

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**ESCOLA PÚBLICA: UM ESPAÇO A SER APROPRIADO POR ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.**

ROSANA BASTOS FERRAZ

São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANA BASTOS FERRAZ

ESCOLA PÚBLICA: UM ESPAÇO A SER APROPRIADO POR ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Distúrbios do
Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Galego de
Carvalho

São Paulo

2007

Ferraz, Rosana Bastos

Escola Pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência / Rosana Bastos Ferraz. São Paulo, 2007.

.....f. 115

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sueli Galego de Carvalho

Bibliografia: f. 97

1. Currículo 2. Prática Pedagógica 3. Deficiência

I. Título

ROSANA BASTOS FERRAZ

**ESCOLA PÚBLICA: UM ESPAÇO A SER APROPRIADO POR ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA.**

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Distúrbios do
Desenvolvimento.

Apropriada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sueli Galego de Carvalho - Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Marcos da Silveira Mazzotta
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Rosangela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo

Ao meu pai que estando perto ou longe sempre
influenciou a minha vida.

À minha mãe por seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação como profissional e como pessoa.

A toda minha família pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos alunos, professores e gestores da escola pública que me receberam com atenção e possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Suely, que com sensatez e alegria soube orientar - me a traçar o caminho para a realização deste trabalho.

Aos professores Marcos Mazzotta e Rosangela Prieto pelas contribuições e sugestões valiosas.

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo de caso, realizado em uma escola pública de 5ª a 8ª série da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Tem como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas regulares de ensino (classe comum), assim como, verificar a maneira como é desenvolvido o currículo escolar em relação aos alunos com deficiências. Toma como base a educação especial; a legislação educacional; o currículo; a adaptação curricular e a formação do professor. Adotou como procedimento metodológico a observação em sala de aula e a verificação dos documentos escolares, seguida de descrição e análise dos dados coletados. Pode-se constatar que os professores em sua maioria não utilizam práticas diferentes ou modificam suas práticas, em sala de aula, em função de possibilitar ao aluno com deficiência o desenvolvimento de sua aprendizagem e o acesso ao currículo. Constatou-se também, que o currículo desenvolvido é o mesmo para todos os alunos e que não há, na maioria das vezes, flexibilização de seus diferentes elementos, para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Considera-se que a escola procura caminhos para se estruturar e atender os alunos com deficiência apesar das dificuldades apresentadas. E que o processo seria mais rápido se as legislações fossem, efetivamente, cumpridas; houvesse orientações pedagógicas constantes e recursos financeiros suficientes.

Palavras-chaves: Currículo; prática pedagógica; deficiência.

ABSTRACT

The present research, of qualitative nature, is a study of case, carried through in a public school 5^a until 8^a grades of the Secretary the Education of São Paulo. It has as objective to identify and to analyze the practical pedagogical the existing ones in regular classrooms of education (common classroom), as well as, to understand the way as they are developed the pertaining to school resume in relation to the pupils with deficiencies. The special education takes as base; the educational legislation; the resume; the curricular adaptation and the formation of the professor. It adopted as metodologycs procedure the comment in classroom and the verification of pertaining to school documents, followed of description and analysis of the collected datas. It can be evidenced that the professors in its practical majority do not use practical different or modify its, in classroom, function to make possible to the pupil with deficiency the development of its learning and the access to the resume. It also evidenced the developed resume is the same for all the pupils and that does not have, most of the time, flexibility of its different elements, to take care of the especificies of the pupils with deficiency. It consider that school looks ways to structuralize and to take care of the pupils with deficiency although the presented difficulties. And the process would be faster if the legislations was, effectively, fulfilled; they had constant pedagogical orientations and enough financial resources.

Keywords: Course; practical pedagogical; deficiency.

ABREVIATÓES

APAE	Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-AC	Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Res.	Resolução
RO	Rondônia
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-	Secretaria de Estado da Educação
SP	São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 As Terminologias e a Educação Especial	18
1.2 A Legislação Educacional e o Atendimento de Alunos com Deficiência em Sala de Aula Regular	23
1.3 o Currículo Escolar e a Adaptação Curricular.....	32
1.4 Breve Reflexão sobre a Formação do Professor.....	42
2 MÉTODO	48
2.1 Local do Estudo:.....	51
2.2 Participantes do Estudo.....	55
2.3 Instrumentos de Pesquisa	57
2.3.1. Observação em Sala de Aula.....	57
2.3.2. Documentação Escolar	59
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
3.1 Primeira Etapa de Análise	63
3.1.1 Frequência das respostas e levantamento dos elementos essenciais das observações.....	63
3.2 Segunda Etapa de Análise	74
3.2.1 Reflexão sobre os dados coletados à luz do referencial teórico.....	74
4 CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE 1	103
APÊNDICE 2	104
APÊNDICE 3	105
APÊNDICE 4	106
APÊNDICE 5	107
APÊNDICE 6	108

INTRODUÇÃO

Ao ler um trabalho científico, sempre procuro saber qual a formação do autor e os caminhos por ele seguidos, com o intuito de tentar entender de forma mais ampla os questionamentos apresentados e a sua relação com as experiências vivenciadas. Assim, inicialmente, farei um relato sobre minha vida profissional para que o leitor possa perceber como as situações experimentadas, levaram-me às reflexões que permeiam este estudo.

No ano de 1984, formei-me em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), com habilitação em Formação de Professores para Deficientes Mentais. Durante os três anos em que cursei a faculdade, atuei, primeiramente, com alunos que apresentavam dificuldades escolares e, posteriormente, com alunos com múltiplas deficiências, numa instituição da cidade de Campinas - SP. Antes mesmo de iniciar a faculdade, fui voluntária da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Atibaia - SP, desenvolvendo atividades nos diferentes setores lá existentes.

Após concluir o curso, trabalhei na Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) de Porto Velho - RO, orientando menores com conduta contra a lei, acompanhando-os em suas atividades escolares e profissionalizantes. Ainda em Porto Velho, atuei também como Técnica em Assuntos Educacionais no Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, onde desenvolvi projetos educacionais. Entre eles o de capacitação de professores na área da deficiência mental.

Ao retornar à São Paulo, lecionei para classes especiais de escolas estaduais nas cidades de Atibaia e Bragança Paulista. Na Prefeitura de Atibaia, implantei um atendimento de estimulação para alunos com deficiência na educação infantil. Iniciei também, esse atendimento na Prefeitura de Bom Jesus dos Perdões e desenvolvi projeto de atendimento à alunos com dificuldades de aprendizagem na cidade de Nazaré Paulista, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Paralelamente a essas atividades profissionais, atendi crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que estudavam em escolas particulares ou estaduais, ministrei aulas de psicologia e didática para o Curso de Magistério, lecionei nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e fui, também, diretora de escola particular e estadual. Atualmente exerço o cargo de Supervisora de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Nessa minha trajetória profissional, sempre existiu a confluência do ensino regular com o ensino especial. Ao vivenciar essas duas modalidades de ensino e perceber a correlação entre elas, todo trabalho que desenvolvi na área de educação especial acabava interferindo na educação regular do local em que exercia minhas atividades e também o inverso, isto é, havia a influência do ensino regular na educação especial, numa relação dialética.

Nesse percurso, procurei abranger os diferentes aspectos que envolvem a educação, isto é, o institucional, o pedagógico, o administrativo, o cultural, o histórico e o social, além do individual do próprio aluno. Com isso, busquei contextualizar as situações de ensino e as aprendizagens do aluno ao perceber que havia uma centralização de responsabilidade nestes, como se ele fosse o único responsável por sua própria aprendizagem e pelas dificuldades que pudessem vir a apresentar.

No entanto, o que me intrigou foi a preocupação de alguns municípios, em determinados momentos, de viabilizar a implantação ou a melhoria de atendimento aos alunos com deficiência, como se isso fosse a solução dos problemas do ensino regular. Como se atender esses alunos em suas necessidades específicas, fosse solucionar o problema que a escola enfrentava: alguns alunos não aprendem o conteúdo ensinado e os professores encontram dificuldades para educá-los. Não se percebia, portanto, que outros aspectos do sistema de ensino como a prática pedagógica, o currículo estabelecido, a forma de avaliação, a organização escolar e outros fatores presentes na escola interferem nos processos de ensino e aprendizagem, podendo levar à seleção e à exclusão dos alunos. Outra situação preocupante é o fato de que enquanto alguns municípios procuravam atender os alunos com deficiência, outros permaneciam como se eles não existissem, como se não houvesse alunos com essas características em suas escolas, e assim, não procuravam implantar ações para melhor atendê-los.

O atendimento às pessoas com deficiência realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme previsto nas políticas federal, estaduais e municipais de educação, possibilita a expansão de suas matrículas em escolas regulares.

Dessa forma, a questão que me ocorria, consistia em procurar conhecer como era realizado o atendimento desses alunos numa sala de aula comum. Logo, como estava acontecendo a inclusão escolar, na prática, na rede regular de ensino.

A inclusão escolar entendida como um processo amplo que vai muito além do acesso à escola regular, mas que implica na permanência do aluno com deficiência e o desenvolvimento de suas potencialidades, na escola comum.

Muito se tem questionado sobre a forma como a inclusão escolar tem sido realizada, mas o fato é que a política de inclusão escolar ganha força na sociedade apesar da resistência de diferentes profissionais, professores e pais. A partir disso, as questões que se apresentam, neste trabalho, são: **Como é realizada a prática educacional com os alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares? Como o currículo escolar é desenvolvido nessas classes para esses alunos?**

Tem-se como objetivo principal deste estudo identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas regulares de ensino (classe comum), assim como, verificar a maneira como é desenvolvido o currículo escolar em relação aos alunos com deficiências.

A partir deste objetivo pretende-se refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores entendidas como as ações que os mesmos desenvolvem, em salas de aula, para que os alunos aprendam e tenham acesso ao conhecimento de seu componente curricular.

Considerando os questionamentos e objetivos do presente estudo, ressaltamos que a estrutura formal desta Dissertação, além da Introdução já descrita, é composta por quatro capítulos.

O Capítulo I aborda o Referencial Teórico que norteou toda a pesquisa realizada, destacando-se as terminologias existentes para designar pessoas com deficiências e a educação especial no decorrer da história. Faz-se referência sobre a legislação educacional nacional e estadual quanto ao direito das pessoas com deficiência de receber educação escolar em escolas regulares. Tem como enfoque, a constituição do currículo, a questão da adaptação curricular e a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Em seguida, no Capítulo II, são relatados os aspectos metodológicos adotados para coleta de dados. Apresenta-se a realidade de uma escola pública estudada e sua clientela escolar, evidenciando os alunos com deficiência que são atendidos na sala comum, por essa escola.

No Capítulo III, apresentam-se os dados coletados e busca-se discuti-los à luz do referencial teórico.

Finalmente, no Capítulo IV, apresentamos reflexão conclusiva.

Acredita-se que este estudo juntamente com outros que versam sobre o assunto pode oferecer elementos sobre o currículo que é desenvolvido em sala de aula comum para alunos com deficiência e para aprofundar questionamentos sobre a aprendizagem destes alunos em sala da aula comum a partir das práticas pedagógicas dos professores e para minimização da carência de estudos, sobre este tema, na área de educação escolar. Acredita-se, também, que conhecer as práticas, que possibilitam a aprendizagem dos alunos com deficiências junto com os demais alunos, contribuirá para a ampliação de atendimento, a melhoria da qualidade de ensino a esses alunos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizou-se referencial teórico que contemplem os itens abaixo relacionados, uma vez que se buscou questões referentes à prática educacional e ao currículo desenvolvido com o aluno com deficiência na rede regular de ensino.

1. as terminologias e a Educação Especial;
2. a legislação educacional e o atendimento de alunos com deficiência em sala de aula regular ;
3. o currículo escolar e a adaptação curricular;
4. breve reflexão sobre a formação do professor.

Os referenciais descritos acima serão considerados a seguir.

1.1 AS TERMINOLOGIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Procurou-se apresentar as terminologias empregadas para designarem as pessoas com deficiência e o atendimento proposto às mesmas que são influenciadas pelo contexto histórico, social e cultural.

De acordo com o Decreto nº3298/1999, considera-se deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal.

Os termos utilizados para designar pessoas com deficiência estão impregnados por diferentes enfoques, como: a visão que se tem da pessoa numa sociedade, em um determinado momento histórico (BUENO, 1993); o aspecto educacional (MAZZOTTA, 1982); as diferenças individuais (TELFORD; SAWREY, 1975); o desvio da média considerando os aspectos biológicos (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1988) e não constituem, ainda, consenso entre os estudiosos.

As denominações modificaram-se no decorrer do tempo, com a intenção, na maioria das vezes, de serem menos estigmatizantes, menos excludentes, buscando minimizar posturas negativas da sociedade em relação a estas pessoas. Neste sentido, para Januzzi (1992), o novo termo utilizado em substituição ao anterior, apenas por um tempo, tinha seu aspecto pejorativo diminuído e acabava incorporando os valores e as normas estabelecidas pela sociedade para essas pessoas. Para Silva (2001), a tentativa de minimizar o caráter estigmatizante das denominações utilizadas não se concretiza em práticas diferenciadas, tanto na educação como na sociedade.

Os próprios documentos oficiais utilizam termos diferentes, fazendo uso de portadores de deficiência, educando portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidade educacionais especiais. Para Mazzotta (2003), a mudanças dos termos não tem sido acompanhadas de alterações de significados, contribuindo muitas vezes para o esquecimento do sentido e implicações da deficiência, considerando que todos os alunos que se incluem nas categorias definidas nos documentos oficiais necessitam de educação especial. Para Ferreira (1998), o termo educando portadores de necessidades especiais presente na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional é mais amplo, por incluir os superdotados, que o dispositivo constitucional que se refere a portadores de deficiência.

Atualmente, no sistema educacional brasileiro, utiliza-se o termo *peessoas com necessidades educacionais especiais*, que engloba diversos tipos de alunos, desde aqueles definidos como pessoas com deficiência, ampliando-se e incluindo os que são sofrem exclusão social, e também, os alunos com distúrbios e/ou defasagens de aprendizagem e de comportamento.

[...] a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrerem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (UNESCO, 1994).

Para Mazzotta (2002), somente na situação concreta em que se encontra um determinado aluno, em uma realidade escolar específica, é que se pode verificar as suas necessidades educacionais comuns e especiais, que é definida em relação ao que se espera dele e ao que lhe é oferecido na escola. Portanto, nem todos os alunos com deficiência, em situação escolar, requerem serviço de apoio especializado podendo se beneficiar da educação comum.

De acordo com Correia (1999), as necessidades educacionais especiais podem ser permanentes ou temporárias. As necessidades educacionais especiais permanentes exigem adaptações curriculares generalizadas às características do aluno e essa se mantém por todo o percurso escolar, como nos casos do deficiente mental, sensorial e física. As necessidades educacionais especiais temporárias exigem modificações parciais do currículo escolar num determinado momento da vida escolar do aluno.

O atendimento que se mantém para as pessoas com deficiência, sua escolarização e educação ao longo do tempo, está relacionado às exigências que a sociedade ou determinado grupo social, inclusive a própria escola faz para o ser humano, podendo produzir marginalidade social e escolar. A sociedade é dinâmica e

formada por grupos sociais com necessidades e interesses específicos que se modificam de acordo com o tempo não sendo um todo unificado, também a história não ocorre de forma linear ou absoluta. É necessário:

[...] evidenciar as atitudes sociais não apenas como fases evolutivas, mas também como dimensões que podem ocorrer, concomitantemente em um mesmo momento, em uma mesma sociedade. A razão disto é que embora se possa constatar que as atitudes sociais em relação às pessoas portadoras de deficiências vêm evoluindo em decorrência de diversos fatores, particularmente o avanço da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo se verifica a ocorrência de atitudes distintas num mesmo momento histórico em um mesmo lugar. (MAZZOTTA, 1982, p. 3)

A escolarização das pessoas com necessidades especiais, no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação e talentos e que não se beneficiam somente da educação regular, se dá através da educação especial. (Plano Nacional de Educação — Lei nº 10.172/2001)

A educação especial, modalidade de educação escolar, é entendida como:

“[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Parecer CNE/CEB nº 17/2001 apud MAZZOTTA, 1998).

Para Ferreira (1998), a educação especial seria um meio de proporcionar ao aluno com deficiência situações específicas de ensino que possibilitasse a aprendizagem do currículo escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades, quando o ensino regular não estivesse oferecendo essas situações.

Segundo Prieto (2005), duas propostas coexistem para a educação especial. Uma em que os conhecimentos teóricos e práticos acumulados pela educação especial devem estar a serviço da comunidade escolar, outra que a educação especial deve-se configurar como um conjunto de recursos e serviços educacionais

especializados para alunos que o ensino comum não atenda, uma educação diferente para alunos específicos.

A educação especial, no Brasil, tem como um de seus fios condutores a questão da integração social e, por conseguinte, da integração escolar. Correia (1999) considera que a integração tem sua origem no conceito de normalização. A normalização supõe que a pessoa com deficiência adquira comportamentos e atitudes o mais próximo possível do existente na sociedade em que vive pressupondo direitos à educação e à oportunidade de participação social.

Segundo Blanco (1998), a integração escolar é um conceito que se refere ao aluno com deficiência, enquanto que o conceito de escola inclusiva é mais amplo e está ligada a modificação da estrutura, do funcionamento e de respostas educativas que atenda a todas as diferenças individuais da escola comum.

Atualmente, existe um grande debate entre os envolvidos com a educação especial sobre a inclusão nos seus diferentes aspectos. O conceito de inclusão define uma sociedade que considera a todos como cidadãos legítimos, aonde existe justiça social, os direitos são garantidos e onde a pluralidade é algo inerente ao ser humano, a diversidade é natural.

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. (UNESCO, 1994, p. 4)

A orientação inclusiva da escola baseado nos pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe mudanças na escola com a finalidade de beneficiar todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência. As escolas são consideradas como lugares capazes de fomentar atitudes que não gerem discriminação.

Para Baumel (1998), a educação inclusiva deve possibilitar que todos os alunos obtenham êxito o que implica em considerar a real participação do aluno, a diversidade desses alunos, as dificuldades dos envolvidos no processo educacional e o envolvimento de todos os seguimentos da escola, não sendo responsabilidade apenas do professor em sala de aula.

Há de se considerar que as escolas públicas estaduais fazem parte de um sistema de ensino, e como tal, possui uma estrutura enorme e com organização própria além de burocrática, o que dificulta as ações de mudanças, mas não as torna impossíveis.

A abordagem aqui apresentada aponta para a busca de tornar o atendimento a pessoa com deficiência menos segregador. Aponta ainda, para uma maior responsabilidade da escola na implantação de atendimento aos alunos com deficiência e em sua transformação. .

1.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA REGULAR

Destacou-se nos documentos federais e estaduais referentes à educação, o direito das pessoas com deficiência em receber educação escolar em escolas regulares.

As legislações brasileiras recebem influência, entre outras, dos postulados da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que propõe que toda pessoa

tem direito à instrução, que esta deverá ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais e que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Com esse ideal, a Constituição da República Federal do Brasil de 1988 e LDB n.º 9.394/96 estabelecem que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito e posicionam-se favoravelmente ao atendimento dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tem como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 206). Estabelece que a educação será efetivada mediante a garantia, entre outras, do ensino fundamental, obrigatório e gratuito e que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, ocorrerá preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

De acordo com esse documento, as escolas regulares devem receber os alunos com deficiência da mesma maneira que os demais alunos e deveria se estruturar para que eles permanecessem nas escolas com condições de desenvolver o potencial que possuem. Entretanto, o termo preferencialmente pode ser interpretado como obrigatório considerando os preceitos da inclusão ou por não haver outros tipos de atendimentos organizados para os alunos com deficiência em determinadas regiões, ou ainda, por não haver acesso aos atendimentos já existentes. Faculta, também, entender o referido termo como a possibilidade desses

alunos não freqüentarem classes comuns em escolas regulares e serem excluídos destas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, organiza normas a serem seguidas pelo sistema nacional de educação e seria uma das formas de se constituir esse sistema, que deveria estar permeado pela política educacional do país que atendesse a todos e aos interesses da maioria da população (SAVIANI, 1999).

O Brasil institui duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A primeira, Lei 4.024, de 1961, que sofreu duas grandes reformas: a Lei 5.546/68 e a 5.692/71, e a segunda, Lei 9.394, de 1996, necessária após a reestruturação política com o fim da ditadura.

Em relação à Educação Especial, a LDBEN 4.024/61, em seu artigo 88, cita o direito à educação dos excepcionais, que deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade. Que de acordo com Mazzotta (2003), pode sugerir tanto a totalidade do ensino comum e especial ou sua dicotomia. Porém, em seu artigo 89, privilegia a destinação de verbas públicas para as instituições privadas, com caráter filantrópico, à educação dos excepcionais, o que possibilita a estas, aumentarem o atendimento às pessoas com deficiência.

Com a reforma da LDBEN 4.024/61, principalmente com a Lei 5.692/71, houve um aumento no número de atendimento em classes especiais, em escolas públicas, mas não o suficiente para atender a todos ou para suplantar o atendimento feito pelas instituições de caráter privado (BUENO, 1993).

Na LDB 9.394/96, com o ideário de educação para todos, a educação especial aparece como modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de

necessidades especiais (artigo 58), podendo haver serviço de apoio especializado na escola regular ou atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados quando as condições dos alunos assim o exigirem ou não for possível sua integração em classes comuns. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades e professores com especialização adequada para atendimentos especializados e professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (artigo 59).

Apesar de oferecer a educação especial preferencialmente na rede regular, em seu texto aparece a possibilidade do aluno com deficiência não ser atendido na rede regular de ensino considerando suas condições específicas, centralizando o problema no aluno e em suas características como pessoa com deficiência, dando margem ao entendimento de que o aluno é quem deve se adequar a escola regular para poder freqüentá-la. Intensifica-se o debate entre os envolvidos com a educação especial sobre o atendimento desses alunos em escolas regulares, em classes comuns, com ou sem apoio de serviços especializados e em relação à manutenção de atendimento em classes especiais e em instituições especializadas.

Para Ferreira (1998), o capítulo referente a educação especial na LDBEN. 9394/96 é um avanço na legislação do país, onde o acesso à educação das pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter de concessão e do assistencialismo.

O Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/01) estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais

especiais, entre elas a do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais e o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino.

O Parecer CNE/CEB Nº17/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para amparar a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, estabelecem que os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, independentemente de suas necessidades especiais. Consideram que a política de inclusão desses alunos na rede regular de ensino vai além de sua permanência com outros alunos, mas da possibilidade de desenvolver o potencial das pessoas com necessidades educacionais especiais, respeitando as diferenças, e também rever as concepções e os paradigmas existentes em relação a educação dessas pessoas. Consideram que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover professores de classe comum capacitados para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos; flexibilização e adaptação curricular; metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimentos desses alunos , de acordo com o projeto pedagógico da escola. Consideram ainda, que o currículo a ser desenvolvido é o mesmo das diferentes etapas da Educação Básica e que somente em casos singulares poderá se proporcionar currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida. O levar ao empobrecimento do currículo que poderá estar voltado para o que as instituições de atendimento ao deficiente e escolas especiais denominam como

atividades de vida diária e atividades de práticas de trabalho e que, ainda hoje, são muito enfatizados.

Apesar do Parecer CNE/CEB Nº17/2001 e da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 estabelecerem que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns de ensino regular, a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, possibilita as escolas regulares criar classes especiais para atendimento em caráter transitório e considera que o atendimento em caráter extraordinário pode ocorrer em escolas especiais, quando a escola comum não conseguir provê-lo. O que pode ser entendido por um lado como respeito as diferenças e por outro como forma de excluir o aluno da escola regular. Verifica-se que o foco está centrado na escola, no fato da escola conseguir ou não atender tal aluno.

No Estado de São Paulo, em relação à educação especial, a Constituição Estadual de 1989, em seu artigo 239, parágrafo 2º, também estabelece que o Poder Público deve oferecer atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além da Legislação Federal e da Constituição Estadual, o sistema de ensino do Estado de São Paulo, em relação ao atendimento do aluno com deficiência, considera a Indicação do Conselho Estadual da Educação nº 12/1999; a Deliberação CEE 05/2000; e as Resolução da SEE 95/2000, alterada pela Resolução SEE 08/2006 e posteriormente alterada pela Resolução SEE 02/2007.

A Indicação CEE 12/99 (Educação Especial), considera que o sistema de ensino do Estado de São Paulo, dentro de uma visão mais geral de escola inclusiva, deve buscar a aprendizagem bem sucedida de todos os alunos, combatendo práticas seletivas e excludentes. Consideram que os alunos que apresentam

necessidades especiais sejam atendidos em classes comuns de escolas e que as classes especiais fazem parte de uma tendência que reforça a separação/segregação de indivíduos porém, consideram a sua formação por área de deficiência e ainda consideram o atendimento dos alunos por escolas especiais. Entende que os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos nas turmas do ensino comum, devem ser os mesmos propostos para os seus colegas, variando, todavia, o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes para serem considerados nos processos de avaliação educacional. Considera que os professores do ensino básico se apropriem de conteúdos e competências para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Porém, não propõe claramente quais seriam esses conteúdos e competências a serem apropriados pelos professores.

A Deliberação CEE 05/00, que fixa normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do sistema estadual de ensino, estabelece que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feita nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino e que se pode incluir, para dar suporte e complementar ao processo pedagógico dessas classes, ensino itinerante e serviço de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema. Também consideram propiciar classes e escolas especiais quando a escola não puder organizar o atendimento a esses alunos. Estabelecem ainda, que o currículo deve considerar conteúdos com caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias e recursos diferenciados, e processos de avaliação à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, com os

mesmos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com a utilização de formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos, de acordo com suas necessidades.

A Resolução da SEE 95/2000 alterada pela Resolução SEE 08/2006 e posteriormente alterada pela Resolução SEE 02/2007, dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, e estabelece que os alunos portadores de necessidades especiais serão matriculados, preferencialmente, na classe comum da rede regular excetuando-se os casos cuja situação específica não permita sua integração direta em classes comuns. Neste caso, o aluno poderá ser encaminhado para classes especiais ou instituições especializadas.

Estabelece também, os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e sua forma de organização para atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais, que seria através de salas de recursos em horário inverso ao da classe comum do aluno, aulas de atendimento itinerante e classes especiais. Considera que o encaminhamento destes alunos a esses serviços se fará após avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar podendo contar com o apoio de profissionais das áreas de saúde e não deixa claro qual o critério para o encaminhamento do aluno para um ou outro serviço especializado. Os docentes para atuarem no SAPEs, deverão ter formação na área da necessidade, provavelmente fazendo referência a um tipo de deficiência. Determinam que além de suas funções docentes, deverão orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns; oferecerão apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns; fornecerão orientações e prestarão atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. Os

professores de educação especial que, até então trabalhavam em classes especiais com currículo próprio, passam a ter que orientar os professores dos diferentes componentes curriculares da escola, ampliando suas funções.

Outra situação que se apresenta é que, para a organização dos SAPEs na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou classe especial, somente ocorrerá, quando além da comprovação da demanda, do espaço físico adequado, é necessário professor habilitado ou com licenciatura plena em Pedagógica e curso de especialização na área de necessidade educacional, com no mínimo 360 horas de duração, o que muitas vezes inviabiliza a implantação dos SAPEs, uma vez que há poucos professores formados na diferentes áreas da deficiência. Com a mudança do Curso de Pedagogia, as Universidades deixaram de oferecer a habilitação específica e o curso de especialização, em determinadas áreas da deficiência, não é acessível em muitas regiões do Estado de São Paulo. Além disso, se caracteriza como uma forma de limitação do atendimento, tendo em vista que, para implantar as demais classes do Ensino Fundamental ou Médio, é necessário demanda e espaço físico, e as atribuições de aula seguem a resolução específica de atribuição dando preferência aos habilitados.

A visão aqui apresentada deixa claro a intenção das legislações referentes a educação, em atender aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, ao mesmo tempo que não deixam de considerar o atendimento em classes e escolas especiais, como se houvesse um período de transição, em que a idéia de inclusão e segregação pudessem conviver. Cabe lembrar que é necessário políticas públicas efetivas e de investimentos financeiros que permitam viabilizar um atendimento educacional adequado a cada um dos alunos na rede regular de ensino.

1.3 O CURRÍCULO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Buscou-se evidenciar as perspectivas do currículo escolar e sua relação com as adaptações curriculares propostas para os alunos com deficiência, quando necessária.

A escola tem hoje grandes desafios para garantir a todos os alunos a apropriação do conteúdo básico que a escolarização deve proporcionar a todos os alunos.

A proposta de refletir sobre a realidade escolar tendo como referência o currículo escolar e a prática pedagógica em sala de aula busca compreender as relações entre os processos de seleção, organização e ensino dos conteúdos curriculares e o atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais.

Quando se pensa em escola volta-se à sua organização, às pessoas envolvidas, o que lá se ensina e se aprende. O que se ensina e se aprende está diretamente relacionado ao currículo.

O currículo, como forma de organizar o processo educativo nas escolas, vai além de técnicas e métodos, sofre influência de questões sociológicas, políticas e históricas, sendo um mecanismo de poder.

O instrumento utilizado pela escola, no desempenho de sua função é o currículo, que pode ser entendido como “conjunto de experiências que a escola oferece ao educando”. Esse “conjunto de experiências” oferecido pela escola é tanto resultado de uma ação intencional e sistemática dos educadores quanto fruto de ações não intencionais ou que visam propósitos diferentes dos obtidos. Há uma dimensão chamada “clara” e outra “oculta” no currículo. Aquela diz respeito ao que se prevê explicitamente, enquanto que esta, refere-se àqueles aspectos não imediatamente observados, produzidos por fatores por vezes aleatórios e não previamente estipulados. Exemplos da dimensão “clara” dos currículos são as grades curriculares, os planos de aula, os conteúdos e as atividades programadas. Exemplos da

dimensão “oculta” são o clima humano existente na escola, as práticas existentes entre os alunos, a postura da direção, dos funcionários e docentes em relação aos alunos, o ambiente físico da escola (MILITÃO, 2003, p.23).

Segundo Goodson (1995), o processo de formação de um currículo não é um processo lógico, mas antes um processo social. O que é considerado currículo em determinado momento, em uma sociedade, reflete expectativas dos diferentes grupos sociais, podendo chegar a incluir os problemas sociais no currículo tais como quando se inclui no currículo problemas sociais como AIDS, sexo, poluição. A inclusão ou exclusão de temas no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. O currículo é construído para ter efeitos sobre pessoas, produzindo identidades e subjetividades sociais.

Moreira e Silva (2005) consideram que são duas as tendências na organização do currículo que têm sido associadas ao controle e eficiência social: uma voltada para a valorização dos interesses dos alunos e outra para o desenvolvimento dos aspectos de personalidade do adulto considerados desejáveis. Essas tendências estão presentes dos anos 20 até final do início da década de setenta, e representam respostas às transformações sociais, políticas e econômicas em que passavam o país, procurando adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. Na década de setenta, outra tendência era tentar eliminar os aspectos do currículo que contribuía para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais..

Ao final dos anos setenta, novas tendências ajudavam a compor o corpo do currículo, favorecendo a análise de outras questões, o novo enfoque seria:

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes dos oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo o culto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 16).

O currículo, como forma de reprodução social, constitui campo de toda sorte de interesses e de relação de dominação. Tem como perspectiva o que, como, quando e para quem ensinar. Dependendo de como o currículo é organizado e para quem ele é organizado pode gerar exclusão dentro da escola.

O currículo reflete, portanto, escolhas políticas, ou seja, a visão de cidadão e de cidadã que se pretende educar, das identidades sociais a formar nos alunos. Sendo assim, opções curriculares podem levar à produção de desigualdades quando leva à práticas de discriminação por origem social, etnia e gênero (LIBÂNEO, 2006, p. 112).

De acordo com Goodson (1995), o currículo não é apenas a corporificação de seleção e organização de determinado componente curricular, e sim pode ser visto como resultado de transformação da influência dos aspectos sociais e históricos, podendo apresentar aspectos melhores ou não.

Para Sacristán (2000), o currículo não é um conceito e sim uma construção cultural, isto é, não se trata de conceito abstrato que tenha existência fora e previamente à experiência humana. É um modo de organizar uma série de práticas educativas. O significado da prática pedagógica e do currículo em ação pode ser analisado a partir de atividades que transcorrem no tempo escolar, atividades que se entrelaçam e são realizadas por professores e alunos.

Pelo currículo de uma escola perpassa a questão do conteúdo que é trabalhado sua seleção e organização. O conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais, tem seu caráter político, implicado na produção de relações de poder na escola e na sociedade, dentro de um contexto histórico e social. O conhecimento dentro do currículo educacional deve ser analisado em sua constituição social e histórica.

Macedo (2006) considera que os conteúdos têm uma dimensão científica, histórica e crítico-social onde se busca a articulação entre os conteúdos e as

experiências do aluno. De acordo com Libâneo (2000), os conteúdos são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola.

A seleção e a transmissão do conhecimento, isto é, do conteúdo não é neutro, pois ele transmite visões e interesses individuais e sociais e influencia as identidades individuais e sociais. Não há como evitar a subjetividade na escolha dos conteúdos e, por isso, é necessário ter critérios previamente estabelecidos pela comunidade escolar.

Segundo Goodson (1995), ao verificar o currículo temos que pensar no currículo escrito e no que realmente acontece em sala de aula, o currículo em ação. O currículo escrito tem uma posição política e ideológica assim como o que acontece em sala de aula, na interação professor/currículo proposto. É necessário enxergar o que acontece em sala de aula e não estabelecer se está certo ou errado e sim porque ele acontece desta forma e não de outra, como acontece o currículo propriamente dito.

Portanto, interessa saber porque se ensina determinado conteúdo em detrimento de outro, porque essa forma de ensinar, porque determinada organização e não de outra e porque é validado ou legitimado pelo grupo social.

No Brasil, a organização do currículo nas escolas segue definições da Constituição Federal, da LDB nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo o artigo 210, da Constituição Federal de 1988, fixou conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, isto é, respeitando as características regionais, todo o brasileiro deve ter um conteúdo básico que seja

semelhante a todos os brasileiros, o que permitirá que um aluno mude de escola e mesmo de região, sem ser prejudicado com essa situação, pois o mínimo estará garantido.

Na LDB lei 9.394/96, artigo 26, estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e sócio-culturais da clientela. Considera-se que o currículo deve abranger língua portuguesa; matemática; conhecimento do mundo físico e natural e da realidade sócio-política; especialmente do Brasil, ensino da arte, educação física, história do Brasil, além da parte diversificada obrigatória (língua estrangeira moderna, ensino religioso).

Apesar de não privilegiar nenhum dos componentes curriculares, Sousa e Vago (1999) consideram que um dos problemas a se enfrentar na escola diz respeito à rígida hierarquia dos saberes escolares enraizadas nas escolas, que privilegia determinados componentes curriculares representados como essenciais, tais como Língua Portuguesa e Matemática e desprezando outros considerados periféricos como Arte e Educação Física. Para Sacristán (2000), a qualidade da experiência cultural que os professores têm vai sedimentando ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber, da ciência, das atitudes e da própria cultura.

A LDB 9.394/96, artigo 32, estabelece que o ensino fundamental tem como objetivo, entre outros, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) adotam como concepção que o currículo pode ser a expressão de princípios e metas do projeto

educativo, que precisam ser flexíveis para possibilitar a prática do professor em sala de aula. A tentativa de atingir toda a nação brasileira visa criar condições para que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos socialmente considerados relevantes para o exercício da cidadania. E busca respeitar a diversidade cultural, regional, étnico, religioso e político possibilitando adaptações à prática educacional.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conteúdo é visto como meio para a aquisição e desenvolvimento das capacidades do aluno. Deve ser selecionado pela equipe escolar, levando em conta sua importância social e para o desenvolvimento intelectual do aluno, considerando que o conteúdo pode ser dividido em três categorias, de acordo com sua natureza: conceitual, procedimental e atitudinal. O conceitual envolve os conceitos, fatos e princípios dos diferentes componentes curriculares; o procedimental expressa o saber fazer, buscar, organizar e comunicar o conhecimento, a tomada de decisão e a realização de determinadas ações para atingir suas metas, o conteúdo atitudinal inclui normas, valores e atitudes que permeiam a escola, a vida social e cultura, as relações entre as pessoas e o meio.

É também por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino (Brasil-PCNs, 1998, p. 50)

Considerar essas categorias do conteúdo implica em aceitar que o ensino não pode ser voltado somente para a transmissão de conceitos, muitas vezes impostas por avaliações como os diferentes vestibulares, o SARESP, SAEB e outras, bem como a utilização apenas de livros didáticos que balizam as práticas dos professores. O currículo deve dar a oportunidade dos alunos participarem e se desenvolverem nas atividades de sala de aula. Onde existe a colaboração entre

professores e alunos, consegue-se a aprendizagem significativa para cada aluno (PORTER, 1997).

Os PCNs foram motivos de controvérsias e críticas devido à preocupação de vir a ser uma tentativa de homogeneidade cultural no país, o fortalecimento de uma política neoliberal e a alienação do trabalho docente proporcionada por planejamento centralizado (MOREIRA,1999). Por outro lado, alguns autores (CANDAU, 1999; LOPES, 2002) defendem que as políticas de currículo nacional tiveram que se articular com as políticas locais, gerando heterogeneidades.

De acordo com Goodson (1995), um currículo nacional, ao mesmo tempo em que permite um núcleo básico comum que garante unificação nacional e qualificação mínima para os alunos, engessa ou minimiza o desenvolvimento do currículo, isto é, esquece a construção social do currículo, limitando suas possibilidades.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), propõe-se uma escola integradora e considera-se a necessidade de mudanças na escolarização, entre outras, que o currículo seja flexível e que se torne capaz de oferecer opções curriculares, que se adaptem às pessoas com interesses, necessidades e capacidades diversas. A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo que deve orientar as ações docentes. Os alunos com necessidades educativas especiais devem, quando necessário, receber apoio adicional no programa regular, o conteúdo do ensino deve atender às necessidades das pessoas, relacionado com a experiência do aluno e seus interesses concretos, em uma pedagogia centralizada no aluno.

De acordo com Correia (1999), para responder a diversidade na escola inclusiva, as mudanças devem ocorrer a partir do currículo comum da escola regular

e das necessidades específicas dos alunos, para então realizar as adaptações e lançar mão dos recursos, metodologias e serviços que se julgarem necessárias.

Mazzotta (2002), faz referência a seu trabalho, publicado em 1987, em que aponta para a possibilidade de um currículo para cada escola, considerando fatores interno e externos que atuam na sua organização e funcionamento, para atender as necessidades únicas desta escola e de seus alunos e não para atender a tipos idealizados de alunos.

Neste contexto, cabe à escola identificar a melhor forma de atender às necessidades de seus alunos com deficiência. O projeto pedagógico da escola deverá seguir as mesmas diretrizes gerais da educação e o princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições do aluno, favorecendo seu progresso e sua aprendizagem. O currículo escolar deve ser visto como recurso para desenvolver a aprendizagem do aluno e seu próprio desenvolvimento.

Atualmente, a legislação propõe para as pessoas com necessidades educacionais o mesmo currículo desenvolvido para as escolas regulares, realizando adaptações curriculares, quando necessário. Pode-se pensar em adaptações curriculares quando se tem um currículo da escola que deveria ser elaborado a partir do Projeto Pedagógico da escola, que deve orientar a operacionalização do currículo e ser ponto de referência para a definição da prática pedagógica.

De acordo com o documento Adaptações Curriculares (AC) — estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que faz parte dos PCNs (BRASIL, 1998), focaliza:

[...] o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégia e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação

educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender “a diversificação de necessidades dos alunos na escola. (Brasil,PCN — AC, 1999, p. 15).

A adaptação curricular implica no planejar pedagógico e na ação docente e não deve ser entendida como um processo que envolve apenas professor e aluno, mas também a equipe escolar. A decisão de efetuar a adaptação curricular deve ser precedida de avaliação criteriosa do aluno, da análise do contexto familiar e escolar. Também deve haver a participação da comunidade escolar (BRASIL, PCN-AC,1999).

Nesta perspectiva, o currículo é um recurso que pode ser alterado para possibilitar o desenvolvimento do aluno. Essas modificações podem ocorrer de diferentes intensidades, finalidades e níveis.

Quanto à intensidade, as adaptações do currículo podem ser: não significativas; significativas e extremas. A adaptações não significativas do currículo, refere-se a modificações menores, ajustes pequenos no contexto de sala de aula, realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes relativas à organização, à temporalidade, aos objetivos, conteúdos, à avaliação, aos procedimentos didáticos e às atividades. As adaptações significativas do currículo são modificações maiores, mais intensas e expressivas no planejamento quanto aos objetivos, conteúdos, metodologia, organização didática, avaliação e temporalidade. As adaptações significativas extremas são grandes modificações no currículo regular que o torne tão diverso do mesmo, que pode até ser considerado como novo currículo.

Quanto à finalidade, as adaptações podem possibilitar o acesso ao currículo regular da classe quando há modificações nos recursos materiais,

especiais ou de comunicação, que facilitam o desenvolvimento do currículo e possibilitam que o aluno com necessidades educacionais se aproprie deste currículo. Diferenciam-se das adaptações nos Elementos Curriculares, isto é, nos objetivos, conteúdos, procedimentos e critérios de avaliação, atividades, metodologias e temporalidade, para atender as diferenças individuais. Focalizam o ensinar, o quê, como e quando ensinar .

As adaptações curriculares podem ainda ocorrer em três níveis de abrangência:

1. Adaptações no Projeto Pedagógico (Currículo Escolar): as ações buscam flexibilizar o currículo geral da escola para ser desenvolvido em sala de aula e atender as necessidades especiais dos alunos. Focalizam a organização da escola e os serviços de apoio, envolve a equipe escolar;
2. Adaptações Relativas ao Currículo da Classe: focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos, são realizadas pelo professor e visam a participação do aluno e sua aprendizagem;
3. Adaptações Individualizadas do Currículo: focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Definição da competência curricular do educando e fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A adaptação curricular não deve ser vista como o empobrecimento do currículo, mas como a possibilidade de flexibilização curricular, que permite a realização da prática educacional considerando as possibilidades e as diversidades dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

Para Silva (2003), as adaptações curriculares devem permitir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, não, a eliminação de

conceitos e conteúdos acadêmicos socialmente necessários. Uma das concretizações curriculares é o planejamento de atividades.

O currículo não deve ser entendido como algo imposto, mas também como construção social e cultural da escola em determinado tempo e espaço. De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares devem ser entendidas não apenas como produção do governo, mas também como produção de uma série de sujeitos e grupos sociais, suas concepções de conhecimento, de ver e entender o mundo, e que tratam tanto de propostas como de práticas que visam à constituição do conhecimento escolar e que o currículo escolar deve ser compreendido considerando as forças globais (macro) e as locais (micro) de forma relacional.

A perspectiva aqui apresentada indica que a concretização de uma proposta curricular para as escolas públicas de São Paulo, depende da especificidade da rede em interação com a realidade e o contexto social de cada escola e seus alunos, considerando os caminhos que os alunos podem percorrer para obterem êxito na aprendizagem dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares para adquirirem competências e habilidades.

1.4 BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Buscou-se evidenciar a relação existente entre a formação do professor, sua prática pedagógica em sala de aula e a aprendizagem do aluno.

Dentro da sala de aula, o professor passa a ser o responsável pelo desenvolvimento do currículo junto aos alunos e sua prática pedagógica está

diretamente relacionada a sua formação, ao nível de comprometimento com a escola e os alunos, a como se estabelece a relação professor/aluno, a postura ideológica assumida. Para Moreira e Silva (2005), o conceito de ideologia está estritamente ligado à noção de poder e interesses onde as idéias são interessadas e transmitem uma visão do mundo social vinculado aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

Atualmente, para atender a diversidade de alunos existentes nas classes de escola regular e, entre eles, os alunos com deficiência, pressupõe-se que o professor deve ter uma formação adequada para atendê-los, para que se beneficiem das dinâmicas de sala de aula regular em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Sacristán (1998), o desafio não está em encontrar um esquema sobre como os professores devem planejar e sim em verificar quais são os problemas que deverão enfrentar nessa função de planejar, considerando as circunstâncias que executam o que será planejado.

Considerando a formação inicial, de acordo com pesquisa realizada por Bueno (2002), apenas 11 das IES ofereciam aos seus alunos, disciplinas sobre educação especial, nas licenciaturas de 5ª a 8ª séries e ensino médio, sendo que a maior parte das disciplinas era eletiva, o que pode significar que esses alunos podem não ter tido contato com conteúdos relacionados à educação especial. Na região Sudeste, apenas quatro disciplinas eram oferecidas dentre as 21 IES respondentes da pesquisa. Cabe salientar que a pesquisa foi restrita as universidades brasileiras não incluindo as escolas isoladas de ensino superior e tendo como base o ano de 1998.

Na formação continuada, a orientação dos professores que ministram aulas de 5ª a 8ª série, enfrenta dificuldades devido ao grande número de professores

existentes na rede pública de São Paulo, a rotatividade dos mesmos nas classes, a escassez de profissionais aptos a orientá-los em determinadas regiões, a dificuldade de professores habilitados nas áreas específicas existentes na rede que atuam ou atuavam em classe especial assumirem a orientação dos demais professores e esses aceitarem, as orientações proporcionadas pela Secretaria de Estado da Educação, através do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que são em número reduzido e, em sua maioria, voltados para os professores de salas de recursos das diferentes áreas de deficiência e os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), responsáveis pela orientação dos professores em nível de Diretoria de Ensino em sua maioria não são habilitados em área específica de alguma deficiência o que pode ser fator limitador de sua ação e a própria burocracia existentes para permitir que as Diretorias de Ensino promovam cursos específicos.

Portanto, vários professores consideram que não estão orientados para atender alunos com deficiência e assim, justificam sua prática pedagógica para com o aluno com deficiência considerando a ausência em sua formação de temas referentes a esses alunos.

Segundo Garcia, 1999, cada vez mais é necessário que os professores, em sua formação, tenham acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das complexas situações do processo de ensino, e possibilitem o desenvolvimento de atitudes de tolerância, aceitação e respeito às diferenças individuais e sociais.

Essa formação específica implica na capacidade do professor dominar o conteúdo de seu componente curricular e reinventar sua ação pedagógica, buscando formas e recursos diversos para que o aluno aprenda. Porter (1997), considera que é necessário que os professores se atualizem buscando novos conhecimentos, novas competências e novas formas de agir

Apesar de não haver a possibilidade de receitas para o atendimento do aluno com deficiência, pois é necessário considerar a sua constituição e subjetividade como sujeito. Ainscow (1997), considera três fatores para a possibilidade de ensino na escola inclusiva: a exposição do assunto de maneira geral para todo o grupo de alunos de uma classe; atividades em grupo que valorizem a cooperação e a aprendizagem social e capacidade do professor de alterar planos e atividades de acordo com as respostas dadas pelos alunos em sua interação com o conhecimento desenvolvido.

A estrutura do sistema educacional e a estrutura da própria escola que são permeadas por conflitos e influenciadas por questões políticas, ideológicas, culturais e históricas, engessam as relações existentes entre os envolvidos no processo educacional. Propõe-se trabalho pedagógico que considere a diversidade, gestão escolar voltada para o coletivo e a organização do sistema, dos espaços de tempo e de lugar aparecem como fatores limitantes.

Os diferentes protagonistas que atuam nos sistemas educacionais- dirigentes, professores, pesquisadores, planejadores, dirigentes sindicais, pais de alunos e membros de associações estudantis- situam-se em campos estanques, que se regem por regras, procedimentos e hábitos específicos (BRYAN, 2005).

A formação do professor é importante para o atendimento ao aluno com deficiência, não deixando de considerar, por outro lado a constituição do professor como sujeito e sua interação com esse aluno. Porém, não se pode centralizar o atendimento ao aluno com deficiência na rede regular de ensino, como responsabilidade apenas do professor e de sua formação acadêmica, sendo necessário verificar os diferentes fatores que influenciam, de forma direta ou não, as experiências existentes na escola.

A visão aqui apresentada não deixa de considerar a formação do professor como importante, mas não se pode ter como foco apenas o professor para justificar

ou não o atendimento do aluno com deficiência em classe comum, assim como, não se pode focalizar os problemas da escola apenas no aluno.

2. MÉTODO

2 MÉTODO

Segundo Lakatos e Marconi (2001), metodologia científica se constitui por procedimentos sistemáticos e racionais para que estudiosos e profissionais possam atuar além das práticas, no mundo das idéias. Existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento popular, às vezes denominado de senso comum, transmitido de geração em geração, por meio de educação informal e baseada na experiência pessoal ou imitação e o conhecimento científico que é obtido racionalmente por meio de procedimentos científicos e transmitido através de treinamento apropriado. Eles se diferenciam pela forma, método ou instrumento que levam ao conhecimento e não por sua veracidade ou objeto do conhecimento. Diferenciam-se muito mais no que se refere ao seu contexto metodológico do que no seu conteúdo.

Dessa forma, patenteiam-se dois aspectos:

- a) a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e a verdade.
- b) um mesmo objeto ou fenômeno – uma planta, uma comunidade ou as relações entre chefes e subordinados – pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 76).

O conhecimento também pode ser classificado de acordo com suas características em conhecimento popular, religioso (teológico), filosófico e científico e, apesar de haver diferenças na forma de apreensão da realidade do objeto entre esses tipos de conhecimentos, o sujeito cognoscente pode atuar nas diferentes áreas do conhecimento. A ciência pode ter como definição “[...] todo conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto

limitado, capaz de ser submetido à verificação” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.77-80).

A complexidade do universo e a diversidade de fenômenos que nele se manifestam, aliadas à necessidade do homem de estudá-los para poder entendê-los e explicá-los, levaram ao surgimento de diversos ramos de estudo e ciências específicas. Estas necessitam de uma classificação, quer de acordo com sua ordem de complexidade, quer de acordo com seu conteúdo: objeto ou temas, diferença de enunciados e metodologia empregada (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.81).

Vários são os métodos existentes para serem utilizados em uma pesquisa e alcançar os objetivos de maneira científica. Seguindo etapas que vão a partir da proposta de um problema ou lacuna, buscar-se-á analisá-las, chegando a uma conclusão ou iniciando um novo ciclo. A seleção do método e das técnicas está relacionada ao problema a ser estudado, a natureza dos fenômenos, o objeto, e outros elementos da pesquisa. Na maioria das vezes se utiliza mais de um método ou técnica em uma pesquisa.

Técnicas são consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados. Apresentam duas grandes divisões: documentação indireta, abrangendo a pesquisa documental e a bibliográfica e documentação direta (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 222).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a aplicação das técnicas escolhidas e dos instrumentos elaborados para se obter as informações para estudo é a etapa da pesquisa referente a coleta de dados. Os dados coletados devem atender aos objetivos anteriormente estabelecidos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), após sua coleta, os dados passarão por seleção:

- a) verificação crítica dos dados;
- b) codificação: categorizar os dados que se relacionam;
- c) tabulação: disposição dos dados em tabelas para facilitar a verificação das inter-relações entre eles.

Em posse dos resultados, efetuar-se-á a análise que é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, e a interpretação dos dados que procura dar um significado mais amplo as respostas, relacionando-as a outros conhecimentos.

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Conforme Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a presente pesquisa caracteriza-se como investigação qualitativa, por apresentar as seguintes características:

1. houve o contato direto do pesquisador com o ambiente em que ocorreu a pesquisa e a situação que foi investigada, certamente sofreu influências de seu contexto. O pesquisador manteve contato direto com a escola pública estadual, de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, e com a comunidade escolar procurando presenciar as situações em que o currículo se manifesta em sala de aula, percebendo o contexto em que ocorre e as pessoas envolvidas;
2. os dados coletados são, predominantemente, descritivos e incluem as observações feitas em sala de aula e a verificação dos documentos escolares;
3. considerou-se os elementos presentes que poderiam interferir nas situações observadas;
4. houve a preocupação com o processo, verificando como as atividades de sala de aula se desenrolam e se interagem no cotidiano escolar; bem como se buscou - se captar como os documentos escolares foram elaborados.

Segundo Ludke e André (1985), o presente estudo insere-se na proposta metodológica de Estudo de Caso, por permitir generalizações naturalísticas, isto é, o

usuário do estudo deter-se-á em como aplicar ou não o que foi apresentado na situação real em que se está vivenciando e por buscar durante o desenvolvimento da pesquisa elementos que contribuam para a delimitação do caso, que pode ser similar a outros, mas mantém a sua singularidade, tendo características próprias, considerando o contexto em que se realiza o estudo e a multiplicidade de dimensões presentes. As fontes de informação foram à observação em sala de aula e a documentação escolar.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.. 19).

Ao investigar o currículo desenvolvido em sala de aula regular com alunos com necessidades educacionais especiais, e em uma escola pública estadual, não se pretende generalização de resultados ou parte representativa de uma situação existente na escola.

2.1 LOCAL DO ESTUDO:

Antes de descrevermos o local onde se realizou a coleta de dados, consideramos pertinente relatar a dificuldade que a pesquisadora enfrentou até encontrar o local, a ser descrito mais adiante.

A proposta inicial era realizar as atividades em uma das escolas de determinada região, após o levantamento do número de alunos com deficiência nas escolas, escolheu-se a escola que indicava o maior número de alunos com

deficiência, porém a escola não permitiu a realização da pesquisa. Passou-se então, para a segunda escola e novamente não foi permitida a realização do estudo e assim sucessivamente até a sexta classificada. Várias foram as argumentações, tais como: não haver possibilidade de atender no momento; número grande de pesquisadores na unidade escolar; não permitir pesquisa que já não estivessem sido propostas no início do ano; os alunos com deficiência não se encontrarem mais na escola. Frente ao exposto e devido ao implacável fator tempo, optou-se por mudar de região, escolhendo uma em que a pesquisadora tivesse mais acesso junto aos diretores. A pesquisadora reconhece que não havia previsto a possibilidade da pesquisa ser recusada nas escolas pública.

A escola pública escolhida dentre as 64 existentes na Diretoria Regional, faz parte da Coordenadoria de Ensino do Interior, jurisdicionada à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Não se fez a identificação nominal da escola por solicitação da direção.

Foi realizado contato com os responsáveis pela educação especial na região e através dos Quadros de Diagnóstico dos Serviços de Educação Especial (Anexo 2), levantamento estatístico solicitado anualmente pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), órgão da Secretaria de Estado da Educação, e preenchido pelos diretores das unidades escolares sobre o atendimento de alunos que apresentam *necessidades educacionais especiais*.

Definiu-se por desenvolver esta pesquisa no ensino fundamental, por ser este o ensino obrigatório para a população brasileira, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e Constituição Estadual de São Paulo de 1989 e se ter como política pública à universalização deste ensino. Optou-se por desenvolver o estudo de caso em escola que oferecesse ensino fundamental (5ª à 8ª série) por haver

poucos trabalhos desenvolvidos nesta etapa do ensino fundamental e, também, como proposta pessoal, por trabalhar na rede pública do Estado de São Paulo e considerar ser esta uma das formas de contribuição para a rede, além da possibilidade de realização de orientações técnicas pedagógicas aos professores que atendem alunos com deficiência. Cabe esclarecer que com a municipalização do ensino fundamental, parceria Estado/Município, muitos municípios tornaram-se responsáveis pelo ensino de 1ª à 4ª série e outros foram gradativamente assumindo essa faixa de ensino, ficando a rede estadual com um número reduzido de escolas neste ensino na região estudada. Observa-se que no Brasil foi instituído o Ensino Fundamental de 9 anos, ficando as séries iniciais de 1º ao 5º ano e as séries finais de 6º ao 9º ano. Apesar de a lei estar vigorando, a rede pública estadual não implantou o ensino fundamental de 9 anos permanecendo com o ensino de 8 anos. Por isso, usaremos a nomenclatura ao ensino de 8 anos, isto é, séries.

Dentre as escolas escolheu-se a que indicava maior número de alunos com deficiência cursando o ensino fundamental de 5ª à 8ª série.

Esta escola estadual está situada em um bairro periférico da cidade, cuja formação é relativamente antiga, contando com farmácia, supermercado, posto de saúde, vídeo locadora, lojas, papelaria, igrejas, padarias, lanchonetes, ginásio de esportes, casas comerciais diversas, dentista, campo de futebol.

A unidade escolar oferece cursos de ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio de 1ª a 3ª série, está em funcionamento desde 1970. Possui 14 salas de aula que atendem no ensino fundamental, uma classe de 5ª série, quatro classes de 6ª séries, seis classes de 7ª séries, sete classes de 8ª séries e no ensino médio cinco classes de 1ª séries e três classes de 2ª séries divididos no período da manhã

e da tarde. O ensino fundamental é organizado em ciclos e adota a progressão continuada.

Uma das salas de aula se destina a sala de recursos. A escola possuía classe especial para atender alunos com deficiência mental desde 1989 e, em 2004, foi transformada em sala de recursos para alunos com deficiência mental, um dos serviços de apoio pedagógico especializado oferecido pela Secretaria de Estado da Educação.

A sala de recursos, nesta unidade escolar, é para atender alunos com deficiência mental, funciona no período da manhã e atende os alunos que freqüentam as classes regulares no período da tarde.

A escola possui além das salas de aulas, secretaria, biblioteca/ sala de leitura, sala dos professores, sala da direção, sala do professor coordenador, laboratório de informática, cozinha, pátio coberto, quadra de esportes coberta, banheiros para professores/alunos/funcionários, rampa para pessoas que necessitam usar cadeira de rodas, estacionamento, área gramada ao redor do prédio, casa para zelador, almoxarifados, laboratório de ciências e recursos materiais como: TV, vídeo, computadores, softwares, jogos didáticos, mapas, livros, revistas, fitas de vídeo, DVC, máquina fotográfica. Suas dependências bem como os materiais existentes encontram-se em boas condições de conservação e de uso.

Como órgão colegiado, possui Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola e Grêmios estudantil.

A equipe escolar é composta por diretora de escola, secretário e vice-diretor, professor coordenador, professores, agente de organização escolar e agente de serviços que, em sua maioria, são efetivos do quadro de funcionários da Secretaria de Estado da Educação, mas não em número suficiente para atender os 1012

alunos que freqüentam a escola, sendo necessária a contratação de professores e funcionários para atendê-los.

Grande parte dos alunos, atendidos pela escola, são oriundos do próprio bairro de escola ou de seis diferentes bairros próximos. Pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo e a participação dos pais na escola é pequena, ou por trabalharem em outros bairros, ou por desconhecimento da importância do acompanhamento de vida escolar dos filhos.

Atualmente, em relação ao atendimento de alunos com deficiência e de acordo com o levantamento do CAPE, a escola atende dois alunos deficientes físicos que utilizam cadeira de rodas, três alunos com deficiência visual / baixa visão, um aluno com deficiência visual / baixa visão e deficiência mental e dez alunos com deficiência mental.

2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desta pesquisa, através da observação, professores e alunos da escola em questão.

A escolha das classes a serem observadas em relação à prática educacional e o currículo desenvolvido em sala de aula, recaiu mais sobre as que eram freqüentadas pelos alunos com deficiência mental. Porém, algumas considerações foram feitas em relação aos demais alunos com deficiência que também se encontravam nestas salas.

Os alunos com deficiência física freqüentavam a 7ª série e acompanhavam as atividades propostas em sala de aula, não necessitando de alterações do conteúdo do currículo desenvolvido em sala de aula ou mesmo de apoio de professor especializado. Vale salientar que a escola não possui degraus para ter acesso as salas de aulas e possui uma rampa de acesso na entrada, mas não possui rampa de acesso ao pátio, cozinha, quadra, que possuem degraus e não há banheiro adaptado, dependendo o deficiente dos colegas para terem acesso a esses espaços.

Os alunos com baixa visão freqüentam a 8ª série. Não possuem material adaptado e dependem dos colegas que ditam a matéria da lousa. Freqüentam a sala de recursos onde a professora é habilitada para atender deficiente mental e acaba dando um apoio para esses alunos na lição de casa. Os alunos possuem laudo médico com diagnóstico de deficiência visual/baixa visão. O aluno com baixa visão e deficiência mental também possui laudo médico e psicológico.

Os alunos com deficiência mental encontram-se na faixa etária entre 15 a 24 anos. Desses alunos, oito freqüentam as 8ª séries e dois freqüentam a 7ª série. Dos dez alunos, apenas cinco possuem diagnóstico de deficiência mental, atestado por psicólogo, sendo um deles com Síndrome de Down. Dos dez alunos, cinco não estão alfabetizados (entende-se por alfabetizados, saber ler, escrever e interpretar textos simples), dois estão alfabetizados e três lêem com dificuldade. Esses alunos recebem apoio em sala de recurso de professor especializado em deficiência mental.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como primeira providência o projeto desta pesquisa foi encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A pesquisa implica no levantamento de dados de várias fontes e de acordo com os objetivos deste estudo se empregou a observação em sala de aula e a pesquisa documental.

A observação, de acordo com Lakatos e Marconi (2001), é considerada documentação direta devido ao fato de que a coleta de dados ocorre no local onde os fenômenos acontecem.

2.3.1. Observação em sala de aula

A técnica de observação consiste em utilizar os sentidos na obtenção de fatos da realidade para posterior análise e subdivide-se em modalidades de acordo com as circunstâncias em que é empregada, isto é, segundo os meios utilizados, o tipo de participação do observador, o número de observadores e o local onde se realiza (LAKATOS e MARCONI, 2001).

Empregou-se a observação sistemática, determinando com antecedência o quê seria observado e como. Portanto, utilizou-se roteiro de observação (Apêndices

2,3 e 4), previamente estruturado baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares buscando evidenciar o foco da investigação.

Foi realizada apenas pelo pesquisador, no ambiente real, no caso o escolar. Segundo LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sabe-se que a presença de uma pessoa estranha no grupo pode provocar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas envolvidas e isso realmente ocorreu, mas com o decorrer do tempo isso foi se modificando e percebeu-se que eles se comportavam como se não estivessem sendo observados. “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

Antes da realização das observações em sala de aula, foi realizado contato com a direção da escola que permitiu a presença em sala de aula e os professores foram informados da presença da pesquisadora e da observação a ser feita em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência em sala de aula comum. Houve a apresentação da pesquisadora para os alunos da classe.

As observações em sala de aula foram realizadas, portanto, nas classes comuns freqüentadas pelos alunos com deficiência, isto é, nas classes da 8ª série A, com três alunos, 8ª série B, com cinco alunos, 7ª série E e 7ª série F com um aluno cada. Essas classes funcionam no período da tarde. Optou-se por observar as quatro classes, uma vez que são os mesmos professores ministravam aulas nas 7ª e 8ª séries.

Fez-se a opção de observar as aulas dos diferentes componentes curriculares para não haver priorização de um componente curricular em detrimento de outro. Porém, das oito disciplinas oferecidas pela escola foi possível fazer observações nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, Artes e

Geografia. As aulas de Educação Física não puderam ser observadas por estar o professor do componente curricular organizando campeonato esportivo e as de História, o professor titular não compareceu e o professor substituto não trabalhou o conteúdo específico. Totalizando, portanto, a observação do trabalho de seis professores.

Essas observações ocorreram num total de 65 h/a (horas/aulas) distribuídas entre os componentes curriculares conforme segue: 15 h/a em Língua Portuguesa, 15 h/a em Matemática, 11h/a em Ciências, 8h/a em Educação Artística, 8 h/a em inglês e 8h/a em Geografia.

Os períodos de observações diferem por haver diferença de carga horária na matriz curricular da escola, isto é, há mais aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências do que as demais.

2.3.2. Documentação escolar

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir das questões levantadas, para ratificar ou validar as informações obtidas pela observação, entrevistas e fundamentar afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na análise documental, foram considerados, também, os diferentes documentos existentes na escola que deveriam expressar as possibilidades de atendimento ao aluno com deficiência como: Proposta Pedagógica; Regimento Escolar, Plano de Gestão e anexos; Plano de Curso; Planejamento do Professor;

Diário de Classe; Atas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); Prontuários e Atividades dos alunos. Pretende-se, verificar se o atendimento ao aluno com deficiência é contemplado e se estão de acordo com as ações planejadas e realizadas nestas escolas em relação ao currículo.

A Projeto Pedagógico da escola, documento que deve nortear os trabalhos a serem desenvolvidos na instituição, apresentando a filosofia, objetivos, diretrizes e metas das unidades educacionais, teve roteiro específico de coleta de dados baseado nos PCNs (Apêndice 7).

Na análise documental, o pesquisador utiliza no processo de decodificação da mensagem, não apenas o conhecimento formal, lógico, mas também, o conhecimento experimental, sensações, impressões, intuições. Reconhecer a subjetividade existente na análise é fundamental que seja possível para se tomar medidas e realizar procedimentos adequados para seu controle (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considera-se adequado que se apresente a forma que se conduziu a sistematização e interpretação dos dados. Conforme detalhamento anterior, as fontes de informação deste estudo foram a observação em sala de aula e a documentação existente na escola.

Como recurso de análise das observações feitas em sala de aula, decidiu-se por destacar os elementos essenciais dos registros feitos nas aulas dos componentes curriculares observados, ou seja, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, Artes e Geografia das 7ª séries E e F e 8ª séries A e B do período da tarde.

Para a observação em sala de aula, foram utilizados roteiros (Apêndices 2,3,4) buscando evidenciar prática dos professores que favorecessem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno através de adaptações curriculares nas dimensões do acesso ao currículo; metodológica e didática, do conteúdo e processo avaliativo. Apesar de se estabelecer três dimensões, verifica-se que elas se relacionam e são interdependentes.

Na análise documental da escola destacou-se os elementos que se referem a possibilidade de atendimento ao aluno com deficiência. Os documentos verificados foram: Projeto Pedagógico; Regimento Escolar, Plano de Gestão e anexos; Plano de Curso; Planejamento do Professor; Diário de Classe; Atas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); Prontuários e Atividades dos alunos. Verificou-se se o atendimento ao aluno com deficiência é contemplado e se

estão de acordo com as ações planejadas e realizadas nestas escolas. em relação ao currículo. Apenas para a proposta pedagógica foi utilizado roteiro específico (Apêndice 5) .

A análise dos dados foi realizada em duas etapas: a primeira verificou-se a frequência e levantamento dos elementos essenciais da observação e a segunda etapa trata-se de reflexão sobre os dados coletados à luz do referencial teórico.

Os dados coletados estão apresentados em Quadros conforme segue:

Quadro 1 - Adaptação curricular na dimensão do acesso ao currículo .

Quadro 2 - Adaptação curricular na dimensão metodológica e didática

Quadro 3 - Adaptação curricular na dimensão do conteúdo e processo avaliativo.

Quadro 4 – Elementos presentes no Projeto Pedagógico da Escola .

Quadro 5 – Elementos presentes no Regimento Escolar

Quadro 6 – Elementos presentes nos Plano de Gestão e anexos; Plano de Curso; Planejamento do Professor; Diário de Classe; Atas de HTPC; Prontuários dos alunos; Atividades dos alunos.

3.1 PRIMEIRA ETAPA DE ANÁLISE

3.1.1 Frequência das respostas e levantamento dos elementos essenciais das observações

QUADRO 1: ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA DIMENSÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO

ITENS		OBSERVAÇÕES
1	O professor cria situações que favoreça o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adulto e considera as dificuldades e possibilidades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistema Braille, e outros)	Dos 6 professores apenas 2 buscaram interagir com os alunos com deficiência, buscando informações sobre diversas atividades, havendo a participação dos alunos. As atividades eram de participação coletiva ou de formação de pequenos grupos. Como exemplo a professora copiou os dados de uma pesquisa que havia proposto aos alunos. Os alunos tinham que fazer uma pesquisa com pessoas conhecidas se era melhor namorar ou ficar e a professora com os dados trazidos ia fazendo uma tabela na lousa. Nas aulas, principalmente quando expositivas, os alunos de maneira geral conversam muito entre si, mas não especificamente sobre a aula. Os alunos com deficiência conversam pouco entre si e com os demais alunos. Ficam na maioria do tempo quietos em suas carteiras. Muitas vezes o professor interrompe a aula para chamar a atenção dos alunos sobre o comportamento considerado inadequado ou pela conversa. Nas classes, com os alunos de baixa- visão, dos 6 professores, apenas 3 professores leram o que escreveram na lousa para que os alunos os acompanhassem. Os demais apenas escreveram na lousa. Alguns alunos ditam as atividades que estão na lousa para os alunos com baixa visão que ficam atrasados com o conteúdo, por ter que esperar os colegas copiarem primeiro para depois ditarem. Tem se a informar que os alunos, desta escola, não necessitam de sistemas alternativos de comunicação.
2	A organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos	As salas de aulas possuem apenas as carteiras dos alunos que estão dispostas em fileiras, mesa e cadeira do professor e lousa. Algumas salas possuem cortinas e outras não. O que também dificulta a visão dos alunos e do professor devido a luz que incide na lousa. Em apenas uma sala de aula havia dois trabalho de artes expostos. O professor passa os textos e exercícios na lousa. Nas aulas de ciências o professor não utilizou o livro que os alunos levavam com eles. Apenas um professor utilizou apostila xerocada pra realização de atividade com todos os alunos. Os alunos com baixa visão não utilizam lupa e não tem material ampliado. Os alunos com deficiência física não tem dificuldade de entrar ou sair da sala de aula
3	Há a seleção, adaptação e a utilização de recursos materiais, equipamentos e mobiliários de maneira que favoreça a aprendizagem de todos os alunos	Os recursos disponíveis na escola como sala de informática, biblioteca, laboratório e materiais pedagógicos diversificados não foram utilizados durante o período de observação.

QUADRO 2: ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA DIMENSÃO METODOLÓGICA E DIDÁTICA

ITENS		OBSERVAÇÕES
1	Os alunos são agrupados de modo que favoreça a realização de atividades em grupo, incentive a comunicação e as relações interpessoais e o processo de ensino e aprendizagem	Os alunos ficam dispostos em fileiras. Os alunos com deficiência sentam - se em frente da mesa do professor ou na frente do lado oposto o das janelas. A mesa do professor está a frente da sala de aula, no centro. Os alunos com deficiência ficam próximos uns dos outros.
2	As atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua	Dos 6 professores apenas 1 realizou atividades em grupo e 1 realizou atividades que exigiam discussão coletiva. Como exemplo; Após a leitura coletiva, professor e aluno, de um texto, os alunos deveriam elaborar uma história dentro do contexto do texto lido. A professora lembrou tipos de textos já trabalhados com os alunos e solicitou que eles sorteassem entre eles a ordem para produzir um novo texto, isto é, quem seria o que iria começar a história, o que continuaria num segundo momento e assim sucessivamente até o término. Reunidos em grupo, a professora foi em cada grupo e explicou novamente a orientação dada coletivamente e os alunos começaram a trabalhar. A professora fez organização da movimentação dos alunos e a orientação na realização da atividade, monitorando os grupos, isto é, ia de grupo em grupo conversando com os alunos sobre a atividade. O aluno com deficiência participou da atividade produzindo o texto oralmente por não ser alfabetizado. Ele falava e o outro aluno escrevia. Dos 6 professores 3 relataram que ao realizarem projetos, os alunos com deficiência participaram e expuseram seus trabalhos com os demais, o que pode ser verificado através de fotografias e atividades dos alunos. Os demais professores dão aulas expositivas e respondem a questões dos alunos de forma individual isto é, o professor explica a matéria e se limita a responder algumas perguntas feitas pelos alunos, mas responde para o aluno e não para a classe.
3	Introduz atividades complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas em sala de aula	Nenhum dos professores introduziu atividades complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas em sala de aula. A atividade é única para todos.
4	Introduz atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo	Dos 6 professores 4, possuem material para trabalhar paralelamente com o aluno e não atividades complementares sobre um mesmo assunto. Os professores de língua portuguesa, inglês e matemática, juntamente com a professora da sala de recursos elaboraram uma apostila para alguns alunos. A professora de ciências trabalha com um dos alunos com material recolhido por ela de uma colega que ministra aula na pré escola. A medida que a aula transcorre o professor vai até o aluno e explica a atividade que o aluno deve realizar. A explicação é rápida e o aluno fica muito tempo sem realizar outra atividade aguardando a orientação. Muitas vezes o professor não vai até a carteira do aluno e ele fica aguardando sem fazer nada.
5	Elimina atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar	Os professores não exigem que os alunos façam as atividades e muitas vezes, eles ficam sem realizar nenhuma atividade.

6	Suprime objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua (s) deficiência (s); substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos para o aluno	A substituição, quando é feita, no caso das apostilas usadas pelos professores, contemplam objetivos e conteúdos diferentes do grupo, porém de forma não sistemática e parece não levar em consideração a necessidade específica do aluno uma vez que algumas atividades os alunos realizam com facilidade e outra não conseguem realizar.
---	--	--

QUADRO 3: ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA DIMENSÃO DO CONTEÚDO E PROCESSO AVALIATIVO

ITENS	OBSERVAÇÕES	
Considera que os alunos com deficiência podem alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possam requerer um período mais longo de tempo. De igual modo, poderão necessitar de período variável para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo	Para os alunos com baixa visão e com deficiência física os objetivos são comuns aos demais. Os objetivos para atender os alunos com deficiência mental não estão explicitados dando a impressão de realizarem a atividade pela atividade. O tempo para realizar as atividades é o mesmo que para todos os alunos e de acordo com organização da aula e do próprio sistema e não de acordo com as possibilidades e necessidades dos aluno.	
A avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos, períodos e leva em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos aluno	Nos dias de avaliação os alunos com deficiência não realizaram as provas que os professores fizeram para os demais. Ficaram aguardando na carteira. Uma professora realizou avaliação oral com a aluna por ela não ser alfabetizada. Como instrumento de avaliação os professores, olham os cadernos, as atividades nas pastas e o trabalho que alguns realizam na sala de recursos.	
Prioriza determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, para dar ênfase aos objetivos que contemplem as deficiências dos alunos. Não implica em abandonar os objetivos do grupo, mas acrescentar outros de acordo com sua necessidade educacional especial	Os professores trabalham os mesmos objetivos para todos e quando estabelecem objetivos para os alunos com deficiência mental os conteúdos e atividades não têm uma seqüência que possa levar a atingir um determinado objetivo e atender a necessidade dos alunos.	

QUADRO 4: ELEMENTOS PRESENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (DATADA DE 2004)

ITENS		CONSIDERAÇÕES
1	Medidas metodológicas e de avaliação e promoção diferenciadas que contemplam as diferenças individuais dos alunos	Dispõe que a escola se responsabiliza por: “desenvolver estudo e metodologias diversificadas para que o aluno tenha conhecimento e compreensão dos aspectos relevantes de nossa cultura, das organizações econômicas sociais, políticas e culturais”. Também considera que a escola procurará rever a metodologia de sala de aula e valer-se de diferentes formas de acompanhamentos da aprendizagem. A avaliação será formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagens dos alunos. Na avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, haverá prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Considera ainda, que “é necessário que haja mudanças de comportamento do professor para superar o individualismo e construir novas formas de trabalho docente, deixar de usar a avaliação como forma de punição, fornecendo informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagens, que dependem de estruturas de conhecimento a serem construídas e das habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento”.
2	A diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos	Propõe que a escola deve responsabilizar-se pelo desenvolvimento de projetos que propiciem a multiplicidade de interações entre os conteúdos, projetos de protagonismo juvenil e projetos para desenvolver o respeito a si e ao outro. Preocupados com a construção de identidades afirmativas, a escola procura organizar e utilizar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar e desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas.
3	O currículo escolar que flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais . Trabalha objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos	Define que o currículo elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais e que os conteúdos curriculares são os meios para que os alunos desenvolvam habilidades, competências e valores de pessoa humana e que os conteúdos curriculares devem ser perpassados pelos temas transversais O ensino fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do calculo e a escola propiciará situações pedagógicas e didáticas que levem ao desenvolvimento do educando quanto a essas necessidades. Também, valorizará as experiências extra-escolares, conciliando-as com as atividades escolares e possibilitando a prática social, através do desenvolvimento de projetos com iniciativas dos próprios alunos e professores. Cabe à escola levar o aluno a adquirir uma base de conhecimento que o integre na cultura do seu tempo e na sociedade, para que possa produzir, expressar e comunicar suas idéias.
4	Favorece a participação da comunidade escola	A escola se empenhará em criar condições de participação e de acolhimento às famílias, estimulando a presença da família na escola e na busca de soluções para as dificuldades e problemas que possam surgir; Procurará fortalecer no processo educativo os vínculos familiares, a solidariedade humana, os valores morais e sociais e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.Promoverá a integração

		escola-família-comunidade. “Pretende-se que os pais conheçam os direitos e deveres para com a escola”. “O sucesso do projeto pedagógico depende da participação dos pais porque a junção dos interesses dos pais e educadores tem como consequência um conjunto de ações que favorecerão o desenvolvimento dos alunos:
5	Fornecer os equipamentos e recursos materiais específicos necessários. Criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento	Consta apenas que a escola tem como um de seus objetivos proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino. Considera que todos os recursos disponíveis serão utilizados com a finalidade de aproveitamento das atividades escolares para o desenvolvimento cognitivo e social do educando.
6	Assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações	Não há referências sobre a avaliação diagnóstica desses alunos, nem pela equipe escolar, nem pelos professores das classes comuns nem pelos professores de sala de recurso.

QUADRO 5: ELEMENTOS PRESENTES NO REGIMENTO ESCOLAR

	ITEM	CONSIDERAÇÕES
1	Da caracterização da escola	A escola "ministra Ensino Fundamental - ciclo II, Ensino Médio Regular e Educação Especial em nível de ensino fundamental" (artigo 1º)
2	Dos níveis e cursos de ensino	A escola ministra educação para alunos com necessidades educacionais Especiais de Ensino Fundamental, Ciclo II, em regime de progressão continuada (artigo 52).
3	Dos objetivos específicos da escola	São objetivos específicos da escola, atendendo suas características e peculiaridades locais, entre outros: -Garantir aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais a formação básica indispensável e fornecer-lhes meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre pessoas; -Possibilitar que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais seja desenvolvida em estreita relação com a família; Assegurar aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais oportunidades de participarem com todos os demais alunos, de atividades extra classe esportivas, recreativas e culturais, valorizando o princípio de educar na diversidade. Assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais os mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno de rede de ensino. (artigos 4º e 5º)
4	Da organização e funcionamento da escola	A organização do ensino, para atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, está submetida às orientações da lei vigente (artigo 8º) O trabalho pedagógico com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve envolver materiais didáticos auxiliares para atender às necessidades sócio-educativas e de aprendizagem dos alunos (artigo 9º)
5	Dos Conselhos de Classe e Série enquanto colegiados responsáveis pelo processo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:	Avaliar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e promover estudos de casos, com a participação da família e dos professores das classes especiais, para decidir sobre a programação educacional a ser cumprida e o atendimento a ser oferecido, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme a proposta pedagógica. Analisar quando cada aluno deve ser encaminhado para classes comuns ou especiais do ensino regular ou supletivo. Para essas decisões, buscar-se –a, se necessário, o apoio de especialistas (artigo 24)
6	Do processo de avaliação	Os aluno são avaliados e recebem conceitos que significam: P: -Plenamente satisfatório –atingiu plenamente todos os objetivos propostos, S:- satisfatório – atingiu os objetivos essenciais e I – insatisfatório - não atingiu os objetivos essenciais (artigo 50).
7	Do currículo	O Projeto pedagógico da escola será desenvolvido, preferencialmente, através dos PCNs, ou de outras

		propostas curriculares, considerando que a equipe docente buscará a correlação entres os conteúdos da áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos. (artigo 4º). Dispõe sobre o currículo ao ciclo II do ensino Fundamental (artigo 54); Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais do ciclo II, devem considerar os mesmos conteúdos do ensino fundamental do Ciclo II, mas que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados que sejam adequados à programação do desenvolvimento e da aprendizagem (artigo 56).
8	Da organização da vida escolar	A matrícula e a transferência de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno de rede de ensino (artigo 74).

Obs: O Regimento Escolar é um documento norteador das atividades da escola. O Regimento escolar da escola foi aprovado em dezembro /2005.

QUADRO 6

ELEMENTOS PRESENTES NO PLANO DE GESTÃO E ANEXOS; ATAS DOS HTPCS; PLANEJAMENTO DO PROFESSOR; DIÁRIO DE CLASSE; PROJETOS DA ESCOLA; PRONTUÁRIOS DOS ALUNOS E ATIVIDADES DOS ALUNOS.

	ITEM	OBSERVAÇÕES
1	<p>Plano de Gestão e anexos: são documentos que traçam o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contemplam as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica (quadriênio 2003-2006). O Plano de Gestão referente ao quadriênio de 2007 a 2010 está em elaboração.</p>	<p>Apenas em um relatório final faz referência ao atendimento na educação especial. “Vale salientar o trabalho com a sala especial, onde habilidades, hábitos e atitudes foram muito bem desenvolvidos”. No plano de gestão e anexos estão discriminados os projetos desenvolvidos: Projetos da Pasta, isto é, Secretaria de Estado, entre eles: Prevenção também se ensina; Projeto de recuperação paralela; Agita Galera; Comunidade Presente, Hora da leitura; trilhas e letras, números em ação. Projetos de Unidade escolar: jardim; clube de correspondências; Projeto Copa 2006, teatro folclórico; recreio pedagógico; Jornal Minha Escola. Os projetos são interdisciplinares culminando com explorações de maquetes, cartazes, feiras culturais. No Plano de Gestão são apresentadas decisões a serem tomadas pela unidade escolar, mas nos relatório não há referências a elas. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rever o trabalho do professor que esta diretamente ligado aos alunos para que estes possam mudar suas habilidades e atitudes em sala de aula e fora dela -Identificar as dificuldades do cotidiano da sala de aula -Maior atenção no plano de Ensino – para que atenda aos objetivos do processo ensino-aprendizagem e contemple competências necessárias. -Promover maior interação escola/comunidade <p>Propõem como objetivos específicos :</p> <ul style="list-style-type: none"> -desenvolver as múltiplas inteligências, através de experiências e projetos pedagógicos -adequar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais visando o desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes nos educandos -oferecer condições para que se desenvolva as capacidades físicas, psíquicas e sociais do educando -promover a afetiva participação da comunidade escolar no dia a dia de nossa unidade.
2	<p>Plano de Curso tem por finalidade garantir a organização e continuidade do curso (1999). Em 2007 estão elaborando novo Plano de Curso.</p>	<p>Enfoque dado aos objetivos. Conteúdo tratado de forma abrangente para todo o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Apresentam síntese dos conteúdos. Em Língua Portuguesa constava apenas: seleção de textos para atividades lingüísticas, organização gráfica de textos explorando a ortografia, pontuação, acentuação e gramática. Segue exemplos de como os conteúdos são apresentados: Matemática: Números e Operação, espaço e formas, grandezas e medidas. História: relações sociais, natureza e a Terra, noções de povos e lutas, cidadania. Geografia: O estudo da Natureza e sua importância, O campo e a cidade como forma sócio espaciais, um só mundo e muitos cenários geográficos. Ciências: Terra e Universo, Vida e ambiente, Ser humano e saúde, Tecnologia e sociedade. Educação Física: conhecimento sobre o corpo, atividades ritmicas e expressivas, lutas e ginásticas. Artes: a arte como expressão e comunicação, diversidade de formas de artes e concepções. Inglês: My family, at the circus, occupations,</p>

		<p>sec animals .Foi observado também plano de curso da época da classe especial (1999-2003) Que tinha como objetivo:desenvolver o social amplo e participativo; usar vocabulário específico(normas de conduta); comportar-se adequadamente. Conteúdo:</p> <p>Língua Portuguesa: Linguagem oral- saudações, instruções, relatos; Linguagem escrita - relatos, histórias, textos.</p> <p>Matemática: Colorir um determinado número de figuras.Identificação dos numerais em situações diversas</p> <p>Ciências: Ser humano e saúde</p> <p>História: Conversa sobre as pessoas como quem os alunos se relacionam em casa, bairro, rua e no lazer. Gravuras relacionadas a família</p> <p>Geografia: passeio pela vizinhança. Relacionar gravuras representando aspectos naturais trajeto escola-casa.Reconhecer / localizar fontes de alinhamento</p> <p>Educação Artística: pinturas, recortes, colagem e modelagem.</p> <p>Educação física: participação em danças, brincadeiras auxiliando seu comportamento social.</p>
3	Planejamento do professor	Não trata do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência.
4	Diário de Classe	Não consta observação ou forma de trabalho diferenciado ou mesmo registro de avaliação diferenciada. Consta os conceitos e falta dos alunos junto aos demais.
5	Atas de reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	Constatou-se que as atas tratam de assuntos administrativos como organização, regras da escola, preenchimento de diário, recados gerais, leitura de circular da Diretoria de Ensino, pré-conselho, atendimento aos pais.
6	Prontuário dos alunos	<p>Constava ficha de matrícula, fichas individuais de aproveitamento e frequência; certidão de nascimento; RG; histórico escolar quando se tratava de transferência.</p> <p>Nas fichas individuais que constam frequência e aproveitamento todos os alunos com deficiência mental receberam conceito S - satisfatório – atingiu os objetivos essenciais. Separado do prontuário dos alunos, encontrou laudos psicológicos de alunos que freqüentaram classe especial e permanecem na escola e laudos médicos dos alunos com deficiência visual. Também se constatou em arquivo separado a existência de relatórios da professora de sala de recursos. Exemplos de relatos do 1º Bimestre de 2007</p> <p>“... falta confiança em si mesmo e tenho que estar sempre dando força e valorizando sua capacidade de aprendizagem. É educado, prestativo comigo e com todos da U. E. ”</p> <p>“... tenho trabalhado muito mostrando que todos nos temos limitações, porém, ele sente vergonha...”</p> <p>“... é um aluno que está se comunicando aos poucos, porém ainda não sei muito de seu conhecimento adquirido em anos anteriores...”</p> <p>“... veio com muita dificuldade de Português e hoje ele j teve uma melhora significativa...”</p> <p>“... embora com dificuldade em leitura e escrita ela se esforça para realizar as atividades...”</p> <p>Demonstra também que alguns professores procuraram a professora de sala de recurso.</p> <p>“... o professor foi até a minha sala para auxiliá-lo em</p>

		<p>atividade de geografia, de forma concreta para que os alunos entendessem...”</p> <p>“... eu e a professora de Português estamos trabalhando atividades com alfabeto móvel.”</p> <p>“... em matemática com a professora, trabalhamos atividades em partes diferenciadas.”</p>
7	Atividades dos alunos	<p>Nas apostilas feitas pelos professores, ao analisar as atividades verifica-se que não possuem uma seqüência e não possuem nenhuma relação com o conteúdo da aula. Estão relacionadas a alfabetização, conceitos elementares da matemática, coordenação motora (pintura, colagem, desenho). Também nos cadernos dos alunos há exercícios em que ele deve escrever várias vezes o mesmo número ou palavra.</p>

3.2 SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISE

3.2.1 Reflexão sobre os dados coletados à luz do referencial teórico

Na análise dos dados obtidos através das observações realizadas em sala de aula e dos documentos existentes, constatou - se que a escola desenvolve currículo único para todos os alunos, Os componentes curriculares são trabalhados por horas/aulas, dividido em número de aulas, sendo em maior número os componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática, seis aulas por semana, ciências com 3 aulas, história e geografia, dependendo da série alternam 2 ou 3 aulas e as demais, duas aulas por semana. Esta forma de organização contribui para confirmar, de acordo com Sousa e Vago (1999), a visão enraizada nas escolas que há uma hierarquia de saberes e que esses componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, são considerados mais importantes que os demais.

Dispõem que os currículos estão baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNs (Brasil, PCN,1998) para estabelecerem seus conteúdos, que pelo Plano de Curso e atividades em sala de aula, supõe serem selecionados considerando muito mais os livros didáticos e as avaliações externas do sistema educacional como o SARESP e o SAEB, do que considerando a importância social e o desenvolvimento intelectual do aluno, o que para Goodson (1995), refletem as expectativas de grupos sociais e que estão relacionados com a inclusão e exclusão dos indivíduos na sociedade. De acordo com Moreira e Silva (2005) e Libâneo

(2006), é necessário estar atento em perceber que o currículo pode produzir e reproduzir as desigualdades sociais.

Para os alunos com deficiência, o desenvolvimento do currículo deve ser o mesmo previsto para os demais alunos, de acordo com o Parecer CNE/CEB/17/01, o que possibilitaria nortear a realização de adaptações curriculares, e seria a linha mestra para a realização da avaliação pedagógica do aluno e da proposta de trabalho a ser desenvolvido com os mesmos e que possibilitasse o desenvolvimento de suas potencialidades. Em contra partida, de acordo com Goodson (1995), a questão do currículo pode ser entendida como um engessamento do próprio currículo, limitando suas possibilidades.

O acesso a esse currículo deve ser garantido ao aluno com necessidades educacionais especiais e, para isso, propõe-se adaptações curriculares em diferentes âmbitos para atender as especificidades do aluno no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, PCN-AC1999)

A escola como espaço que leva o aluno a aprender, se por um lado recebe o aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais, por outro, tem grande dificuldade de desenvolver o seu papel em relação a eles e em realizar as adaptações curriculares quando necessitam.

A escola estudada apesar de organizada em ciclo, este é seriado, o que propicia um currículo segmentado, organizado de forma linear por graus de dificuldades e relacionado a pré-requisitos. Neste currículo o conteúdo deve ser cumprido em um determinado tempo, tornando –se seletivo e excludente. De acordo com Goodson (1995), não só a seleção dos conteúdos e a organização do currículo é um processo de construção social, mas também as adaptações curriculares podem ser consideradas como tal.

Através dos dados levantados nas observações verifica-se que as adaptações curriculares na dimensão do acesso ao currículo (Quadro 1), que são definidas, no PCN – AC (Brasil, PCN-AC,1999), como alterações em recursos materiais, espaciais e de comunicação, que venham facilitar o desenvolvimento do currículo escolar pelo aluno com necessidades educacionais especiais foram contempladas em relação a comunicação cujos os quais dois professores favoreceram o processo de comunicação entre professor e o aluno e entre os alunos, o que demonstra que existe esta possibilidade. De acordo com Porter (1997), o professor tem que se apropriar destas possibilidades, através novos conhecimentos e competências, buscando novas formas de agir. O currículo deve dar oportunidade para os alunos participarem e desenvolverem-se em sala de aula, havendo interação entre professor e aluno e aprendizagem significativa para o aluno. Porém, não foram realizadas em relação à organização do espaço físico e a utilização dos recursos materiais, de forma que favorecessem a aprendizagem dos alunos, não atendendo a LDBEN 9394/1996, o Parecer CNE /CEB nº 17/2001 e a Deliberação CNE /CEB nº 02/2001.

As adaptações nos elementos curriculares, focalizam o ensinar, o avaliar, o conteúdo e a temporalidade, e são definidas, de acordo com os PCN-AC (Brasil, PCN-AC,1999), como alterações nos objetivos, nos conteúdos, nos critérios e procedimentos de avaliação. Essas adaptações estão divididas em adaptações metodológicas e didáticas e adaptações dos conteúdos e no processo avaliativo.

Na adaptação curricular na dimensão metodológica e didática (Quadro 2), que realizam-se por meio de atividades; procedimentos metodológicos; estratégias de ensino, aprendizagem e procedimentos avaliativo de acordo com PCN – AC (Brasil, PCN-AC,1999), verificou-se que a disposição de alunos com deficiência em

fileiras e próximos uns dos outros pode ser fator que interfere em sua interação e troca de experiências com os demais alunos, pois a tendência é se relacionar e conversar com quem está próximo. Verificou-se ainda que o desenvolvimento de atividades em pequenos ou grandes grupos possibilita o maior envolvimento entre os alunos, favorecendo a ajuda mútua e o alcance de objetivos comuns da classe. Segundo Ainscow (1997), três fatores para o ensino na escola inclusiva: a exposição do assunto de maneira geral, para todo o grupo de alunos de uma classe; atividades em grupo que valorizem a cooperação e a aprendizagem social e capacidade do professor de alterar planos e atividades de acordo com as respostas dadas pelos alunos em sua interação com o conhecimento desenvolvido.

Constatou-se que ao realizar projetos da Secretaria da Educação ou da própria escola, os alunos com deficiência realizam as atividades da classe sozinhos ou com a ajuda de colega e professores, porém, os projetos são desenvolvidos como momentos específicos de aprendizagem e, muitas vezes, o professor não mostra para os alunos a relação entre o projeto e o conteúdo de sala de aula. Os projetos ainda são trabalhados como se fossem algo extra na escola e não como um meio para alcançar objetivos específicos do componente curricular. As aulas expositivas ainda são a regra na escola, o que diminui a interação entre o professor e alunos e a participação dos mesmos. De acordo com Sácristán (2000), não se trata de estabelecer esquemas para o professor planeja e sim de verificar quais os problemas que enfrentará e suas possibilidades de realização.

Não houve a introdução de atividades complementares para os alunos para atingir objetivos comuns da classe, porém, alguns professores demonstraram preocupação em atender individualmente os alunos, através de atividades específicas que, por falta de se basear na real necessidade educacional do aluno,

pode não possibilitar o desenvolvimento de sua aprendizagem. Não há a articulação entre a experiência do aluno e o conteúdo (cf. Macedo,2006). Houve a preocupação de desenvolver atividades específicas para o aluno com deficiência mental, suprimindo objetivos, conteúdos e atividades comuns a classe, mas não sendo um plano de trabalho individualizado e contextualizado para o aluno. Se essas atividades fossem baseadas em avaliação pedagógica das necessidades dos alunos, conforme disposto na Resolução SEE 95/2000, Resolução SEE 08/2006, poderiam ser consideradas como adaptações ou mesmo resultado de um início de um trabalho conjunto entre professores de sala comum e professor de sala de recurso. Por outro lado da maneira que se apresentam podem ser consideradas como forma de exclusão uma vez que o aluno não está participando das atividades de sua classe e as atividades parecem ter como finalidade o preenchimento do tempo do aluno.

A adaptação curricular na dimensão do conteúdo e no processo avaliativo (Quadro 3), que de acordo com o PCN – AC (Brasil, PCN-AC,1999) , consistem em adaptações individuais considerando objetivos, conteúdos, critérios e avaliação, para atender às necessidades de cada aluno. Verificou-se que não há a flexibilidade do tempo para a realização das atividades em sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento das mesmas, pelos alunos de baixa-visão e dos alunos com deficiência mental. Apesar do sistema de ensino e a escola adotarem a organização escolar por ciclo, os conteúdos são distribuídos nas séries e acaba não havendo a flexibilização, também, dos conteúdos. Observou-se que para a avaliação dos alunos com deficiência, os professores usam diferentes instrumentos e fazem a avaliação pela realização ou não das atividades e não pelo objetivo alcançado, uma vez que demonstraram dificuldade de estabelecer quais os objetivos que os alunos

com deficiência mental devem alcançar e, então, propor conteúdos e atividades. A avaliação oral sugere preocupação do professor em verificar se o aluno atingiu o objetivo proposto para o grupo. Segundo Garcia (1999), cada vez mais é necessário que os professores, em sua formação, tenham acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das complexas situações do processo de ensino, e possibilitem o desenvolvimento de atitudes de tolerância, aceitação e respeito às diferenças individuais e sociais.

Apesar de realizar uma observação em sala de aula baseada em roteiro verificou-se também a o currículo oculto, conforme Militão (2003). Quanto à dimensão oculta do currículo a escola mantém um clima receptivo para com alunos com deficiência. A relação professor/aluno é de respeito e cordialidade. Os alunos conversam com os professores diretamente. Os demais alunos os tratam bem, os ajudam em atividades de sala de aula e no acesso a alguns espaços da escola. Parece haver boa aceitação dos alunos com deficiência, de acordo com a fala de alguns professores.

“Se eu tivesse mais alunos como eles, seria bom”.

“Eles não dão trabalho”

“O aluno Paulo não falava, agora ele fala, isso é muito bom”.

Fala dos alunos com deficiência para os professores:

“Professor pinta aqui para mim, deixa de preguiça”.

“O professor não pode ver a gente e já começa a lição”

“Eu já pedi para chegar mais tarde e a diretor não deixa”.

Os alunos com deficiência, conforme observado no Quadro 1, conversam pouco entre si e com os demais alunos. Ficam na maioria do tempo quietos em suas

carteiras. Esse comportamento pode sugerir que os alunos não se sentem pertencentes ao grupo ou a própria escola. Como se não pudessem dar problemas para a escola e professores para poderem continuar nela. Pode também sugerir o trabalho desenvolvido pela professora de sala de recurso, para que desenvolvam atitudes sociais aceitas e se adaptem a escola. O que demonstra o caráter de concessão e do assistencialismo da educação para as pessoas com deficiência. (cf. Ferreira, 1998).

Verificou-se, ainda, que os alunos com deficiência seguem as mesmas normas de convivência e de organização da escola que os demais alunos, o que pode contribuir para que siga as regras sociais existentes. Tendo apenas como regra especial a saída para o lanche, que é antecipada em cinco minutos para que não fiquem na fila, ficam e retornam com os demais alunos do intervalo, o que me parece um privilégio desnecessário que eles aproveitam e solicitam aos professores.

Observou-se também que os professores e funcionários da escola se referem aos alunos com deficiência, que tenham ou não necessidades educacionais especiais, usando a expressão “os de inclusão”, dando a impressão de estarem sendo mais politicamente corretos (cf. Silva, 2001 e Mazzotta, 2003)

Na análise dos dados referentes às documentações que fazem parte da organização da escola no Projeto Pedagógico (Quadro 4), que de acordo com os de acordo com PCN – AC (Brasil, PCN-AC, 1999), deve focalizar a organização escolar e os serviços de apoio propiciando condições estruturais para no nível de sala de aula e individual, caso necessário, programação específica para o aluno, constatou-se que não há referências à organização escolar, a flexibilização do currículo, ao tipo de atendimento a ser oferecido as pessoas com deficiência, aos serviços de apoio, quando necessários. e as metas a serem atingidas em relação a

esses alunos, não atendendo o disposto na Deliberação CNE/CEB nº 02/2001. Sabe-se que a escola oferecia atendimento de aluno com deficiência em classe especial para deficientes mentais e que passou a atendê-los em sala de recurso, mas não há registro de como deveriam as mudanças pedagógicas de acordo com a nova proposta de atendimento e nem como seria sua organização. Apesar de versar sobre os diferentes aspectos analisados, não há referências específicas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim são apresentados de maneira geral. Cabe observar que, em todo documento do Projeto Pedagógico, considerou-se referência à educação especial e ao atendimento a ser feito aos alunos com deficiência em apenas dois momentos, quando define como um dos objetivos do ensino fundamental garantir a formação básica indispensável aos alunos com necessidades especiais fornecendo-lhes meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas. E ao tratar da progressão continuada quando propõe que a equipe escolar procurará criar ou reformular os serviços de atendimento aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessita de dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidades de interações com os colegas. De acordo com o exposto por Mazzotta (2003), há confusão nas terminologias usadas podendo levar ao não atendimento adequado do aluno com deficiência por não estar claro as suas especificidades.

Em relação aos aspectos observados, verifica-se o que segue em relação:

1. as medidas metodológicas e de avaliação e promoção diferenciadas que contemplam as diferenças individuais dos alunos: não explicita quais metodologias e instrumentos de avaliação que irão utilizar. Em sala de aula as

metodologias que contemplam as diferenças individuais dos alunos ocorrem de forma esporádica e são realizadas apenas por alguns professores. O Projeto Pedagógico considera que na avaliação os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, mas não diz como e não há registro na escola onde esteja explicitado o progresso do aluno, o desenvolvimento de sua aprendizagem. Quando relata que há necessidade de mudança de comportamento do professor não propõe situações para propiciar essa mudança. Não atende o proposto na LDBEN 9394/1996, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Indicação CEE 12/1999.

2. a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagens às características, potencialidades e capacidades dos alunos: considera a realização de projetos e os realiza na escola em alguns momentos, mas não como estratégia de ensino para o desenvolvimento específico do componente curricular. Apesar de propor trabalho suplementar isto não foi observado na escola. Não atende o proposto na LDBEN 9394/1996, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Indicação CEE 12/1999.
3. ao currículo escolar que flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetos específicos, para atender às diferenças individuais. Trabalha objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos: não trata da flexibilização curricular para os alunos que dela necessite e nem faz proposições sobre o fato. Não atende LDBEN 9394/1996 e aos PCN – AC (BRASIL, PCN-AC,1999)
4. a favorecer a participação da comunidade escolar: a participação da família é considerada importante porém existe horário para a direção e professores atenderem aos pais e ele são chamados à escola nas reuniões de pais e mestres, no HTPC e quando o filho apresenta algum problema na escola. Não se estabelece como se fará o fortalecimento da relação escola-família e nem registros. Não atende a Resolução SEE nº 95/2000 e Resolução nº 08/2006.
5. a fornecer os equipamentos e recursos materiais específicos necessários . cria condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento: prevê a utilização dos recursos, mas não o incentivo

e a orientação aos professores para usá-los. A escola possui vários materiais como jogos pedagógicos, mapas, globos, livros, computadores, TV, vídeos, DVD, aparelho de som, material esportivo, material de papelaria e outros.

6. a escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações: Não se menciona na Proposta Pedagógica, avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência, que deveria contar com a equipe escolar, o setor de educação especial, a colaboração da família e profissionais de órgãos públicos conforme a Res CNE/CEB nº 02/2001 ou de acordo com a Res SEE 95/2000 que estabelece que o atendimento escolar oferecido a alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe escolas e podendo contar com apoio de profissionais da área da saúde.

O Regimento Escolar é o documento que mais trata do atendimento ao aluno com deficiência, mas também não define que tipo de atendimento a escola oferece e como é esse atendimento. No Regimento Escolar (Quadro 5) pode-se supor que para a escola não está claro que a educação especial deve ser tratada como modalidade de ensino, de acordo com a L.D.B.E.N. 9394/1996, e não como um curso a parte do ensino fundamental, de acordo com o que é citado na caracterização da escola e nos níveis e cursos de ensino.

Quanto aos objetivos específicos, quando a escola propõe-se fornecer meios de desenvolver atividades produtivas, pode levar a descaracterizando da função da escola, que deve ter como finalidade desenvolver o ser humano e pode sugerir uma educação voltada para a aprendizagem de atividades manuais, apesar de ser um dispositivo baseado na legislação educacional. Também neste documento aparece como objetivo da escola proporcionar atividades para envolvimento da família. Quanto a oportunidade dos alunos com deficiência participarem de atividades extra-

classe, há registros, através de fotografias, da participação de alunos nos campeonatos esportivos e inter-classes, nas exposições de artes, desfiles, festas junina e comemorações cívicas. A escola, ao assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais os mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno de rede de ensino, propõe os mesmos critérios para todos os alunos e não considera a diversidade, além de valorizar o princípio de educar na diversidade que consta em seu Regimento Escolar, que não atende a Indicação CEE 12/1999.

Na organização e funcionamento da escola não se explicita o tipo de serviço de apoio ao aluno com necessidades educacionais, o que oferece, se sala de recurso, classe especial ou aulas de professor itinerante e para qual área de deficiência (Resolução SEE 95/2000 e suas alterações). Apesar de propor a utilização de materiais didáticos auxiliares, os alunos com baixa visão não possuem lupa e material ampliado.

A Resolução SEE 95/2000, deixa claro que a função do Conselho de Classe/Série deve aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, e dar parecer para encaminhamento do aluno para classe comum e atendimento em sala de recurso ou permanência em classe especial. Também é clara quanto à avaliação pedagógica do aluno, que deve ser realizada pela equipe escolar (a legislação não é clara em relação a quem compõe essa equipe para esse fim) e quanto a programação educacional a ser cumprida, que ficaria para a equipe escolar em consonância com a família. No entanto, parece haver confusão no que se refere ao atendimento oferecido, quando propõe o encaminhamento para classe comum ou especial do ensino regular, mantendo-se a idéia de classe especial para o atendimento de sala de recursos, como se fosse um resquício do atendimento que

realizava anteriormente. O encaminhamento para classe comum não procede uma vez que o aluno já frequenta esta classe, após análise de relatório de avaliação, o Conselho de Classe/Série emitiria parecer se o aluno necessitar de apoio em sala de recurso. O encaminhamento para classe especial não procede, uma vez que a escola não oferece mais este atendimento desde 2004. Apesar da proposta de estudos de casos, isto não ocorre na escola. Quanto ao apoio de especialista, não se refere a que tipo de especialista e como se buscará esse apoio. Sabe-se que psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros profissionais de área de saúde que poderiam auxiliar a escola e a rede de ensino, não comportam esses especialistas que geralmente são alocados na secretaria de Saúde. Quando o aluno necessita e é encaminhado aos órgãos de Secretaria da Saúde, muitas vezes não é atendido ou a espera para atendimento é longa.

Quanto ao processo de avaliação, não faz referências específicas para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais e também, não dispõe sobre a avaliação pedagógica para verificação das necessidades educacionais do aluno e seu encaminhamento com deficiência para o serviço de apoio especializado, quando necessário de acordo com a Resolução SEE 95/2000 e Resolução SEE 08/2006.

Quanto ao currículo, considera o mesmo conteúdo que do ensino fundamental, porém propõe um caráter básico com significado prático e instrumental podendo sugerir o desenvolvimento de atividades de vida diária e prática, restringindo o conteúdo e voltando ao empobrecimento do currículo.

Na organização da vida escolar, as matrículas de alunos que apresentam deficiência, em classe comum, devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno de rede de ensino, porém, não atende a legislação no que se

refere às transferências se os mesmos forem atendidos em serviço de apoio especializado, no caso sala de recurso. De acordo com a Deliberação CEE 05/2000, na transferência do aluno com necessidades educacionais especiais, a escola de origem deverá expedir histórico escolar acompanhado de ficha de avaliação pedagógico, informando o desenvolvimento escolar do aluno.

Apesar de suas falhas e contradições, o Regimento Escolar estudado menciona o atendimento aos alunos com deficiência, que necessitam de apoio especializado, enquanto o anterior não fazia referência nenhuma, nem em relação ao aluno com deficiência, nem em relação ao atendimento em classe especial, apesar da existência deste atendimento desde o ano de 1989, o que pode significar um avanço.

Dando continuidade a verificação da documentação escolar (Quadro 6), o Plano de Gestão e em seus anexos, não há referências em relação a forma de atendimento para alunos com deficiência. Apenas em um relatório anual faz referência ao atendimento sem detalhá-lo. As decisões a serem tomadas pela escola são expostas de forma geral, mas não se estabelece como e nem quando e por quem. Seria necessário estabelecer metas claras baseada em avaliação institucional e ações correspondentes.

No Plano de Curso, percebe-se o empobrecimento do conteúdo e a seleção dos mesmos parece ser baseado na subjetividade do professor, conforme Sácristán (2000) que fala sobre a constituição da pessoa como professor relacionada a experiência cultural que vai sedimentando ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber, da ciência, das atitudes e da própria cultura. Não consta no plano, formas de avaliação dos alunos. Não tratam do conteúdo da sala de recurso e de como ele deveria ser estabelecido. No planejamento do professor de

classe comum e em seu diário de classe, não há referências sobre os alunos com deficiência, o que pode significar uma forma de inclusão, não havendo registros específicos ou significar a negação da existência desses alunos. Também não existe um plano de trabalho individualizado realizado pela equipe escolar para atender as necessidades do aluno a partir da avaliação pedagógica.

As escolas públicas possuem Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para os professores e tem a duração de uma hora a três horas, dependendo da carga horária do professor. Esse período seria para a equipe escolar discutir e refletir sobre a escola nos seus diferentes aspectos tendo como elemento norteador as ações pedagógicas. Também propor ação para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, além do estudo da situação de determinados alunos. Constatou-se que os atos tratam de assuntos administrativos. Sabe-se que as questões administrativas deveriam ser permeadas pelos pedagógicos, porém, em relação as questões pedagógicas, não existem registros somente menção que os professores se reuniram por área, mas não relata o que se realizou nestes momentos. Apesar de não estar registrado na ata de H.T.P.C, segundo a professora de sala de recursos, são nestes momentos que alguns professores buscam informações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais junto a professora de sala de recursos ou a mesma procura esses professores para falar sobre esse alunos, de acordo com relatórios da professora de sala de recurso.

Constatou-se que, no prontuário do aluno, apesar da documentação existente, não constava a ficha avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, relatório anual contendo parecer conclusivo do professor da área, fichas de observação periódica e contínua da situação escolar do aluno de acordo com a Res. SEE 95/2000). No prontuário nada indica que o aluno possui necessidades

educacionais especiais. Nas fichas individuais que constam frequência e aproveitamento, nada indica as necessidades educacionais dos alunos, todos receberam conceito **S** que significa satisfatório e que o aluno atingiu os objetivos essenciais. Como não há indicação de haver trabalho diferenciado com esses alunos, pode-se levar a compreensão errada do significado do conceito, como se ele tivesse obtido conceito **S** nos objetivos propostos para a classe e não como deveria ser em objetivos proposto para o aluno, para suas necessidades educacionais, podendo ser o da classe ou não. Os relatórios apresentam mais descrição de comportamento e de relação social na escola, da relação aluno-aluno e professor-aluno e não dão uma visão da real situação de aprendizagem do aluno nos diferentes componentes curriculares, suas dificuldades e necessidades.

Além desses documentos, verificou-se que a escola encontra dificuldades ao preencher os questionários referentes ao levantamento de dados dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPEs (Apêndice 6), formulado pela Secretaria de Estado da Educação, através do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), criado em 2001, para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede estadual de ensino, solicitado anualmente às escolas da rede pública.

As dificuldades são referentes aos termos utilizados e a necessidade de definir a deficiência do aluno (cf. Mazzotta, 2003). A escola não possui laudos da área da saúde (a legislação não prevê) e encontra dificuldade em definir as deficiências que não são percebidas a olho nu, muitas vezes o caso da deficiência mental e também se confundem em relação a deficiência auditiva (auditivos/surdos) e deficiência visual (baixa visão/cegos) além dos demais termos utilizados no questionário o que demonstra não haver uma definição clara pelo órgão

e um entendimento pelos professores e gestores. Podendo os dados levantados não serem os existentes na realidade.

Os resultados e discussões apresentadas buscam responder, as questões: Como é realizada a prática educacional com os alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares? Como o currículo escolar é desenvolvido nessas classes para esses alunos? Evidenciou-se alguns fatos, porém, não contemplou a todos, pois muitas coisas acontecem na escola além do espaço físico da sala de aula e pode ser considerado como parte do currículo da escola.

4. CONCLUSÃO

4 CONCLUSÃO

Este estudo foi desenvolvido em uma escola determinada e não se pode generalizar seus dados. Porém, quando se considera que outras escolas, apesar de diferentes, possuem muitas características e problemas em comum, se pertencerem a mesma rede pública de ensino, este estudo pode contribuir para a reflexão sobre o que é considerado comum entre as escolas.

Considerando que este estudo tem como objetivo principal identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas regulares de ensino (classe comum), assim como, verificar a maneira como são desenvolvidos os currículos educacionais em relação aos alunos com deficiências.

Com a análise de dados obtidos através de observações em sala de aula e da documentação existente na escola, pode-se constatar que os professores, em sua maioria, não utilizam práticas diferentes ou modificam suas práticas, em sala de aula, em função de possibilitar ao aluno com deficiência o desenvolvimento de sua aprendizagem e o acesso ao currículo. Constatou-se também, que o currículo desenvolvido é o mesmo para todos os alunos e que não há, na maioria das vezes, flexibilização de seus diferentes elementos, para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Com a centralização do problema apenas na prática do professor e de seu papel, corremos o risco de sermos simplista e eximirmos de responsabilidades outros atores do processo escolar e a própria organização do sistema educacional da Secretaria de Estado de Educação, que não possibilita de maneira efetiva a

orientação para a inclusão escolar para os professores de classes comuns, e mantém a rotatividade de professores o que dificulta as possibilidades de orientação de todos, uma vez que, ao orientar um professor, não há garantia de sua permanência na classe e na própria escola, pois com o fim do ano letivo o professor escolhe ou tem aulas atribuídas em outra classe ou escola não dando continuidade ao trabalho iniciado. Além disso, o professor, devido a sua remuneração insuficiente pode acabar assumindo aulas em diferentes escolas, o que interfere em seu envolvimento com os alunos, projetos e ações da escola. Com o acúmulo de serviço, não possui tempo suficiente para os estudos e preparo das aulas, o que interfere também na sua percepção em relação às necessidades dos alunos.

A Secretaria da Educação também, mantém muitos alunos em sala de aula e a própria estrutura escolar não atende às suas necessidades, com verbas insuficientes para manutenção e implementação de projetos e da própria escola, limitando as condições que permitam a mudança institucional, necessária na orientação de uma política de inclusão escolar.

O aluno com deficiência, por direito, pode usufruir da educação escolar em classes comuns de escolas regulares, porém é preciso ele ter de fato educação escolar nestas classes. Não se trata apenas de ter acesso a matrícula na escola, mas de ter acesso aos diferentes tipos de conhecimento dos componentes curriculares, acesso ao currículo escolar.

O currículo como construção social deveria se estruturar a partir da relação professor/aluno, dessa forma não se teria adaptação curricular e sim um currículo escolar próprio para os alunos de uma determinada escola, em um momento histórico, cultural e social. Tomando o cuidado para que a deficiência do aluno não passe a ser o fator que determina os conteúdos a serem trabalhados.

Adaptação curricular pode ser entendida, quando se estabelece e engessa o currículo, quando se tem uma matriz curricular previamente estruturada de acordo com os aspectos políticos e interesses ideológicos. Além disso, os PCNs estabelecem diferentes níveis e categorias de adaptações que se misturam devido a correlação existente entre os elementos do currículo e dificultam o entendimento e a operacionalização das adaptações.

Por outro lado, para adaptação ocorrer é necessário haver um currículo estabelecido e com seus elementos definidos, para que a equipe escolar possa identificar as necessidades educacionais específicas do aluno, baseado neste currículo e através de avaliação pedagógica e, somente então propor a adaptação, de acordo com essas necessidades.

Deve-se ter o cuidado de não se estabelecer um currículo para os alunos da escola e um currículo para os alunos com deficiência que não se beneficiam deste currículo comum, que pode se caracterizar como um empobrecimento do currículo ou ainda, como um conceito pré-estabelecido do que o aluno com deficiência pode ou não alcançar dos objetivos e conteúdos propostos para os demais.

Pode-se perceber que a escola tem dificuldade de estabelecer os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ciclo escolar, o que supõe ser resultado das propostas dos PCNs e da ausência de definições claras da Secretaria de Estado da Educação, que possibilitaram a interpretação e a valorização dos objetivos e metodologias em detrimento ao conteúdo, pelos professores e gestores, na escola. O currículo escolar deve ser pauta de muitas discussões entre os envolvidos no processo educacional e a comunidade.

Pode-se, também, supor que os envolvidos no processo educacional dos alunos com deficiência têm conhecimento superficial sobre a legislação pertinente,

uma vez que os documentos escolares não contemplam o exigido nas mesmas. Esses documentos deixam a desejar quanto a normatização e organização do atendimento de alunos com deficiência, bem como quanto aos seus registros.. Também, muitos dos eventos, atividades e situações que acontecem na escola não estão contemplados nos documentos existentes na escola. Acontece no decorrer do desenvolvimento do plano de ensino do professor o que pode demonstrar flexibilidade do processo educacional. A ausência das ações relativas ao atendimento à pessoa com deficiência pode significar o não envolvimento da equipe escolar com esse tipo de atendimento ou por ser considerado como um ensino a parte, mas pode ainda levantar ao questionamento se a equipe escolar participou efetivamente da elaboração dos documentos e se esses documentos não foram elaborados apenas para cumprir determinações do sistema educacional..

Considera-se que a escola procura caminhos para se estruturar e atender os alunos com deficiência em suas especificidades, apesar das dificuldades apresentadas. E que o processo seria mais rápido se as legislações fossem efetivamente cumpridas e se houvessem orientações pedagógicas constantes e recursos financeiros suficientes.

Considera-se ainda, que a escola deveria refletir sobre sua ação pedagógica que deveria responder a perguntas dos alunos e estimular questionamentos, possibilitando o envolvimento responsável e solidário de todos os envolvidos no processo educacional. Um espaço onde o professor queira e tenha possibilidades de transformar sua prática, propiciando condições para que o aluno com deficiência torne-se parte do grupo e que suas necessidades específicas para melhor aprender possam ser explicitadas. Onde aluno com deficiência possa apropriar-se do espaço público que é a escola pública.

Acredita-se que na interação escola-aluno, onde a escola se modifica com a pessoa com deficiência e esta se modifica com a escola, numa relação dialética, é que poderá se harmonizar as relações existentes e estruturar o atendimento ao aluno com deficiência. Entende-se a escola como um dos diferentes autores da comunidade escolar.

Este estudo traz questões que sugerem novas possibilidades de pesquisa, tais como: o atendimento em sala de recurso e sua relação com as classes comuns; o currículo desenvolvido em sala de recurso; o papel do professor e o atendimento itinerante; a avaliação pedagógica para encaminhamento aos serviços de apoio especializado; a terminalidade específica em que a escola estabelece um limite de escolaridade para o aluno com deficiência. Estes estudos podem contribuir para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência na classe comum do ensino regular e possibilitar cada vez mais sua inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. IN: AINSCOW, M.; PORTER, G; WANG, M. (orgs.). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In BAUMEL, R.C.R.C.; SEMEGHINI, I. (orgs.) *Integrar/incluir*. desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BLANCO, Rosa. *Aprendendo na diversidade*: implicações educativas. São Paulo: 1998. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/aprendendodiversi.htm>. Acesso em: jun. 2007

BRASIL, Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil/1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei nº 9.394 de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Editora do Brasil S/A, 1998.

_____. *Lei nº 10.172/01*. Aprova o Plano Nacional de Educação <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, acesso em fevereiro de 2007

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRYAN, Newton Antônio P. Planejamento participativo e gestão democrática: da teoria à ação. In: *Planejamento Educacional e a Avaliação na Escola*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América latina. In: Moreira A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). *Parecer CNE/CEB 17/01 – Diretrizes Curriculares Nacionais*. IN: *Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado de São Paulo/ Conselho Estadual de Educação*; São Paulo: CEE, 2002.

_____. *Resolução CNE/CEB 02/01 – Diretrizes Curriculares Nacionais*. IN: *Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado de São Paulo/ Conselho Estadual de Educação*. São Paulo: CEE, 2002.

_____. *Deliberação CEE 05/00 – Normas para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. IN: *Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado de São Paulo/ Conselho Estadual de Educação*. São Paulo: CEE, 2002.

_____. *Indicação CEE nº 12/1999- Educação Especial*. IN: *Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado de São Paulo/ Conselho Estadual de Educação*. São Paulo: CEE, 2002.

Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7853 de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, acesso em abril de 2007

CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

CRUICKSHANK, William M.; JOHNSON, G. Orville. *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: jun. 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Caderno CEDES. Campinas: Scielo Brasil Editora, vol. 19 n.46. Set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso#back. Acesso mai. 2007

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JANNUZZI, Gilberta. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4.^a ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. IN: ENDIPE (orgs.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO; GAUDÊNCIO; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino no Brasil. In: MOREIRA, Antônio F.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. *A diferença nos PCN do Ensino Fundamental*. IN: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Dilemas e Perspectivas da educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio. In: MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais*: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

_____. Educação Especial: Realidade e Tendências. In: MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais*: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

_____. *Educação Especial no Brasil*:: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

_____. *Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana*. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998.

MILITÃO, Jair. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus, 2003

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (organizadores). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, ANTÔNIO F.B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e qualidade através da inclusão. IN: Ainscow, M.; Porter, G; Wang, M. (orgs.). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

PIETRO, Rosangela G. Educação para todos: o que os psicólogos têm a ver com isso? São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.pol.org.br/publicacoes/materia.cfm?id=79&materia=409>. Acesso em: jul. 2007.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA. Porto alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Emendatário Geral. Imprensa Oficial do Estado S.A.-IMESP. São Paulo: Brasil, 1984.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Emendatário Geral. Imprensa Oficial do Estado S.A.-IMESP. São Paulo: Brasil, 1984.

SÃO PAULO. *Constituição do Estado de São Paulo - 1989*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo S. A. IMESP, 1989.

SÃO PAULO. Resolução SEE 95/2000; Resolução SEE 08/2006 e Resolução SEE 02/2007 <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, acesso em fevereiro de 2007

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Processos de ensino na Educação do Deficiente. 2003. <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1508T.PDF> acesso julho de 2007

ILVA, Shirley. Educação Especial - Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (organizadores). *Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SOUSA, Eustáquia Salvadora e VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de Educação Física em face da nova LDB. In: *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* (organização). Educação Física escolar frente a LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses. Ijuí:Sdigraf,1997.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. São Paulo: São Paulo Editora S.A., 1975.

UNESCO. *Declaração De Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA DE INFORMAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CARTA DE INFORMAÇÃO

Tem-se como objetivo principal deste estudo identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas regulares de ensino (classe comum), assim como, compreender a maneira como são desenvolvidos os currículos educacionais em relação aos alunos com deficiências.

Os dados serão coletados respeitando-se o sigilo acerca da identidade dos autores, sendo que estes, ao autorizarem a utilização de seus trabalhos, têm o direito de, a qualquer momento, retirar tal autorização, sem qualquer tipo de consequência, caso assim o queiram.

A presente pesquisa está sob coordenação da professora doutora Sueli Galego de Carvalho, sendo que esta autorização implica no consentimento para que os dados utilizados na dissertação de Mestrado e sejam apresentados em eventos, periódicos e outros veículos de divulgação estritamente científicos.

Atenciosamente

Rosana Bastos Ferraz

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, RG nº _____, responsável pela escola, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em permitir a pesquisa proposta na escola.

Fica claro que a qualquer momento, pode retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, 04 de junho de 2007

Assinatura do participante

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA: ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA DIMENSÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO

Itens		Observações
1	O professor cria situações que favoreça o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adultos e considera as dificuldades e possibilidades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistema braille, e outros)	
3	A organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos	
4	Há a seleção, adaptação e a utilização de recursos materiais, equipamentos e mobiliários de maneira que favoreça a aprendizagem de todos os alunos	

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Relativas ao Currículo da Classe, p.42.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA: ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA DIMENSÃO METODOLÓGICA E DIDÁTICA.

Itens		Observações
1	Os alunos são agrupados de modo que favoreça a realização de atividades em grupo, incentive a comunicação e as relações interpessoais e o processo de ensino e aprendizagem	
2	As atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua	
3	Introduz atividades complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas em sala de aula	
4	Introduz atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo	
5	Elimina atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar	
6	Suprime objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua (s) deficiência (s); substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos para o aluno	

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Relativas aos Elementos Curriculares - p.49 e 50.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO E PROCESSO AVALIATIVO

Itens		Observações
1	Considera que o aluno com necessidades especiais pode alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo de tempo. De igual modo, poderá necessitar de período variável para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo	
2	A avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos, períodos e leva em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos	
3	Prioriza determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, para dar ênfase aos objetivos que contemplem as deficiências dos alunos. Não implica em abandonar os objetivos do grupo,mas acrescenta outros de acordo com sua necessidade educacional especial	

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Relativas aos Elementos Curriculares - p.50 e 51.

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE VERIFICAÇÃO DE DADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM RELAÇÃO:

Itens		
1	as medidas metodológicas e de avaliação e promoção diferenciadas que contemplam as diferenças individuais dos alunos;	
2	a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos	
3	ao currículo escolar que flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais . Trabalha objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos	
4	a favorecer a participação da comunidade escolar;	
5	a fornecer os equipamentos e recursos materiais específicos necessários. Cria condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento	
6	a assumir a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações	

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações no Nível do Projeto Pedagógico (currículo escolar)- p. 41 e Adaptações de Acesso ao Currículo - p. 44

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIOS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DE DADOS DOS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – SÁPES

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item I

DADOS GERAIS

1. Diretoria de Ensino Região de _____

2. Identificação da Unidade Escolar:

EE _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Fone: _____ Fax: _____

CEP: _____ e-mail: _____

3. Identificação dos responsáveis:

Nome do Diretor: _____

Nome do(s) PCP(s): _____

4. Número de SÁPES existentes na U.E:

<input type="checkbox"/> Classe Especial	<input type="checkbox"/> Sala de Recursos	<input type="checkbox"/> Classe Hospitalar
<input type="checkbox"/> Def. Auditiva	<input type="checkbox"/> Def. Auditiva	
<input type="checkbox"/> Def. Física	<input type="checkbox"/> Def. Física	
<input type="checkbox"/> Def. Mental	<input type="checkbox"/> Def. Mental	
	<input type="checkbox"/> Def. Visual	

Nome (quem preencheu): _____

Assinatura: _____

Cargo: _____

RG: _____

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item II

Questões referentes às classes especiais:

1 - Natureza da necessidade educacional especial

- () Def. Auditiva
() Def. Física
() Def. Mental

2 – Dados do(a) Professor(a)

Nome: _____

Situação funcional:

<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> OFA	<input type="checkbox"/> Outra. Especificar: _____
----------------------------------	------------------------------	--

Tempo de trabalho em Educação Especial: anos.

Outra experiência no Magistério (especificar) _____

* Optou por itinerância: () SIM () NÃO

Formação (assinale todos os itens pertinentes):

<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena c/ habilitação específica na área de deficiência
<input type="checkbox"/> Aluno de último ano de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica na área de deficiência
<input type="checkbox"/> Pedagogia c/ pós-graduação "strictu sensu" na área de deficiência: () mestrado () doutorado
<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena com curso de especialização (mínimo de 360 hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena com curso de aperfeiçoamento (mínimo de 120 hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de especialização (mínimo de 360 hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de aperfeiçoamento (mínimo de 120 hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia com curso de atualização (carga horária:.....hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de atualização (carga horária: hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia com 3 anos de experiência docente em instituição especializada
<input type="checkbox"/> Magistério com 3 anos de experiência docente em instituição especializada
<input type="checkbox"/> Outros: Universidade/Instituição: Área de formação: Duração do curso:

* Em caso de resposta positiva, preencher o Item IV

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item II (cont.)

3. Dados dos ALUNOS MATRICULADOS/2006

Nome	Idade	Há quanto tempo está matriculado na CE?	Matricula Inicial - Ano	Nível de escolaridade	Se DA, indicar:		Alfabetizado	
					Surdo	Def. Auditivo	sim	não
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

Obs.: No caso de DA, observar o disposto no Art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e no Art. 2º do Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005.

* Por alfabetizado entende-se saber ler, escrever e interpretar textos simples.

Assinatura do (a) professor(a)

Assinatura do (a) PCP

Assinatura do(a) Diretor(a)

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item III

Questões referentes às salas de recursos:

1 - Natureza da necessidade educacional especial

- Def. Auditiva
- Def. Física
- Def. Mental
- Def. Visual

2 – Dados do(a) Professor(a)

Nome:

Situação funcional:

<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> OFA	<input type="checkbox"/> Outra. Especificar:
----------------------------------	------------------------------	--

Tempo de trabalho em Educação Especial:anos.

Outra experiência no Magistério (especificar): _____

* Optou por Itinerância: SIM NÃO

Formação (assinale todos os itens que tiver)

<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena c/ habilitação específica na área de deficiência
<input type="checkbox"/> Aluno de último ano de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica na área de deficiência
<input type="checkbox"/> Pedagogia c/ pós-graduação "strictu sensu" na área de deficiência: <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena com curso de especialização (mínimo de 360 hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia: licenciatura plena com curso de aperfeiçoamento (mínimo de 120 hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de especialização (mínimo de 360 hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de aperfeiçoamento (mínimo de 120 hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia com curso de atualização (carga horária:.....hs.)
<input type="checkbox"/> Magistério com curso de atualização (carga horária: hs.)
<input type="checkbox"/> Pedagogia com 3 anos de experiência docente em instituição especializada
<input type="checkbox"/> Magistério com 3 anos de experiência docente em instituição especializada
<input type="checkbox"/> Outros Universidade/Instituição:
Área de formação:
Duração do curso:

*** Em caso de resposta positiva, preencher o Item IV**

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item III (cont.)

3. Dados dos ALUNOS inscritos / 2007

Nome do Aluno	Matriculado na série	Nome da Escola da Classe Comum	Há quanto tempo está inscrito na		Deficiência			
					Auditi-va		Visual	
					sim	não	Surdo	Deficiente Auditivo
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

Obs.: 1) Em relação ao aluno com visão subnormal indicar, no verso, se usa Braille ou tipos ampliados.

2) No caso de DA, observar o disposto no Art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e no Art. 2º do Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005.

* Por alfabetizado entende-se saber ler, escrever e interpretar textos simples.

Assinatura do (a) professor(a)

Assinatura do (a) PCP

Assinatura do(a) Diretor(a)

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item IV

Questões referentes à itinerância:

3. Dados dos ALUNOS inscritos / 2007

Nome do Aluno	Matriculado na série	Nome da Escola	Deficiência							
			Alfabetizado*			Auditiva		Visual		
			sim	não	DF DM	Surdo	Def. Auditivo	Cego	Visão Subnormal	
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										

Obs.: 1) Em relação ao aluno com visão subnormal indicar, no verso, se usa Braille ou tipos ampliados.

2) No caso de DA, observar o disposto no Art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e no Art. 2º do Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005.

* **Por alfabetizado entende-se saber ler, escrever e interpretar textos simples.**

Assinatura do (a) professor(a)

Assinatura do (a) PCP

Assinatura do(a) Diretor(a)

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2007

Item V

Questões referentes às classes hospitalares:

1– Dados da classe:

Hospital em que funciona: _____

Período de funcionamento: _____

Setor de atendimento no hospital: _____

2- Número de alunos atendidos em 2007:

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO

3 – Dados do(a) Professor(a)

Nome: _____

Situação funcional:

<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> OFA	<input type="checkbox"/> Outra
Especificar: _____		

Tempo de trabalho em Educação Especial: _____ anos.

Outra experiência no Magistério (especificar): _____

Formação:

Curso: _____

Habilitação: _____

Outra Graduação: _____

Universidade / Instituição: _____

Área de Formação: _____

Assinatura do (a) professor(a)

Assinatura do (a) PCP

Assinatura do(a) Diretor(a)

QUADRO DIAGNÓSTICO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2007

Item VI

Relação dos ALUNOS que apresentam necessidades educacionais especiais MATRICULADOS EM CLASSE COMUM da rede estadual e que NÃO recebem apoio especializado de sala de recursos.

Legenda: EF: ENSINO FUNDAMENTAL - EM: ENSINO MÉDIO

NOME DO ALUNO	SEXO (M/F)	SÉRIE	SÉRIE	NATUREZA DA NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL																
				DA		DEF. FÍSICO	DEF. MENTAL	DV		AUTISTA	SUPERDOTAÇÃO-AITAS	HABILIDADE	CONDUTAS TÍPICAS							
				SURDO	DEF. AUDITIVO			CEGO	VISÃO SUBNOR											
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20.																				

Observações:

1. Em relação ao aluno com visão subnormal: indicar, no verso, se usa Braille ou tipos ampliados.
2. No caso de DA, observar o disposto no Art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e no Art. 2º do Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005.
3. Se necessário multiplicar a folha.

Assinatura do (a) professor(a)

Assinatura do (a) PCP

Assinatura do(a) Diretor(a)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)