente passou a perceber o que fazíamos, sem ter consciência do que estávamos fazendo”<sup>19</sup>.

Esse depoimento demonstra o quanto ainda é difícil, após tantas tentativas de se tornar possível, o trabalho com a deficiência em sala de aula. De acordo com Goffman (1988), por muito tempo, as pessoas com deficiência permaneceram totalmente à margem da sociedade, não sendo permitido a elas o convívio e a participação ativa e plena no grupo social.

Baleotti e Del-Masso (2008) assinalam que o processo de exclusão da pessoa com deficiência faz parte da sua construção histórica e dá-se muitas vezes por desconhecimento do que é de fato essa deficiência. Por medo ou por insegurança em não saber lidar com o educando, os educadores vão construindo um olhar deformante que dificulta enxergar habilidades, capacidades e o próprio aprendizado do outro.

A deficiência, nesse caso, está atrelada à incapacidade, ao defeito, à improdutividade e à crença, muito comum entre os professores, de que é a simples presença da criança deficiente intelectual na escola já denota socialização. Dessa forma, eles acabam por desconsiderar a capacidade para o aprendizado desses educandos e limitar o acesso ao conhecimento, elementos fundamentais na função da instituição escolar. Omote (2008, p. 19) lembra que:

a maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como deficiência ou não, dependendo da concepção adotada.

Esse texto aponta para a necessidade, por parte de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, de compreender a concepção de deficiência, no sentido de nortear o planejamento de ações que facilitem o acesso ao currículo e à escolarização de todos os educandos. Na busca da compreensão sobre a concepção de deficiência, Sassaki (1997, p. 29) pontua dois modelos, um médico e outro social. No modelo médico, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, a fim de ser adequada à sociedade

---

<sup>19</sup> Depoimento de uma Professora de Educação Básica (PEB II), da disciplina de Língua Portuguesa, aluna do Curso de Atualização “Inteligências Múltiplas: uma ferramenta para descobertas de potencialidades”, ministrado numa Diretoria de Ensino do interior de Estado de São Paulo, homologado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), 2011.



como ela é, sem maiores modificações”. Ao recorrer à história, evidencia-se que esse modelo perpassa tanto os primeiros atendimentos da educação especial, que caracterizam a fase de segregação institucional, quanto a fase de integração (JANNUZZI, 1992), pois a integração prevê a simples incorporação do educando com deficiência no sistema de ensino, considerando as possibilidades de sua adaptação, única e exclusivamente nas características da deficiência. A responsabilidade sobre o fracasso ou o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem recaía na figura do educando, evidenciando o déficit e a limitação.

Oliveira (2008) pontua que a concepção de deficiência centrava-se no diagnóstico, nas capacidades individuais e no coeficiente de inteligência (QI) como determinante da escolarização; isso ocasionou diversos equívocos e distorções na análise das competências acadêmicas do educando, tendo como consequência encaminhamentos desenfreados às classes especiais tanto de educandos considerados “limítrofes” quanto daqueles que possuíam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais oriundos das salas comuns. As práticas pedagógicas, tanto nas classes especiais como nas salas comuns, salvo honrosas exceções, compunham-se de atividades infantilizadas, mecânicas, repetitivas, de colagem, de recorte, dentre outras, sem estimulação alguma de capacidades intelectuais, de pensar, de agir, de refletir, de analisar, de elaborar, de criar hipóteses (PADILHA, 2005).

O segundo modelo de concepção de deficiência explicitado por Sasaki (1997, p. 47) é o modelo social, no qual os problemas da pessoa com deficiência não estão nela, mas sim na sociedade, “[...] a sociedade é chamada para ver que ela cria problemas a essas pessoas, causando-lhes incapacidades (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais”. Nessa perspectiva, a concepção de deficiência não se baseia no educando que desempenha tal condição, mas sim em como ela é concebida no contexto escolar. Assim, o modelo social admite a singularidade do educando, respeitando suas limitações e necessidades. Com isso, a escola deve adaptar-se para responder a essas necessidades, garantindo o apoio dos serviços especializados para complementar e/ou suplementar o ensino regular, como está previsto na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Esse modelo considera as potencialidades, as especificidades e as possibilidades da deficiência, e estabelece um processo bilateral, em que sujeitos e sociedade responsabilizam-se pela efetivação do processo de inclusão nos diversos setores sociais, extensivo ao ambiente educacional (CARVALHO e MARQUEZAN, 2003). Há maior clareza e entendimento a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e os princípios norteadores do processo de inclusão escolar. Desse modo, a avaliação do educando com DI passa a ter um caráter qualitativo pela busca de habilidades conceituais, sociais e práticas para determinar em que

área do desenvolvimento o educando necessita de apoio ao seu aprendizado. A partir do conhecimento dos modelos que embasam a concepção de deficiência, faz-se necessário observar como os órgãos, federal e estadual, definem a deficiência intelectual para garantir esses apoios. Os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotam a definição de deficiência intelectual como:

É uma deficiência caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR<sup>20</sup>, 2006, p. 208).

Para Pletsch e Braun (2008, p. 3), nessa definição há uma mudança significativa na concepção de deficiência intelectual – de “uma condição estática e permanente” para uma abordagem multidimensional – na qual a deficiência é “compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios<sup>21</sup> sociais que recebe, e não somente com base nos parâmetros de coeficiente de inteligência (QI)”. A abordagem multidimensional se caracteriza por apresentar um olhar para as diferentes habilidades que a pessoa apresenta em diversos contextos aos quais é submetida, facilitando, assim, o planejamento dos apoios, cujo “propósito fundamental é melhorar os resultados pessoais relacionados à independência, aos relacionamentos, às contribuições, participação na escola e na comunidade, e bem-estar-pessoal” (AAMR, 2006, p. 22).

Com a ressignificação do conceito de deficiência intelectual, Costa e Magalhães (2000, p. 20) ressaltam que toda mudança refere-se a determinados contextos socioculturais e vão sofrendo alterações com o passar do tempo. Assim, no contexto educacional, cuja condição do educando com DI era a de incapacidade, “atualmente, é garantido, pelo menos em termos legais, o seu direito a uma educação que possa desenvolver todas as suas potencialidades. Reconhece-se, portanto, a sua posição enquanto cidadão numa sociedade”. Essa mudança citada pelas autoras incita a refletir que há outras ferramentas, formas ou recursos para observarmos e avaliarmos as capacidades, as habilidades e as potencialidades de uma pessoa, no caso específico o educando com deficiência intelectual.

---

<sup>20</sup> American Association on Mental Retardation, atualmente denominada de Internacional Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007; ALMEIDA, 2007).

<sup>21</sup> Os níveis de apoio podem ser classificados em intermitentes – de natureza episódica; limitados – exigem maior tempo de aplicação; extensivos – envolvimento regular, em diferentes ambientes e sem tempo limitado; e pervasivos – alta intensidade, constância, intrusividade e envolvimento de mais membros da equipe técnica responsável pelo atendimento (AAMR, 2006).

Uma das teorias que enfatizam as potencialidades<sup>22</sup> das pessoas é a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983). Esse autor colocou em pauta consideráveis questionamentos a respeito das capacidades humanas e da falta de correlação entre o sucesso profissional de alguns indivíduos e o coeficiente de inteligência (QI). De acordo com Abreu-e-Lima (2006, p. 111), a teoria

trouxe uma visão mais específica sobre o que é a inteligência e como ela se manifesta no ser humano [...] os testes de QI servem apenas para medir a capacidade de um indivíduo em resolver testes de QI e que há evidências suficientes e persuasivas para indicar a existência de diversas capacidades intelectuais humanas que estão muito além da simples capacidade de dar respostas curtas e precisas para perguntas curtas.

A teoria de Gardner vem elucidar que a pessoa é vista como um todo nas suas diferenças. Assim, a inteligência deixa de ter um caráter unicista que determina se a pessoa é ou não inteligente, e passa a adotar um caráter pluralista que busca identificar como cada indivíduo é inteligente de acordo com suas habilidades, capacidades e potencialidades. Portanto, Gardner (2000, p. 47) define inteligência como um “potencial biopsicossocial de se processar informação, que pode ser ativado dentro de um contexto cultural para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento de produtos valorizados por esta cultura”.

As oito inteligências cientificamente identificadas pela equipe de pesquisadores liderada pelo autor por meio de rigorosos critérios biométricos, antropológicos, sociológicos e psicológicos foram denominadas Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Naturalista e Intrapessoal. É importante ressaltar que em cada uma dessas inteligências pode-se observar um espectro de habilidades inerentes, o que possibilita avaliar o grau de desenvolvimento de um indivíduo em cada uma delas. No Quadro 13, são elencadas as oito inteligências e exemplificam-se algumas das habilidades relacionadas .

---

<sup>22</sup> Segundo Gardner (2000, p. 47), “as inteligências não são objetivos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica”.

Quadro 13 – Inteligências e habilidades humanas.

INTELIGÊNCIA	HABILIDADES
<b>Linguística</b>	Saber lidar com a linguagem, tanto na expressão oral quanto na escrita
<b>Lógico-matemática</b>	Saber discernir padrões Levantar hipóteses, planejar e fazer perguntas Relacionar causas e consequências Estabelecer analogias, relações entre as informações dadas
<b>Espacial</b>	Perceber o mundo espacialmente Produzir e decodificar informações gráficas Organizar objetos em um determinado espaço Utilizar informações espaciais para se locomover
<b>Corporal-cinestésica</b>	Ter capacidade de controle dos movimentos do corpo Manejar habilmente os objetos, com fins expressivos ou para atingir metas Ter coordenação motora e controle corporal Ter capacidade de produzir sons e ritmos Ter noção de som e timbre
<b>Musical</b>	Apreciar as manifestações musicais
<b>Intrapessoal</b>	Ter capacidade de se relacionar com as pessoas Perceber no outro seus humores, seus sentimentos, suas emoções, motivações Discernir e lidar com problemas ou situações geradas entre pessoas
<b>Interpessoal</b>	Ter conhecimento de si mesmo, de suas próprias emoções e sentimentos Ter objetivos e metas a cumprir
<b>Naturalista</b>	Ter capacidade de observar padrões da natureza Identificar e classificar objetos Ter capacidade de categorizar

Fonte: adaptado de Abreu-e-Lima (2006).

De acordo com a teoria, todas as pessoas são inteligentes, pois possuem diversas capacidades intelectuais, definidas como um conjunto de habilidades que se manifestam de diferentes maneiras e se desenvolvem dependendo dos estímulos que receberam do ambiente que as cercam (GARDNER, 1983). A contribuição dessa teoria para a prática dos educadores está em não haver uma prescrição do que é ser inteligente, como foi apregoado na escola e na sociedade por muito tempo, gerando como consequência a exclusão daqueles que não se encaixavam no padrão de inteligência estabelecido. Para Armstrong (2001, p. 145), “a teoria das Inteligências Múltiplas oferece um contexto ideal para compreendermos as habilidades cognitivas dos alunos”, pois o enfoque está naquilo que os educandos sabem fazer de melhor e não no déficit, centrado naquilo que eles não conseguem fazer.

Assim, na sala de aula, o professor deverá pensar em como planejar atividades partindo de habilidades já desenvolvidas em cada inteligência do educando com DI, para estimular as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas. Para isso, o professor deverá superar as atividades mecânicas, repetitivas e desprovidas de sentido e inserir no currículo comum, sem a criação de um currículo paralelo, estratégias, objetivos e critérios de avaliação que vão ao encontro de suas habilidades para o desenvolvimento integral do educando em suas formas mais peculiares de pensar, agir e sentir (OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, os estudos e as considerações de Gardner (1994) fazem pensar sobre as mudanças que devem ocorrer na prática pedagógica para que o professor, ao propor uma atividade, perceba que o educando deve ser visto por inteiro, considerando primeiro suas potencialidades e utilizando-as para estimulação das suas inteligências mais adormecidas. Sob esse entendimento, a Teoria das Inteligências Múltiplas influenciou a condução da base teórica deste estudo e a construção de instrumentos e ações para auxiliar o professor das salas regulares no entendimento, compreensão e organização da sua prática docente com o objetivo de garantir que as adequações curriculares sejam feitas de acordo com as especificidades de cada educando.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, a pesquisadora apoiou-se em alguns autores, entre eles, Dantas (2012, p. 33), para quem a análise qualitativa dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados consiste no estabelecimento de um processo de sistematização a partir dos pontos considerados pelo pesquisador como imprescindíveis e que envolvem: “as questões advindas do problema de pesquisa, as formulações da abordagem conceitual que aborda e a própria realidade estudada”. Ainda segundo Dantas (2012), é importante levar em conta o conteúdo expresso nos discursos dos participantes, legitimando, dessa forma, as posições de cada um deles com base no caráter social da história e dos fundamentos ideológicos presentes na questão pesquisada e que resultaram nos sentidos e significados estabelecidos nas relações vivenciadas. Nessa perspectiva:

[...] não há um caminho pronto para efetivar a análise, mas após várias leituras poderão ser identificados eixos temáticos, que emergem num movimento em que o enunciado leva ao enunciável e vice-versa, explorando-se marcas linguísticas cujo funcionamento discursivo irá trabalhar, fazendo os recortes das formulações nas quais aparece tal ênfase (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 682).

Para que se efetuasse a análise dos dados, percorreram-se os seguintes caminhos:

- a) Com base na Resolução SE nº 62/2005<sup>23</sup>, os professores foram convocados para participar de orientações técnicas de formação em serviço – grupo de estudos SAPE. Dessa forma, os participantes da pesquisa que compõem o grupo são convocados pela Diretoria de Ensino, loco deste estudo, sendo um procedimento-padrão em toda a rede pública de ensino no Estado de São Paulo.
- b) Início do estudo exploratório com o grupo de estudos SAPE em 2007.
- c) Construção das planilhas 1, 2, 3, 4, pelo grupo de estudos SAPE.
- d) Planejamento e aplicação das planilhas, acima citadas, pelo grupo de estudos SAPE em 2009.
- e) Monitoramento e redefinição das planilhas em 2009.

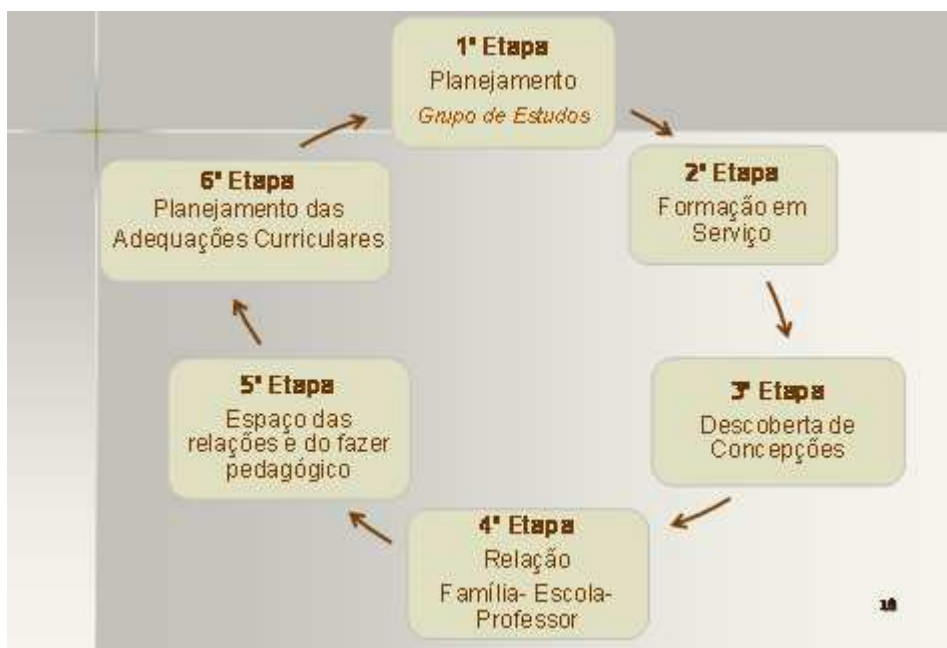
---

<sup>23</sup> Dispõe sobre os procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades de curso e de orientação técnica. As atividades de orientação técnica poderão ser realizadas em horário regular de trabalho e ter a duração de quatro a oito horas diárias (SÃO PAULO, 2005).

- f) Registros sistemáticos dos procedimentos das etapas, de 2007 a 2009.
- g) Leitura geral do material colhido nos registros do Diário de Campo e Portfólios.

Como apresentado no Método deste estudo, as etapas delineadas para a coleta de dados foram seis, a saber: 1ª – Planejamento; 2ª – Formação em serviço; 3ª – Descobertas de concepções; 4ª – Relação família-escola-professor; 5ª – Espaços das relações e do fazer pedagógico; 6ª – Planejamento das Adequações Curriculares.

Figura 1 – Etapas delineadas para a coleta de dados.



Fonte: elaboração do autor.

Pode-se perceber nesse delineamento, e na apresentação dos referenciais teóricos deste estudo, que para a realização das adequações curriculares para inclusão dos educandos com deficiência intelectual na sala comum são necessárias muito mais ações do que só se pensar em adequação. Há todo um trabalho com as equipes escolares no sentido de fazê-las compreender o processo de inclusão, partindo das habilidades e competências desenvolvidas nos educandos e de suas experiências bem-sucedidas.

#### 4.1 Dados obtidos na 1ª etapa: planejamento

No início do ano letivo de 2009, ocorreu o primeiro encontro do grupo de estudos SAPE com todos os professores especializados das diferentes áreas da deficiência, o supervisor de ensino e o professor coordenador da oficina pedagógica da área de Educação Especial, os professores coordenadores e professores de educação básica das duas escolas envolvidas na pesquisa, totalizando 18 participantes.

O objetivo da primeira etapa foi elaborar estratégias e procedimentos para a construção de um plano de adequação curricular facilitador do processo de ensino e de aprendizagem aos educandos com DI inseridos nas salas regulares.

Na discussão do grupo sobre quais objetivos delinearíamos essa etapa, um dos professores especializados (DI) trouxe à tona a preocupação e a solicitação de alguns professores de uma escola na qual a sala de recursos estava alocada, que era a de como desenvolver atividades que atingissem o educando com DI, sem deixá-lo de lado ou sem discriminá-lo com uma “pasta repleta de exercícios fotocopiados” para mantê-lo ocupado, enquanto outros educandos estavam atentos aos conteúdos ministrados pelos professores. Nesse contexto, os outros participantes do grupo optaram pela compreensão de como aplicar as planilhas que serviriam de base ao plano de adequação curricular e de como envolveriam os professores das salas regulares que possuíam educandos com DI inseridos nessas salas, com apoio das salas de recursos para garantirem, de fato, o que a legislação prevê, que é o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

O mesmo participante que levantou a questão para discussão no grupo sugeriu convidar os professores das salas regulares para participarem de uma formação continuada, no grupo de estudos SAPE, para adquirir conhecimentos sobre o conceito de DI e de como construir um plano de adequação curricular que atendesse às especificidades do educando junto aos seus pares. O convite, então, estendeu-se a todos os professores das salas regulares das escolas, nas quais as salas de recursos-DI estavam alocadas. Dos professores convidados, apenas quatro compareceram desde o início do trabalho e permaneceram durante toda a construção das etapas.

O convite aos professores das salas comuns em que havia os serviços de apoio pedagógico especializado foi para facilitar a aplicação das planilhas e focar um determinado grupo experimental para delimitar o estudo e aferir qualidade no monitoramento do plano de adequação curricular.



Essa etapa foi de grande importância para o desenvolvimento das atividades, pois por meio dela os professores puderam trocar ideias de como lidar com outros profissionais da educação e envolvê-los no processo de inclusão. A sugestão dada pelo participante, de envolver outros professores das salas comuns nesse momento do processo, foi fundamental para estabelecer o conhecimento prévio que os professores devem ter ao se dedicarem às adequações curriculares.

#### 4.2 Dados obtidos na 2ª etapa: formação em serviço

Nessa etapa, o professor especializado da área de DI e os Professores Coordenadores das duas escolas participantes criaram um cronograma a ser executado nos encontros obrigatórios de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); também, ministraram a HTPC para o desenvolvimento das etapas que subsidiaram a implantação experimental do plano de adequação curricular, totalizando oito participantes. Como apontado anteriormente, os objetivos dessa etapa foram: a) organizar as ações de suporte do professor especializado nas escolas junto com professores da sala comum; b) firmar o compromisso da equipe escolar com o aprendizado do educando; c) redefinir as ações para o plano de adequação curricular; d) envolver o professor coordenador no processo de inclusão escolar para saber avaliar as práticas pedagógicas.

Nessa etapa da formação em serviço, o espaço da HTPC na construção do procedimento para realização deste estudo foi fundamental, pois sem esses momentos seria impossível organizar a agenda do grupo, uma vez que não há outro momento para o encontro coletivo dos participantes.

Oliveira (2006) ressalta que a HTPC, sua construção histórica como um local de discussões sobre ensino e aprendizagem, é, também, um importante instrumento de formação continuada dos professores, que deve ser muito bem planejada e organizada pelo professor coordenador, enquanto gestor.

#### 4.3 Dados obtidos na 3ª etapa: descobertas de concepções

O objetivo principal dessa etapa foi o de levantar o conhecimento prévio dos professores envolvidos, das áreas de Geografia, Inglês, Matemática, História, como também um professor polivalente e os professores coordenadores, acerca das crenças, dos valores, dos

conceitos/preconceitos, das concepções de ensinar e aprender e da visão de como é o educando com DI.

O professor especializado-DI foi o responsável pela aplicação dos itens que compõem as questões relativas sobre: o que você entende por diversidade; qual diversidade existe na sua escola; o que você entende por escola inclusiva e como o projeto político-pedagógico de sua escola contempla os princípios da escola inclusiva. Solicitou-se aos professores das salas regulares engajados neste estudo que respondessem às questões, sem discussões ou reflexões prévias. O objetivo foi o de conseguir que os professores expusessem suas crenças e percepções que traziam consigo antes da formação e das orientações específicas às quais seriam submetidos. O total de participantes envolvidos nessa etapa foi 13.

Quadro 7 – Levantamento de conhecimento prévio.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR DIVERSIDADE?	QUAL DIVERSIDADE EXISTE NA SUA ESCOLA?	O QUE VOCÊ ENTENDE POR ESCOLA INCLUSIVA?	COMO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA CONTEMPLA OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA INCLUSIVA?
<p>“Ninguém é igual a ninguém, todos tem suas habilidades em algumas áreas.”</p> <p>“Enxergar um problema com diferentes formas dentro de um contexto.”</p> <p>“Variedades de instrumentos de estudos.”</p> <p>“Tudo o que é referente à cultura, modo de vida, do pensar e compreender o outro.”</p> <p>“São as mais variadas formas de gênero, etnia, sexo e, dentre essas, as deficiências.”</p>	<p>“Sim, existem diferenças culturais e sociais.”</p> <p>“Uma aluna com síndrome de Turner.”</p> <p>“Sim, existem diferenças culturais e sociais.”</p> <p>“Sim, de raça, classes sociais, culturas e níveis de aprendizagem.”</p> <p>“Sim, confronto das realidades sociais e culturais entre os alunos-alunos e professor-aluno.”</p> <p>“Muita, de todo tipo.”</p>	<p>“É uma escola que respeita as diferenças.”</p> <p>“Teria de atender a todas as necessidades da criança, visando o seu aspecto cognitivo, motor, social etc.”</p> <p>“Está incluindo todo tipo de aluno.”</p> <p>“É uma escola que respeita as diferenças.”</p> <p>“Que acolhe a todos, não focando só na socialização, buscando interação entre todos da equipe escolar.”</p>	<p>“Não, foca os alunos sem deficiência e com problemas de aprendizagem.”</p> <p>“A escola vai se adaptando, à medida que vai incluindo os alunos com necessidades especiais.”</p> <p>“Sim, procura atender a todos os alunos oferecendo serviços de recuperação paralela, apoio da sala de recursos, e discussão de casos e possíveis soluções em HTPC.”</p> <p>“Não.”</p>

Fonte: elaboração do autor.

A síntese das respostas<sup>24</sup> dos professores das salas regulares e dos professores coordenadores apresentada sugere o quanto a significância do conhecimento prévio pode influenciar na execução do plano de adequação curricular. Sob uma concepção construtivista de aprendizagem, os conhecimentos prévios são compreendidos como esquemas de conhecimento. Nesse contexto, Coll et al. (1999, p. 45) explicitam que os esquemas são como “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”.

<sup>24</sup> As falas dos professores mencionadas são as representativas para análise desta etapa, pois as restantes se referem às mesmas considerações.

Enquanto pesquisadora, analisando as falas da coluna um, do Quadro 7, a respeito do conceito de diversidade, a maioria delas está condizente com o que Ferreira (2006, p. 60) explicita: “é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento”. Mas, na coluna dois, percebe-se que as respostas não estão condizentes com a pergunta. Portanto, levanta-se a hipótese de que a forma na qual a indagação foi realizada pode ter influenciado as respostas; percebe-se que a maioria inicia-se por “sim”. O objetivo dessa pergunta era pesquisar se o professor ou o professor coordenador conhece a realidade e a demanda da escola. A terceira coluna demonstra o conhecimento sobre o que é a escola inclusiva, mas as informações se contradizem na quarta coluna ao explicitarem sobre o projeto político-pedagógico. Heredero (2010) apresenta a importância da construção em conjunto do projeto político-pedagógico para uma escola que se apresenta inclusiva.

#### 4.4 Dados obtidos na 4ª etapa: relação: família-escola-professor

Nessa etapa, a análise se dá para a relação família-escola-professor e a questão do envolvimento familiar no processo de aprendizagem de seu filho(a) sob a ótica do professor da sala comum e do professor coordenador envolvidos no estudo. As informações foram organizadas em uma planilha em que sua aplicação teve como objetivos:

- a) fornecer dados das famílias sobre os filhos, suas habilidades, necessidades, particularidades, concepção de DI e o que esperam da escola enquanto aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de autonomia;
- b) coletar, nesta etapa, as intervenções que a escola faz com os pais como coparticipantes da educação de seus filhos;
- c) investigar o histórico de vida do educando e como o professor se relaciona com a família dele.

Esse procedimento foi aplicado com os professores das salas regulares e com os professores coordenadores atuantes no estudo pelos professores especializados em DI. A aplicação é realizada sem nenhuma informação prévia, apenas indagando à família como ela vê o filho(a); como é a participação da família na vida escolar do filho(a); quais intervenções – podem ser acerca de encaminhamentos para a área da saúde ou educacional, como recuperação de estudos – são necessárias e a família pode apontar como importante na relação

família-educando-escola. Nesta etapa, participaram os mesmos 13 profissionais da etapa anterior. Para Northem e Downs (2005), o envolvimento da família com os filhos com alguma deficiência desempenha um papel fundamental no sucesso do desenvolvimento da criança. Portanto, cresce a significância do papel dos pais como sendo os melhores defensores e facilitadores de seus filhos na participação ativa na tomada de decisões no seu direito de se constituir um cidadão. As respostas dos professores das salas regulares e dos professores coordenadores foram sintetizadas por serem similares. Os registros das respostas foram feitos pelo professor especializado-DI e estão presentes no Quadro 8:

Quadro 8 – Síntese das respostas dos professores das salas regulares e dos professores coordenadores.

COMO A FAMÍLIA VÊ O FILHO?	COMO É A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO FILHO?	QUAIS INTERVENÇÕES SÃO NECESSÁRIAS?	OBSERVAÇÕES
<p>“A mãe compara a filha com o irmão.”</p> <p>“São conscientes de suas limitações, querem que a aluna se torne cada vez mais independente. Tratam-na como uma criança normal.”</p> <p>“Há um cansaço da família ao longo do período, tornando-se displicente com relação a tempo e tratamento, deixando de lado o acompanhamento educacional.”</p> <p>“Parece que a irmã tem um carinho especial pela aluna.”</p> <p>“Não se preocupa muito. A escola é responsável pela aprendizagem.”</p>	<p>“Não, é muito omissa.”</p> <p>“Ela vem na escola, mas não se envolve com o que é pedido para fazer.”</p> <p>“A mãe participa de reuniões, festas comemorativas e respeita os horários.”</p> <p>“Pouco participativa.”</p> <p>“Só comparece à escola se for convocada por escrito.”</p> <p>“Só aparece para reclamar e perguntar o que a professora está fazendo para o filho dela aprender.”</p> <p>“Não leva nas salas de recursos-DI, fala que não tem horário.”</p>	<p>“Encaminhar a mãe para um grupo de pais (atendimento psicológico).”</p> <p>“Orientar a mãe quanto à merenda sobre o tipo de alimentação às sextas-feiras.”</p> <p>“Ligar para a mãe retornar ao neurologista por falta ou excesso de medicação. A aluna está com sono, teve desmaios e convulsões.”</p> <p>“Telefonema e bilhetes informativos.”</p> <p>“Conversar com esta mãe e mostrar o quanto ela é importante na vida da filha.”</p> <p>“Encaminhar a mãe para um grupo de pais (atendimento psicológico).”</p> <p>“Chamar a professora da sala de recursos-DI para ajudar na conversa com os pais.”</p>	<p>“A aluna tem várias faltas consecutivas e sem justificativas.”</p> <p>“Falta de interesse pelo filho.”</p> <p>“O não compromisso com o atendimento na sala de recursos-DI.”</p> <p>“A comparação de um filho com o outro.”</p> <p>“A família desconhece o que a escola faz pelo aluno.”</p>

Fonte: elaboração do autor.

Os dados sugerem que o vínculo da família com o filho é estreito em alguns casos e fortes em outros. Alguns se preocupam demais com a escolarização e todo o processo envolvido, o atendimento na sala de recursos-DI, os atendimentos terapêuticos, as aulas de recuperação de estudos e a parte da socialização. Outros não comparecem à escola quando são chamados e, se vão, delegam a responsabilidade para a escola. As falas evidenciam o que explicitam Northem e Downs (2005) sobre a importância dos pais no processo de inclusão escolar de seus filhos, ou seja, naqueles casos em que os pais são presentes, há uma evolução no processo de escolarização, e a escola se esmera por fazer, dentro daquilo que é possível, o melhor para atender às especificidades do educando. Ao preencherem o quadro, os professores perceberam o quanto os pais se omitem e desconhecem o aporte legal que embasa o processo de inclusão escolar e como os educandos refletem as atitudes de muitos pais.

#### 4.5 Dados obtidos na 5ª etapa: espaços das relações e do fazer pedagógico

Esta etapa foi organizada para atender aos questionamentos dos professores especializados com relação ao atendimento do educando com DI, procurando estabelecer parâmetros para orientação aos professores coordenadores e professores de salas regulares. Portanto, os objetivos de orientação aos professores com relação a esta etapa foram: investigar informações acerca do educando, suas necessidades, potencialidades e habilidades; observar os rótulos e estigmas na sala de aula; observar a influência dos rótulos e estigmas nas relações pessoais, no processo de ensino e de aprendizagem.

Para dar continuidade ao procedimento da execução desta etapa, como padrão na aplicação das planilhas, os professores especializados em DI as entregaram para os professores das salas regulares e para os professores coordenadores das duas escolas envolvidas no estudo, sem intervenção prévia. Os mesmos participantes da etapa anterior permanecem nesta etapa, totalizando 13. Essas foram as questões:

- a) quais são as peculiaridades do aluno? (referem-se aos comportamentos frente às frustrações, sucessos, perdas; se trabalha em grupo ou não, tempo de atenção etc.);
- b) como você, professor, lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula? (olhar do professor para a deficiência);
- c) como trabalhar os pais quanto à diversidade (quais são os procedimentos desenvolvidos pelo professor);

d) como trabalhar os educandos quanto à diversidade (se há ou não um trabalho efetivo na sala desempenhado pelo professor).

No Quadro 9, são indicadas as respostas dos professores das salas regulares e dos professores coordenadores a respeito das relações inter e intrapessoais desenvolvidas na sala de aula.

Quadro 9 – Relações inter e intrapessoais desenvolvidas na sala de aula.

PECULIARIDADES DO ALUNO	COMO VOCÊ, PROFESSOR, LIDA COM AS DIFERENÇAS, RÓTULOS, ESTIGMAS NA SALA DE AULA?	COMO TRABALHAR OS PAIS QUANTO À DIVERSIDADE?	COMO TRABALHAR OS ALUNOS QUANTO À DIVERSIDADE?	OBSERVAÇÕES
“Precisa de um tempo maior para aprender.”	“Conversa aberta.”	“Diálogo.”	“Conversa.”	“É necessário trabalhar a autoestima da aluna.”
“Dificuldade da aluna em orientar-se no caderno.”	“Leitura de histórias infantis.”	“Trechos de vídeos.”	“Reforçar os pontos positivos dos alunos.”	
“Tem vontade de aprender.”	“Os alunos respeitam suas dificuldades: som alto assusta-a, convulsões, cooperando de modo geral.”	“Informações sobre o que é diversidade.”	“Agrupá-los com os alunos com mais habilidades.”	
“Ritmo de aprendizagem diferente – mais lento – dos que os demais.”	“Conversa com os alunos, para que eles cooperarem.”	“Reportagens.”	“Dinâmica de grupo.”	
“Aluna esforçada.”	“Procuo dar bronca e depois converso com os alunos.”	“Não há necessidade na minha sala.”	“Histórias.”	
“Boa vontade.”	“Procuo apaziguar a sala.”	“Trazer uma adulta com deficiência para dar um depoimento de como foi e é a sua vida.”	“Fatos do cotidiano – reportagens.”	
“Sabe pedir ajuda.”	“Procuo apaziguar a sala.”	“Mostrando sempre que somos diferentes e nos comparando.”	“Desenvolvendo um projeto – A corrente do bem – para trabalhar o acolhimento.”	
“Faz as atividades propostas mesmo sem ter compreensão.”	“Não tomo partida, mas procuro orientá-los.”			
“Conversa muito na sala de aula.”				
“Dificuldade em trabalhar em duplas.”				
“Não para sentado no lugar.”				
“Traz sempre um brinquedo de casa.”				
“Chora quando não consegue as coisas.”				

Fonte: elaboração do autor.

Os resultados obtidos nesta etapa indicam como o professor pode refletir sobre a relação existente na sala de aula e o desempenho do papel de cada um na construção de uma escola que atenda a todos, sem distinção, sem exclusão ou rótulos. Como assinala Goffman (1988), o estigma de um indivíduo se instaura nele durante a sua estadia numa instituição, e quando a instituição conserva sobre ele uma influência desacreditada durante algum tempo após a sua saída, pode-se esperar o surgimento de um ciclo específico de encobrimento. Esse encobrimento pode se dar pelo olhar das pessoas que circundam o espaço do fazer pedagógico, a sala de aula.

Na sala de aula, há um conjunto de relações que se entrelaçam permitindo que aconteça o processo de ensino e de aprendizagem. O centro do processo é a figura do professor, como um mediador para que os educandos adquiram os conhecimentos. Neste papel, está implícita sua maneira de ser e agir como pessoa dentro da sociedade, ou seja, o processo de ensinar e de aprender é de cada um e poderá sofrer influência de crenças, valores, conceitos, preconceitos e julgamentos daquele que exerce a prática (ALMEIDA FILHO, 2006).

Pelos relatos, pode-se depreender então que os professores perceberam mais aquilo que o educando não tem, ou não desenvolveu, do que aquilo que ele tem de bom, suas potencialidades. Segundo Armstrong (2001), os maus comportamentos sinalizam uma pista para as inteligências. Em uma das respostas, o professor relatou que o educando “conversa muito na sala de aula”, em vez de pensar que ele tem muitas habilidades desenvolvidas relacionadas com a inteligência interpessoal, podendo, assim, utilizar esse potencial para que ele trabalhe na organização do grupo ou em tarefas de liderança. Essas respostas vão ao encontro da importância do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, base teórica de um dos capítulos deste estudo, na mudança do olhar do professor da sala comum para as potencialidades que cada educando possui. Para Gardner (2000), cada pessoa tem um espectro de inteligência que deverá ser respeitado e estimulado dentro de cada cultura.

#### 4.6 Dados obtidos na 6ª etapa: Planejamento das Adequações Curriculares

As etapas anteriores foram imprescindíveis para dar o embasamento necessário aos professores para o estudo e a elaboração do plano de adequação curricular. Em cada uma delas, pode-se perceber os conhecimentos necessários adquiridos de forma processual, permitindo aos docentes refletir sobre sua prática. Na primeira etapa – planejamento –, os professores puderam organizar as ações formativas necessárias para o trabalho a ser realizado;

na segunda etapa – a da formação em serviço –, os professores puderam se apropriar do tempo destinado à sua formação continuada em espaço no contexto escolar para reflexões, discussões e tomadas de decisões; a terceira etapa – a das descobertas de concepções que embasam os princípios do processo de inclusão escolar – pôde tomar contato com suas próprias crenças sobre a diversidade e a inclusão; a quarta etapa – a da relação-família-escola-professor – permitiu aos professores visualizarem de que forma a família se compromete com o educando; e a quinta etapa – espaços das relações e do fazer pedagógico – como os professores podem se comprometer para o desenvolvimento da autonomia dos educandos com DI.

É importante retomar os objetivos propostos na quinta etapa, pois com eles volta-se à análise do fazer pedagógico. Os objetivos foram: refletir quem é o educando com DI, suas necessidades, potencialidades para o processo de ensino e de aprendizagem; discutir cada item apresentado na planilha antes de efetuar o preenchimento; preencher a planilha junto com os professores especializados em DI; monitorar o preenchimento da planilha para tomada de decisões.

O referido monitoramento ocorreu em dois momentos específicos: no primeiro momento foram verificados: a) a pertinência dos itens que compõem a planilha (conteúdo, habilidades previstas no desenvolvimento do conteúdo, habilidades adquiridas pelo educando, as estratégias metodológicas, os recursos pedagógicos e a avaliação processual acerca dos avanços ou não da aprendizagem dos educandos com DI); b) a aceitação do plano de adequações curriculares pelos professores das salas regulares; c) os reflexos desse procedimento na prática pedagógica. Esse monitoramento se deu a cada 15 dias com os professores especializados em DI e os professores das salas regulares, totalizando 11 participantes, porque nesse primeiro monitoramento os dois professores coordenadores não fizeram parte do processo de reflexão. Nesse momento, o professor especializado-DI precisou saber administrar com cautela as dificuldades dos professores de salas regulares em relação à sua prática e à maneira de executá-la. Portanto, quanto mais dados o professor especializado fornecer sobre as habilidades conceituais, sociais e práticas do educando com DI, maiores as possibilidades de envolvimento do outro e a mudança no fazer pedagógico. Segundo Zabala (1998, p. 17), a prática “deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula [...] tem um antes e um depois [...] o planejamento e a avaliação dos processos educacionais”.

No segundo momento, foram discutidos os resultados da aplicação de todo o procedimento para a redefinição de ações, decisões e estudos em encontro mensal, com todos



os participantes do grupo de formação – grupo de estudos SAPE –, ou seja, professores especializados em DI, DA, DV, PCOP e Supervisor de Educação Especial, Professores Coordenadores e professores das salas regulares, no total de 18 participantes. Esse monitoramento foi realizado no grupo de estudos, com todos os participantes citados acima.

O momento de estudo com o grupo de formação demonstrou ser o campo fértil para se descobrir o que é um trabalho conjunto em prol das especificidades do educando com DI. Denari (2008) aponta que o desafio de trabalhar na/para a diversidade implica uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências e a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, como o que aconteceu nesta etapa.

O Quadro 10 apresenta um esboço do plano de adequação curricular construído com o professor da sala comum, disciplina de Geografia, em um primeiro encontro com o professor especializado de DI. No Apêndice 4, há uma exemplificação do preenchimento de todas as etapas para o Ciclo I (3ª série) e o Ciclo II (5ª e 6ª séries) das disciplinas de Inglês, Matemática e História.

Quadro 10 – Caracterização de um esboço de Plano de Adequação Curricular, 2009.

**Disciplina: Geografia Série: 5ª série/6º ano Período de realização: 4/5 a 31/05/2009**

CONTEÚDO	HABILIDADES PREVISTAS NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	HABILIDADES ADQUIRIDAS PELO ALUNO (CONHECIMENTO PRÉVIO)	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AValiação (PROCESSUAL)
As formas de representação da Terra: especificidades dos mapas	Compreender o significado da seletividade na representação cartográfica e distinção entre os mapas e as imagens de satélites	Pintura Observação	Utilizar o globo terrestre simulando os movimentos da terra  Construir uma rosa dos ventos e identificar os pontos laterais e cardeais	Globo terrestre, mapas, fotografias e lápis de cor	Oral

Fonte: elaboração do autor.

Pode-se notar que nesta etapa as informações apresentadas ainda demonstram ser incipientes em termos de dados e mudanças de prática, mas podem indicar o início de um planejamento de ações de acordo com as especificidades de cada educando, etapa necessária para o processo de inclusão escolar.

Por intermédio das etapas e da discussão, podem ser indicados alguns resultados:

1. os procedimentos utilizados funcionaram como facilitadores para a tarefa do trabalho docente com os educandos com DI;
2. a construção documental (planilhas) auxiliou o trabalho da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, pois permitiu maior visibilidade sobre o processo de inclusão dos educandos nas escolas;
3. os procedimentos facilitaram o desenvolvimento do trabalho em grupo;
4. houve um maior aprofundamento nos estudos pelos participantes do grupo. Pelas necessidades apresentadas, houve um aumento no interesse desses profissionais em pesquisar e compreender com mais detalhes as dificuldades enfrentadas pelos educadores;
5. participação mais efetiva e maior envolvimento do grupo de estudos na formação continuada de outros professores coordenadores;
6. visão mais ampliada do plano de adequação curricular a outros educandos que não possuíam deficiência, mas sim problemas de aprendizagem.

No decorrer do período deste estudo, foi possível levantar algumas hipóteses para estudos posteriores, tais como:

- a) Após as ações desenvolvidas, os professores das salas regulares demonstraram apresentar uma mudança de olhar acerca das potencialidades dos educandos com DI.

Os professores das salas regulares, ao elencarem na planilha 3 as peculiaridades dos educandos com DI, expostas no Quadro 9, demonstraram refletir sobre o paradigma que se baseia no déficit, nas limitações, nas incapacidades do não aprender para um paradigma de potencialidades, no qual os educandos são vistos integralmente no que fazem de melhor. As estratégias metodológicas para desenvolver os conteúdos foram estimuladas por caminhos diferentes, o da potencialidade. A Teoria das Inteligências Múltiplas facilitou a compreensão sobre a amplitude de habilidades presentes nos educandos. Por esse contexto, os professores das salas regulares apresentaram mudanças na conceituação da deficiência e da pessoa com deficiência. Vale ressaltar a importância de os professores conhecerem essa teoria, bem como outras que possam enfatizar os aspectos positivos dos educandos em sala de aula.

- b) Os professores das salas regulares disseram se sentir mais seguros para lidar com todos os educandos em sala de aula.

Por intermédio do trabalho conjunto com os professores especializados de DI e com o monitoramento do grupo de estudos, os professores das salas regulares puderam sanar dúvidas, compartilhar anseios, medos, angústias, preconceitos e se autovigiar acerca de estigmas e rótulos que possuíam anteriormente. Assim, segundo seus próprios relatos, registrados nas anotações de campo, eles passaram a ter um espaço para estudo, discussão, reflexão, troca de experiências e tomada de decisões, demonstrando o valor do trabalho em grupo.

- c) Os professores coordenadores apontaram a importância de análise da prática docente por meio do monitoramento da aplicação do plano de adequação curricular.

Os professores coordenadores, durante as etapas do estudo, relataram que passaram a descobrir que não desempenhavam corretamente uma de suas atribuições, que é a análise das práticas dos professores das salas regulares. Ao conhecer o Plano de Adequação Curricular, perceberam a relevância de analisar a prática, reavaliá-la para tomada de decisões em relação à aprendizagem do educando com DI.

- d) Com a implantação do plano de adequação curricular monitorada pelo professor especializado – DI, os professores coordenadores sinalizaram a importância da etapa do planejamento para o educando com DI e, conseqüentemente, para todos na sala de aula.

Os professores das salas regulares desconheciam o “como” planejar uma atividade, pois apenas executavam algo pronto ou mecanizado. A partir dos instrumentos e procedimentos construídos nas etapas do estudo, discutidos e analisados no grupo de estudos SAPE, puderam entender a importância sobre conhecer as habilidades desenvolvidas e aquelas que ainda precisariam ser desenvolvidas nos educandos. Esse conhecimento teve reflexo na prática pedagógica dos professores participantes, pois, de acordo com os registros das anotações de campo, eles disseram que, antes de planejar uma atividade, se perguntavam: *“O que o educando tem de melhor mesmo?”* A mudança de atitude dos professores das salas regulares ocorreu por meio da ajuda dos professores especializados de DI, exposta no Quadro

9, que retomavam o Roteiro Descritivo Inicial/Anual de Observação (Anexo I)<sup>25</sup> para planejar as atividades.

- e) Os participantes do grupo perceberam um envolvimento de todos na busca de formação para a arte da docência.

Houve um crescimento no âmbito pessoal e profissional dos participantes do grupo de estudos SAPE desencadeado pelos benefícios do conhecimento que as temáticas abordadas e discutidas nos encontros proporcionaram. Embora os relatos tenham sido orais, foram registrados nas anotações de campo. O efeito que a participação coletiva provocou refletiu diretamente na motivação dos professores na busca de soluções para as situações enfrentadas em sala de aula.

No contexto mencionado, pode-se inferir que a ideia de se organizar o processo de adequação curricular por etapas que envolvam desde a tomada de consciência, as metas, os procedimentos, a formação, a orientação até o trabalho em equipe com todas as suas nuances no trato interpessoal, é possível e viável no âmbito da prática escolar. Precisa, entretanto, ser experimentada e avaliada em outros contextos.

---

<sup>25</sup> Portfólio de Atendimento – disponibilizado na Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou uma análise da realidade construída a partir das experiências e vivências da pesquisadora, em diferentes contextos educacionais, na busca de conhecimento para auxiliar os professores das salas regulares a entenderem, compreenderem e organizarem a sua prática docente.

As adequações curriculares são um tema no qual há muito a ser discutido e pesquisado, principalmente estudos que evidenciem o “como” tornar as adequações curriculares condizentes com a realidade pesquisada. Nesse caminho, a busca de informações na literatura acadêmica evidenciou alguns estudos de caráter teórico acerca das adequações curriculares e outros em análises de práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio de sistemas educacionais estaduais e municipais. Essas fontes serviram de base para alicerçar o desenvolvimento deste estudo.

O processo de inclusão escolar ainda é uma incógnita para o sistema educacional como um todo, seja para os órgãos centrais, as equipes das Diretorias de Ensino, os gestores, os professores coordenadores, os professores especializados, os professores das salas regulares, os pais e os educandos com deficiência. Mas há a necessidade urgente de que cada membro participante desse sistema se engaje na busca de respostas para prover e prever as condições necessárias para que o educando com deficiência, a deficiência intelectual, especificamente norteadas neste estudo, tenha seu direito preservado na legislação. Direito este de acesso, de permanência e acima de tudo de aprendizagem. Para tanto, pensar em caminhos e instrumentos ou recursos que viabilizem o acesso desses educandos ao currículo, por meio das adequações curriculares, é dever de todos.

O estudo realizado teve como pano de fundo uma ação formativa para indicar e discutir ações que promovessem o envolvimento dos professores das salas regulares na organização de adequações curriculares que atendessem a todos os educandos, inclusive àqueles considerados com deficiência intelectual. Pensar na prática pedagógica na perspectiva da inclusão exige de todos os professores a habilidade de reflexão sobre as suas crenças em relação a quem ensinar, o que ensinar, o que e por que avaliar, o que aprender e para que aprender, bem como quem é o educando que está para ser ensinado, quais são suas necessidades, suas especificidades e suas potencialidades. Tal tarefa não muito fácil, mas que exige um trabalho de formação inicial e de formação continuada para que essa reflexão surta efeito no dia-a-dia da sala de aula, que é o espaço do fazer pedagógico.

Nesse entendimento, os resultados obtidos junto aos participantes deste estudo fazem surgir questões desafiadoras: como garantir que os cursos destinados à capacitação de professores, seja na formação inicial ou na formação continuada, incluam conteúdos pedagógicos/curriculares voltados para o estudo e a compreensão das deficiências? Como agir de modo que as pessoas com deficiência sejam respeitadas em uma instituição cuja estrutura reflete aspectos de profunda homogeneidade? Como dar apoio a todos os educandos com DI em processo de inclusão escolar e suporte aos professores das salas regulares, com um número reduzido de professores especializados na área? Como transformar, competentemente, a escola, de modo que responda às especificidades de cada educando?

Os dados sinalizam que não existe ainda inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das salas regulares, o tratamento das diferenças – deficiências – em função da heterogeneidade não é ainda um elemento central na formação dos docentes, a despeito de todo o investimento em aportes legais, incentivo a cursos presenciais ou a distância. As mudanças dependem da atitude dos professores frente aos educandos com deficiência, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e de sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças. Assim, os professores necessitam contar com um repertório de habilidades, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, suporte dos professores especializados e, principalmente, tempo para atender a diversidade em sala de aula.

De acordo com as anotações e os registros, os professores da sala comum e os professores especializados demonstram necessitar de apoio dentro e fora da escola. Apoio este de todos que estão envolvidos com o processo educacional, desde o gestor escolar, coordenador pedagógico até a equipe especializada, de Educação Especial e a de Professores Coordenadores Pedagógicos da Oficina Pedagógica de diferentes áreas do currículo da Diretoria de Ensino, da própria Secretaria de Estado, como órgão responsável pela condução das políticas educacionais, e, por fim, mas não menos importante, o apoio da família.

Dentro das evidências, ainda há necessidade de explicitar a importância do envolvimento, do comprometimento e da formação dos professores especializados de todas as áreas da deficiência, neste estudo especificamente a deficiência intelectual, para o desenvolvimento eficaz de um trabalho em conjunto com as equipes escolares. Por consequência, o professor especializado atualmente deverá direcionar o seu trabalho no atendimento/apoio ao educando na sala de recursos e utilizar-se da itinerância para trabalhar conjuntamente em outras escolas.

Há ainda muito que se fazer para atingir de fato os educandos com deficiência intelectual inseridos no sistema regular de ensino. As dificuldades relacionadas com a educação de todos os educandos, inclusive aqueles considerados com deficiência intelectual, devem ser analisadas no âmbito das atividades, dos contextos, do currículo, da dinâmica da escola, da sala de aula e dos serviços de apoio especializados – salas de recursos.

A escola só se desenvolve como grupo de educadores na procura de soluções. É na procura de respostas adequadas e situadas, perante uma diversidade crescente, que esse grupo aprende e, dessa forma, supera as dificuldades com as quais se depara. Partindo do pressuposto que a escola é um espaço predominante de aprendizagem, é essencial elaborar uma legislação que, não só, normatize as práticas existentes, mas que avance contemplando formas inovadoras de orientação e organização, sem com isso se tornar inflexível.

Este estudo defende que um modo eficaz de se atingir esse desenvolvimento no processo da inclusão é organizar um espaço para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre todos para estudos, reflexões, construção de instrumentos ou recursos e tomada de decisões que subsidiem os caminhos de acesso ao currículo por meio de adequações curriculares condizentes às especificidades de cada educando, inclusive aqueles considerados com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

AAMR (American Association on Mental Retardation). **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006. 288 p.

ABREU-E-LIMA, D. M. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, n. 9, p. 9-19, 2006.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 33-44.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 27 set. 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25. out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 1999a.



\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/Seesp, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Documento Subsidiário à Política da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Seção 1. p. 26.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1. p. 17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: Inep, 2010. p. 1-42. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010\\_201210.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

BUENO, J. S. G. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993, p. 150.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, set. 1999.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 15, n. 4, out./dez. 2006.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. **Revista do Centro de Educação**, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a10.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1987.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, M. P. R.; MAGALHÃES, R. C. P. P. Classes Especiais para Deficientes Mentais na Representação de Professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14, p. 19-32, 2000.

DANTAS, D. C. L. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: Um Estudo De Caso. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: UNICID, v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

DEWEY, J. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1902. p. 4.

FERREIRA, W. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FONSECA, K. A. **Flexibilização e Adequação Curricular**: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Bauru, 2011.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p. 340.

\_\_\_\_\_. **Inteligência**: um conceito reformulado. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 347.

GIANGRECO, M. F. Escolhendo Opções e Acomodações para as Crianças (COACH): planejamento de currículo para alunos com deficiência nas classes de ensino regular. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, A. L. M. **Inclusão Social e Educacional: Realidades X Perspectivas**. Secretaria de Estado da Educação/SEED/PR. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GUIMARÃES, A. A inclusão que dá certo. **Revista Nova Escola**. n. 165, p. 42-47, set. 2003, São Paulo: Editora Abril.

HEREDERO, E. S. Escuela inclusiva: ideas para ponerla en práctica. **Revista Serviço Social e Realidade**, Franca: Unesp, v. 16, n. 1, p. 111-121, 2007.

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

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Avaliação do Instrumento de Adequações Curriculares na Organização de Ações Educacionais Inclusivas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010.

LIMA, T. C. S. et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

LOPES, E. **Adequação Curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOPES, M. J. Semestres de Inclusão: um estudo de caso. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Lisboa: FEEI/FMH, 2007. v. 2.

MAFEZONI, A. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

MANJÓN, D. G. **Adaptaciones curriculares**: guia para su elaboración. Málaga: Aljibe, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 208.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira, **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000. ISSN 1413-6538.

MOREJÓN, K.; DENARI, F. E. **A Educação Especial e a Inclusão**: lutas, desafios e políticas públicas. 2008. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/pedagogia/375.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

NORTHEM, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição na Infância**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 359 p.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículo e Programas na área da Deficiência Intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 111-127.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp/Marília Publicações, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração e inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://150.162.1.115/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Canadá, 2004. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

ONU (Organização Das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <[www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)>. Acesso em: 24 out. 2011.

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

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2003.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um processo em construção. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ. **Democratizar**, v. 11, n. 2, 2008.

POKER, R. B.; TENDOLINI, E. A. Implementação da Educação Inclusiva: análise do projeto político pedagógico das escolas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 3, p. 1-13, 2010. ISSN 1982-5587.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. **Duplo estigma**: reflexão acerca das altas habilidades/superdotação e deficiência. In: 6º ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO (EIDE), Unesp Campus Araraquara, 2011. **Anais...**

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência**: percepção de professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva**: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2006.

ROSSI, C. R.; HEREDERO, E. S. Caminhos da Inclusão percorridos no Brasil. **Revista Iberoamericana de Estudios en Educación**, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3489/3260>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 352.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Serviço de Educação Especial. **Plano de atendimento à educação especial**. São Paulo: SE/SEE, 1972. mimeo.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 13, de 26 de julho de 1973. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 11 ago. 1973.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Decreto nº 7. 510, de 29 de janeiro de 1976, **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 30 jan. 1976.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado de São Paulo**. 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Indicação CEE nº 12. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 05/00. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 5 jan. 2000a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 95/00, de 21 de novembro de 2000. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 22 nov. 2000b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 62, de 9 de agosto de 2005. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 10 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 8, de 26 de janeiro de 2006. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 27 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Deliberação nº 68. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Indicação CEE nº 70, de 13 de junho de 2007. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2007b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 91, de 19 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 21 dez. 2007c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 12 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Comunicado CENP, de 6 de fevereiro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 7 fev. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, F. R. Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Lisboa: Feei/FMH, 2007. v. 2.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 451.

TOMAZINI, M. E. A. Trabalho de deficiente mental: uma questão a ser repensada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 4, p. 127-132, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a13.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNESCO. **Declaração de Cuenca**. Equador, 1981.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 192.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. p. 224.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

**APÊNDICE 1 – Quadro de Demanda – alunos em processo de inclusão escolar da Diretoria de Ensino**

EE. _____															
ALUNOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO - ANO LETIVO DE _____															
NOME	IDADE	SERIE	PERIODO	DI	SURDO-CEGUEIRA	DA	CEGO	V. SN	DF	DMU	AH	TID	DIST. APREND.	SINDROMES	Sistema de Apoio Salas de Recursos
DI= Deficiência Intelectual – verificar no cadastro na Prodesp, Relatório/ANEXO I da Sala de Recursos ou Relatório de Especialistas.															
DA = Deficiência Auditiva – surdos.															
DV = Deficiência Visual – diferenciar cegos e visão sub-normal.															
DF = Deficiência Física – cadeirantes, paralisia cerebral, doença de vidro, traumatismos cranianos, etc...															
DMU = Deficiência Múltipla – duas deficiências juntas.															
AH = Altas Habilidades-notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.															
TID = Transtornos Invasivos de Desenvolvimento – Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Psicose, Neurose, Esquizofrenia...															
Distúrbios de Aprendizagem = Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção).															



## APÊNDICE 2 – Relatório de Coleta de Dados



### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

#### PROJETO INCLUSÃO

#### Relatório: “Coleta de Dados”

*“Toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento.”*

#### I – Identificação

- Nome do Aluno(a): \_\_\_\_\_
- Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_
- EE. \_\_\_\_\_ Série/Ano: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_
- Professor: \_\_\_\_\_
- É aluno(a) desta escola desde: \_\_\_\_\_
- Qual escola frequentou anteriormente? \_\_\_\_\_
- Atendimentos: \_\_\_\_\_

#### II – Queixa:

**III – Histórico Social do aluno (a):** Que informações têm sobre a vida deste indivíduo na sua casa? Recebe atendimento especializado? Onde? Tem antecedente familiar de deficiências? Faz uso de medicação? Qual? Tem laudo médico? Qual?

#### IV – Roteiro de Observação:

- A criança participa das atividades propostas? Quais?
- Trabalha individualmente?
- Consegue trabalhar cooperativamente? Em que situações? Com quem melhor se relaciona? Por quê?
- Reparte seus materiais?
- Gosta de ajudar os outros na sala de aula? Como o faz?
- Quanto tempo leva para se engajar nas atividades propostas em sala de aula?
- Quanto tempo à criança permanece realizando as atividades?
- Há fatores ambientais ou comportamentais que interferem no tempo de execução das atividades? Explique.
- Enquanto participa das atividades conversa com outros alunos? Anda frequentemente pela classe? Realiza outras atividades simultaneamente? Como?
- Como reage diante de um problema ou de um desafio? Que esquemas utiliza: chora, brega, bate, se cala, argumenta, agride verbalmente, leva o problema para o professor resolver, etc...?
- Comunica-se oralmente de maneira articulada? É entendida pelos outros?
- Costuma fazer perguntas no decorrer da aula? Especifique.
- Explora outros modos de comunicação: sinais, mímica, gestos, caretas, LIBRAS, etc...?
- Brinca com a linguagem? Representa personagens? Declama poesia? Teatraliza situações?
- Conta casos e inventa histórias? Explique.
- Para representar uma história a criança usa *preferencialmente*: modelagem, fantoches, dramatização, mímica, registro

escrito, desenhos? Explique.

- Demonstra que gosta de desenhar? Em que situação? Relaciona os elementos do desenho com seu dia a dia? Narra sobre o desenho? Explique de que maneira isso é feito.
- Inventa música? Canta? Batucana sala de aula? Dança? Explora movimentos e ritmos? Como?
- Tem compreensão de signos linguísticos: sinais de trânsito, placas, sinalização, relógio, numerais, gráficos, calendários, mapas, rótulos, logotipos. Quais? Como faz o reconhecimento?
- Gosta e demonstra interesse em ouvir histórias? Justifique.
- Demonstra interesse e vontade de ler? O quê? Como você observa este interesse no(a) aluno(a)?
- Gosta de ler para si (leitura silenciosa)? Qual é o seu procedimento ao ler?
- Gosta de ler para os outros? Como faz essa leitura?
- Lê e consegue apreender o sentido, ou perde o sentido daquilo que lê? Em que situações?
- Interage por escrito? A criança se comunica com outras pessoas por meio de textos escritos? Que tipos de textos a criança escreve: bilhetes, pequenas histórias, anúncios, manchetes, etc...?
- Em que hipótese de escrita o (a) aluno (a) se encontra?
- Como trabalha a segmentação das palavras: escreve sem separar as palavras (fluxo contínuo) ou com separações inadequadas?
- Auto-corrige? Como?
- Copia sem saber o que escreveu? Copia cometendo erros, mas sabendo o que copiou?
- Compreende o enunciado de problemas e busca procedimento para resolvê-lo? Como?
- Mostra interesse diante de novos objetos de conhecimento? Em que situações?
- A criança atende às solicitações feitas a ela? Como é a atitude da criança na classe e na escola em relação às normas de convivência?
- Estabelece relações entre quantidade e símbolo?
- Lê e registra números?
- Quais operações matemáticas a criança domina?
- Que habilidades a criança explora quando está numa atividade com jogos?
- Tem noção de tempo (horas, dias, semana)?
- Reconhece cédulas e moedas?
- Faz uso do nosso sistema monetário no dia-a-dia?
- A criança faz uso de cálculos mentais? Em que grau (com facilidade/com dificuldade)?
- Que intervenções foram feitas pela escola em relação à queixa que se tem da criança? Quais os resultados obtidos? Como a escola analisa estes resultados?

Cidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Escola: \_\_\_\_\_

Equipe Escolar: (Diretor, Professor coordenador, Professores: Nome legível, disciplina, assinatura e RG).

### APÊNDICE 3 – Esboço de um Plano de Ensino Individual

Habilidades desenvolvidas	Habilidades para desenvolver (especificidades)	Procedimentos (COMO)	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>ÁREA PERCEPTIVO-MOTORA</b>	<b>ÁREA PERCEPTIVO-MOTORA</b>			2 meses	Observação do processo
Encaixa/ enfileira/rasga/ enfia contas/ pinta/uni pontos/cobre linhas/completa formas/segue direções/preenche espaços indicados/ desenha objetos/ reproduz letras de forma maiúscula	Recortar  Reproduzir numerais	Utilizar a técnica do recorte/ horizontal/vertical/diagonal/ meio círculo/círculo inteiro/quadrado/triângulo  Procurar em diferentes materiais impressos os números, para identificá-los e recortá-los  Recortar as letras do nome dos alimentos  Recortar figuras  Pintar dentro do espaço/traçar/colar/modelar	Tesoura, revistas, folhetos de supermercado , jornais, entre outros  Lápis, papel sulfite, massa de modelar, argila, entre outros		

APÊNDICE 4 – Esboço do Plano de Adequação Curricular  
Ciclo I - 3ª série; Ciclo II - 5ª e 6ª séries

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 5º B Período: tarde  
 EE: Profª Antônia das Juntas Disciplina: História Prof.: \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 15/03 a 30/03 / 15/04 a 30/04

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
- Sistemas sociais e culturais de outra época de tempo, passado, presente, futuro, anterioridade, posterioridade. Calendários, Tempo, amplitude, pendulo e rotulicos	- Reconhecer acontecimentos no tempo, reconhecer diferentes formas de marcação do tempo, trabalhar em equipe para desenvolver sistema de pesquisa, sistema de registro, desenvolver expressão oral e a escrita	- Reconhece os meses do ano e dias da semana. - Sem noção de calendário	- Pesquisa e construção de varal sobre sistemas, pesquisas culturais, notícias e tempo. - Pedir para elaborar um calendário. - Lembrar os atributos da semana. - Colagem dos indígenas. - Livro base de / livros de base - <u>Calendário de História</u>	- Papel jornal, folhas soltas, folhas coladas, quadros, quadros, livros didáticos, dicionários	- <u>Oral</u> - <u>Colagem</u> - <u>Grupos</u> - <u>Desenho</u>
- documentos, vestígios fontes históricas históricas; interpretações históricas, conhecimento histórico e relato oral	- Desenvolver a capacidade de leitura, seleção, organização, análise, interpretação e informações		- Reconhecimento das partes constituintes de um jornal e produção de uma página de jornal. - Elaborar a matéria em forma de texto / com facilidade a escrita	- Bateria jornal, de um jornal, enciclopédias, livros didáticos, papel jornal, sulfite, folhas de cor / canetas, régua	- <u>oral</u> - <u>dupla</u> - <u>página</u> - <u>do jornal</u>

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 5º B Período: tarde  
 EE: Prof. Antônio dos Santos Disciplina: História Prof.: \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 04/05 a 15/05

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
... história da escrita e aos seus diferentes suportes ao longo do tempo	Reconhecer a história da escrita e seus diferentes suportes, descrever a autonomia na busca de dados e informações, capacidade de leitura, seleção organizada, análise de contextos e informações / realidades expostas oral e escrita	Reconhece a escrita alfabética - Classificar e nomear	- Apresentar diferentes tipos de escrita e compará-los. - Explicar a origem da escrita e sua importância. - Produção de um mural com os diferentes tipos de papéis / instrumentos	- Explorar em envelopes e livros didáticos - Utilizar caixas, cones, pedras, folhas de árvores, diferentes tipos de tecidos, etc. - angular diferentes tipos de papéis	- oral - dupla (mural)

Professor: "Levantamento de Conhecimento Prévio"

Data	O que você entende por Diversidade?	Qual diversidade existe na sua escola?	O que você entende por Escola Inclusiva?	Como o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla os princípios da Escola Inclusiva?
19/05	Diversidades de instrumentos de estudo	"Existe, o professor busca alternativas para trabalhar com este aluno."	Esta incluindo todo tipo de alunos, não importando o grau social ou não.	A escola está se adaptando, à medida que vai incluindo os alunos com necessidades especiais

Professor:   

Ass:

Família e Escola: As concepções dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais

Como a família vê o filho?	Como é a participação da família na vida escolar do filho?	Quais intervenções são necessárias?	Observações
<p>Está um pouco da família ao longo do período, tornando-se duplamente com relação ao tempo e tratamento; com relação ao trabalho deixando de lado a companhia do lado educacional.</p>	<p>Seu participativa</p>	<p>- ligar para mãe para retornar à neuropsiquiatria por falta ou excesso de medicação (sono/desânimo/convulsões). Período de três meses para resolver o problema.</p>	

- Justina, G.

Sala de Aula: Professor da Sala Regular, Alunos e a Família sob a orientação do Professor Especialista

Peculiaridades do Aluno	Como você professor lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?	Como trabalhar os pais quanto à Diversidade?	Como trabalhar os alunos quanto à Diversidade?	Observações
<p>A profa observa que a aluna tem dificuldade orien- tar-se no caderno. - Sem vontade de aprender. - Respeita seu ritmo de apor de fazer.</p>	<p>Os alunos respeitam suas dificuldades como: som alto (ansiosa), suas consultas / Cooperar de modo geral.</p>	<p>Não há necessidade.</p>	<p>- Conversar e citar exemplos para melhor compreensão das suas diversidades.</p>	

Historias



**Plano Individual de Adequação Curricular**

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 5ª A Período: Terceiro  
 EE: Prof. Antônia da Santos Disciplina: Inglês Prof.: \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 30/03 a 09/04

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
Compromentidos e despididos.	Reconhecer níveis de formalidade em compromentidos em inglês / Comparar estes compromentidos em inglês e português / diálogos	Quase não sabe compromentidos os amigos e conhecidos mais e não formais. - Descrição individual dual; - Jogos de semelhança	Representar por meio de gestos e imagens os compromentidos por mais e não formais. - Descrição individual dual; - Jogos de semelhança	- Representação gestual - Figuras	Oral - Participação em brincadeiras nas e jogos
linguagem corporal para cumprimentar pessoas em diferentes culturas	Relacionar imagens e descrições, inferir sentidos por meio de pistas verbais e não verbais	Bom percepção visual / boa compreensão oral	- Para para a turma pintar os quadros que representam determinada linguagem corporal ou algum compromisso - Apresentação de trabalhos / Compromentidos	- Lápis de cor - Fichas	- Linterna - Oral

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 5º-B Período: Tarde  
 E.E. Profª Antônia dos Santos Disciplina: Inglês Prof.: \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 15/04 à 30/04

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
Informações pessoais e números	Identificar gêneros e reconhecer títulos de revistas e seus conteúdos / produzir cartões de identificação pessoal em inglês	- Deve escrever e identificar seu nome, sua idade, seu endereço e a cidade onde mora. - Reconhece numerais até 100 (English). - Reconhece conjugação verbos e recorrencias	- Descrição individual - Trabalho em grupo - Estimular a atividade na digitação nome, idade e endereço respondendo a perguntas em inglês; - Relacionar com numeral utilizando desenhos / legendas	- papel cartolina - figuras - Desenho com legendas e cor	- Oral - Escrita

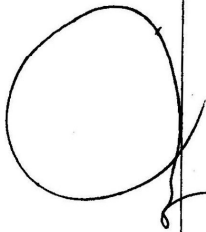
**Professor: "Levantamento de Conhecimento Prévio"**

Data	O que você entende por Diversidade?	Qual diversidade existe na sua escola?	O que você entende por Escola Inclusiva?	Como o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla os princípios da Escola Inclusiva?
13/05	<p>ninguém é igual ninguém, todos tem suas habilidades dadas em qtu mas áreas</p>	<p>Sim, existem culturais e sociais</p>	<p>É uma escola respei ta as diferenças</p>	<p>Sim</p>

Professor: \_\_\_\_\_

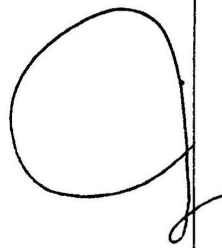
Ass: \_\_\_\_\_

Família e Escola: As concepções dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais

Como a família vê o filho?	Como é a participação da família na vida escolar do filho?	Quais intervenções são necessárias?	Observações
<p>parece que a irmã "mãe" tem um carinho especial pela aluna</p>	<p>podemos ser mais participativa</p>	<p>- telefona, envia bulhetes informativos</p>	

19/10

Sala de Aula: Professor da Sala Regular, Alunos e a Família sob a orientação do Professor Especialista

Peculiaridades do Aluno	Como você professor lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?	Como trabalhar os pais quanto à Diversidade?	Como trabalhar os alunos quanto à Diversidade?	Observações
<p>É uma aluna esforçada / realiza as atividades propostas.</p>	<p>Conviver com os alunos / Os alunos cooperam com a aluna</p>	<p>Não houve necessidade.</p> 	<p>Conviver, exemplifica e adapta atividades que atendem a necessidade da aluna</p>	

13/05

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 6º O Período: 1º  
 EE: Profª Antonia dos Santos Disciplina: Geografia Prof. \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 04/05 a 31/05

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
<p>Critérios de divisão regional: /Orações de mapas temáticos</p>	<p>Construir mapas temáticos, a partir de dados estatísticos</p>	<p>- Pintura - Identifica legenda.</p>	<p>- Utilizar legendas para localizar os Estados e regiões/ - Pintar</p>	<p>- Mapas - Lápis de cor</p>	<p>Observação de mapas - Comunicação oral - Pintura</p>
<p>Regionalização do território brasileiro</p>	<p>- Ter noções sobre os critérios utilizados para regionalização do território brasileiro</p>		<p>- Utilizar legendas (Cor, símbolos e figuras geométricas) reconhecendo os critérios do território brasileiro</p>	<p>- Mapas</p>	

Professor: "Levantamento de Conhecimento Prévio"

O que você entende por Diversidade?	Qual diversidade existe na sua escola?	O que você entende por Escola Inclusiva?	Como o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla os princípios da Escola Inclusiva?
<p>Tudo o que for referente a cultura, modo de vida, do pensar e compreender o outro</p>	<p>Sim, confronto das realidades sociais e culturais entre os alunos / professor / aluno</p>	<p>Que acolhe, não focando só a socialização, buscando interação entre especialistas da área de Ed Especial, professores, coordenadores e família</p>	<p>Não</p>

*[Handwritten signature]*

Família e Escola: As concepções dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais

Como a família vê o filho?	Como é a participação da família na vida escolar do filho?	Quais intervenções são necessárias?	Observações
<p>A mãe compara a Thalita com irmão Gabriel (sem necessidades especiais)</p> <p>- Abandonou no tratamento hormonal</p>	<p>- Não, é muito emissa</p>	<p>Encaminhar a mãe para um grupo de pais (atendimento psicológico)</p>	<p>A aluna teve várias faltas consecutivas e sem justificativas</p>



**Sala de Aula: Professor da Sala Regular, Alunos e a Família sob a orientação do Professor Especialista**

Peculiaridades do Aluno	Como você professor lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?	Como trabalhar os pais quanto à Diversidade?	Como trabalhar os alunos quanto à diversidade?	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agressiva</li> <li>- Conversa muito em sala de aula</li> <li>- Dificuldade de trabalhar em dupla</li> <li>- Agitada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa aberta em sala de aula, que diferenciação que torna o outro mais bonito.</li> <li>História Bonito/Fazio</li> </ul>	<p>Dirre, nível social e cultura é abai xis.</p>	<p>Conversa</p>	

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 6º O Período: Terça  
 EE: Conteúdo das fontes Disciplina: Matemática Prof.: \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 05/05/09 à 22/05/09

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
Ângulos	Reconhecer os ângulos de $360^\circ$ / $180^\circ$ / $90^\circ$	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar</li> <li>- Pintar</li> <li>- Colorir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que a aluna complete o ângulo que falta, colorindo partes</li> <li>- Observar como é um ângulo de <math>360^\circ</math> e circunferência / <math>180^\circ</math> metade <math>90^\circ</math> / <math>1/4</math> e pintar de acordo com a instrução</li> <li>- Exercícios de ligar ângulo / figura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor</li> <li>- folhas com os ângulos <math>360^\circ</math> / <math>180^\circ</math> / <math>90^\circ</math></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linterna</li> <li>- Colagem</li> </ul>

**Professor: "Levantamento de Conhecimento Prévio"**

Data	O que você entende por Diversidade?	Qual diversidade existe na sua escola?	O que você entende por Escola Inclusiva?	Como o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla os princípios da Escola Inclusiva?
	É uma variedade	Sim, de raças, classes sociais, culturas e níveis de aprendizagem.	Sim, acho esta escola inclusiva, pois ela acolhe à todos	Sim, procura atender todos os alunos oferecendo serviços de recepção paralela, Sala de Recursos e discussão de casos a possíveis soluções em HTPC.

Professor: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

Família e Escola: As concepções dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais

Como a família vê o filho?	Como é a participação da família na vida escolar do filho?	Quais intervenções são necessárias?	Observações
<p>- Não se preocupa muito / A escola como responsável da educação / da aprendizagem</p> <p>- Este ano, a mãe recebeu retornar aos tratamentos médicos da aluna</p> <p>Obs: farou o tratamento hormonal por 5 anos.</p>	<p>- Se comparece à escola se for convocada "por escrito".</p> <p>- Não participa de reuniões da mãe</p>	<p>- Conversar com esta mãe / mostrar o quanto ela importante na vida da filha</p>	

Sala de Aula: Professor da Sala Regular, Alunos e a Família sob a orientação do Professor Especialista

Peculiaridades do Aluno	Como você professor lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?	Como trabalhar os pais quanto à Diversidade?	Como trabalhar os alunos quanto à Diversidade?	Observações
<p>- Boa vontade</p> <p>- medija as ativi- dades propostas, mesmo sem ter compreensão / pede ajuda.</p>	<p>Não, há neces- sidade, pois os alunos cooperam com a turma</p>	<p>- Se houver, neces- sidade conversar com os pais</p>	<p>Agrupá-los com os alunos com mais habilidade / menor habilidade</p> <p>- Reforçar os pon- tos positivos dos alunos.</p>	

Adequação Curricular : Plano Individual

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ série: 3º A

Prof: Ferdynia Nery Gatti

PERÍODO: 2013 a 27/04

DISCIPLINA	CONTEÚDO	HABILIDADES	Conhecimento Prévio	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação Processual
Português	<p>Leitura do texto: As plantas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes moradias</li> <li>- Bulbete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralidade</li> <li>- Leitura / Compreensão Oral / Oribuir significados ao que acabou de ler</li> <li>- Escrita de um bulbete da árvore pedindo proteção (Analisar hipóteses de escrita / coerção / pontuação / Clivagem de ideias)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece dife renhar figuras iguais e diferite</li> <li>- Nomear as vogais A, O e I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de vogais da leitura de plantas que aparecem no texto</li> <li>- Pintar as árvores iguais</li> <li>- Bulbete, colagem</li> <li>- Desenhar as palavras iguais</li> <li>- Organizar o nome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quibna - caieca - pintura - colagem</li> </ul>	<p>Oral pintura colagem</p>
Matemática	<p>Noções de quantidade mais / menos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- saber identificar as árvores que tem a mesma quantidade de folhas</li> <li>- Árvores com mais bulbos / menos frutos</li> <li>- saber identificar e priorizar convenientemente</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder que a aluno observe as árvores e compare as folhas e verifique que tem a mesma quantidade</li> <li>- Organizar onde tem mais ou menos frutos / bulbos</li> </ul>	<p>Maternal - cor - crêde - Tampi - folhas / lapis - pintura</p>	<p>Oral pintura</p>

2.5. ... 1.0 AN/10709

Plano Individual de Adequação Curricular

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 3ª Período: Março  
 EE. Prof. Jandyrá Nery Gatti Disciplina: \_\_\_\_\_ Prof. \_\_\_\_\_  
 Período de Realização: 25/05 a 29/05

Conteúdo	Habilidades Previstas no desenvolvimento do conteúdo	Habilidades Adquiridas pelo Aluno (Conhecimento Prévio)	Estratégias Metodológicas	Recursos Pedagógicos	Avaliação (Processual)
Portuguesa - Síntese: O Cão e a Carne. A Lebre e a Tartaruga	- Compreensão Oral - Ordem temporal - Análise/Síntese - Memória visual	- Pintar - Colorir - Percepção Visual	- Pintar os animais que aparecem na fábula - Colocar a fábula na ordem certa - Jogos com nomes de animais / Modelo - Montar quebra-cabeça - 6 partes	- Folha com animais - 3 quadros com a história/síntese - Quebra-cabeça	- Pintura - Colagem
Matemática - Geometria	- Noção formas geométricas, cores e tamanhos	- Percepção visual	- Aparar as formas geométricas (quadrado, retângulo e as cores) - Desenhos com formas geométricas	- Blocos lógicos - Materiais	- No dia a dia - Execução dos trabalhos
Ciências - Alimentos saudáveis / Classificação Geografia - Espaço Rural Qual	- Noção de Alimentos saudáveis / Classificação - Animais domésticos	- Classificar / Comparar	- Ligar os animais e seus alimentos preferidos - Pintar os animais domésticos - Classificar animais com pelo / penas	- Folha com animais	- Pintura

Professor: "Levantamento de Conhecimento Prévio"

O que você entende por Diversidade?	Qual diversidade existe na sua escola?	O que você entende por Escola Inclusiva?	Como o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla os princípios da Escola Inclusiva?
<p>Enxergar um problema com diferentes formas dentro de um contexto.</p>	<p>Sim</p>	<p>Escola Inclusiva tem a intenção de atender todas as necessidades da criança levando em consideração aspectos cognitivos, social, motor, etc.</p>	<p>Não, fora os alunos sem deficiência e o aluno com problema de aprendizagem</p>



Família e Escola: As concepções dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais

Como a família vê o filho?	Como é a participação da família na vida escolar do filho?	Quais intervenções são necessárias?	Observações
<p>São conscientes de suas limitações, querem que a aluna se torne cada vez mais independente (autonomia).</p> <p>- Tratam-a como uma criança normal.</p>	<p>A mãe participa das reuniões, festas comemorativas;</p> <p>A mãe respita os horários da escola; e pontual;</p>	<p>Orientar a mãe, quanto a merenda, pois as refeições, e' servido mingau, bolacha doce, conyca, etc e a aluna não gosta;</p> <p>- Orientar a mãe a ajudá-la a realizar as tarefas escolares;</p>	<p>- A mãe ficou feliz na reunião de pais de 1º Bimestre, a aluna está mais independente e realizando as atividades propostas;</p> <p>Disse que a aluna também mudou seu comportamento em casa.</p>

Sala de Aula: Professor da Sala Regular, Alunos e a Família sob a orientação do Professor Especialista

Peculiaridades do Aluno	Como você professor lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?	Como trabalhar os pais quanto à Diversidade?	Como trabalhar os alunos quanto à Diversidade?	Observações
<p>Não fica na frente me da aluna, sim no que ela pode realizar, quer o seu tempo de aprender.</p>	<p>A aluna não é rotu- lada na sala de au- la. Estimula o aluna te a aluna como os outros alunos</p>	<p>Conversa com os pais / Onde todos alunos colaboram na socialização, na realização das atividades</p>	<p>Conversa com os alunos, quanto a autonomia da aluna (reali- zou as atividades pequenas)</p>	<p>Neste 1º bimestre há desrespeito a autonomia e a comunica- ção oral (ex pensar seus sentimentos, emoções e suas ações)</p>