

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NA VISÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTA**

**Aluna: Larissa Guadagnini
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Márcia Duarte**

São Carlos, 2014

Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não tem alicerces. Sem prioridade, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridade corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir! Não tenhas medo dos tropeços da jornada. Não podemos esquecer que nós, ainda que incompleto, fomos o maior aventureiro da história (CURY, 2002, p.30)

AGRADECIMENTOS

Não foi tarefa fácil chegar ao final desta caminhada. Confesso que tive momentos repletos de incertezas e medos. Abdi quei muitas coisas e conquistei outras, aprendi, conheci pessoas e realizei meu sonho: me tornei educadora.

Contudo, essa conquista não é só minha, e por isso gostaria de agradecer a cada pessoa que de forma direta ou indireta apoiou nessa minha trajetória.

Á Deus, por ter estado sempre presente em minha vida, me dando saúde e força para evoluir constantemente.

Aos meus pais, Júnior e Simone, por me apoiarem sempre e me incentivarem a buscar o melhor da vida: a felicidade.

À minha irmã Ana Carolina, pelos conselhos, auxílio e paciência nessa jornada.

Ao meu noivo, Murilo, por todo amor, carinho, compreensão e principalmente incentivo, que tem me dedicado durante esses anos.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte, que acreditou em mim, me apoiou e me ajudou na construção deste trabalho, me orientado e impondo desafios com determinação e confiança no meu potencial. Obrigada!

À todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD, que com paciência e carinho colaboraram para elaboração deste projeto.

À Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos e a Ms. Sônia Maria Rodrigues Simioni, por participarem de minha banca examinadora.

As professoras do curso de Licenciatura em Educação Especial, por todos os ensinamentos passados.

Aos funcionários que sempre estiveram à disposição, nos auxiliando.

As minhas mais fiéis amigas: Bruna, Cleide, Cariza, Lais e Érica, que juntas compartilhamos angústias, alegrias, felicidades e tantas outras coisas que a amizade faz. Só vocês entendem minha falta de tempo, meu cansaço e minha busca. Obrigada pelo interminante apoio.

Aos colegas do curso de Licenciatura de Educação Especial, pela oportunidade de convívio e por fazerem da minha vida acadêmica. Que Deus proteja cada um de vocês!

À todos que contribuíram para que eu pudesse subir mais esse degrau. Muito obrigada!

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1. REVISÃO DE LITERATURA	11
1.1 Inclusão escolar e a Legislação do Estado de São Paulo.....	11
1.2 Atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual no ensino fundamental e médio.....	15
1.3 Adaptação Curricular.....	17
2. MÉTODO	21
2.1 Aspectos Éticos.....	21
2.2 Participantes.....	21
2.3 Local da coleta de dados.....	24
2.4 Instrumentos e materiais.....	24
2.5 Procedimentos para de coleta de dados.....	24
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	26
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	61
Apêndice II – Questionário de Coleta de dados.....	63

Índice dos Gráficos

Gráfico 1 – Socialização.....	28
Gráfico 2 – Desafio.....	28
Gráfico 3 – Direito.....	28
Gráfico 4 – Inclusão do aluno com deficiência intelectual não ocorre efetivamente...	29
Gráfico 5 – Necessidade de educação de qualidade e professores preparados.....	29
Gráfico 6 – Dificuldades para lidar com os alunos PAEE.....	31
Gráfico 7 – Pouco preparo para lidar com os alunos PAEE.....	31
Gráfico 8 – Prática pedagógica frente aos alunos PAEE frustrante.....	31
Gráfico 9 – Falta de preparo para lidar com os alunos com deficiência.....	32
Gráfico 10 – Os alunos com deficiência intelectual não são capazes de aprender.....	37
Gráfico 11 – Alunos com deficiência intelectual aprendem de forma mais lenta.....	37
Gráfico 12 – N° de professores que recebem apoio da área da educação especial.....	40
Gráfico 13 – N° de professores que não recebem apoio da área da educação especial.....	40
Gráfico 14 – Realização de troca entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial.....	43
Gráfico 15 – Não realização de troca entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial.....	43
Gráfico 16 – N° de professores que fazem uso de adaptações curriculares.....	48
Gráfico 17 – N°. de professores que não fazem uso de adaptações curriculares.....	48
Gráfico 18 – N°. de professores que não sabem se fazem uso de adaptações curriculares.....	48

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Participantes do grupo I	21
Quadro 2 – Participantes do grupo II.....	21
Quadro 3 – Participantes do grupo III.....	21

RESUMO

A adaptação curricular é um tema que suscita muitas inquietações para os professores, pois muitas vezes estes não entendem o que é currículo adaptado e como proceder em relação a ele. Pautada neste fator a pesquisa teve como objetivo geral: analisar se há e como ocorrem as adaptações curriculares em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio que tenham alunos com deficiência intelectual matriculado e como objetivos específicos: (a) investigar pelos relatos dos professores como ocorre a prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual, (b) analisar a visão do professor do ensino regular e da educação especial em relação ao conceito de adaptação curricular; (c) Comparar o relato do professor do ensino regular e da educação especial em relação à adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. Participaram da pesquisa 18 professores de uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo, divididos entre: 8 professores do ensino regular que ministraram aula no Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual, 8 professores que ministraram aula no Ensino Médio para alunos com deficiência intelectual e 2 professores da educação especial. A coleta de dados ocorreu nas dependências das escolas que os professores lecionavam. Para alcançar os objetivos propostos, os professores responderam um questionário com roteiro de questões abertas e fechadas que abordou dados de identificação e três eixos temáticos, sendo eles: prática pedagógica para alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a inclusão escolar e conceito em relação à adaptação curricular. Foram realizadas análises qualitativas por categoria temática com os dados obtidos por meio do questionário. Como resultados, constatou-se algumas modificações na prática pedagógica dos professores quanto ao uso de metodologias e materiais pedagógicos diversificados com os alunos com deficiência intelectual. Em relação a visão do professor do ensino regular e da educação especial sobre o conceito de adaptação curricular, constatou-se que a os professores não sabem o que é currículo adaptado e como proceder em relação a ele. Quanto à comparação dos relatos dos professores sem relação à adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual, não foram constatadas divergências de opiniões na prática pedagógica para esses alunos. Desta forma, pode-se concluir que as adaptações curriculares são necessárias, pois todos os alunos são diferentes entre si, mas alguns alunos com deficiência intelectual têm suas diferenças de aprendizagem mais acentuadas, necessitando de recursos e estratégias diferenciadas para atender a objetivos específicos, para assim conseguir sucesso na aprendizagem dos conteúdos escolares. Faz-se necessário também um maior de apoio da educação especial e de investimentos na área, a fim de favorecer o uso das adaptações curriculares condizentes com a realidade de cada aluno, proporcionando assim uma aprendizagem que valorize a heterogeneidade existente dentro de uma sala de aula.

Palavras-Chave: Educação Especial. Deficiência intelectual. Adaptação Curricular. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

No final do século XX o Brasil tem vivenciado muitas mudanças, no que tange às propostas para educação. O marco foi a Constituição Federal de 1988, e a partir de então, muitas ações foram empreendidas para garantir a universalização do acesso e permanência de todos os alunos à uma escola de qualidade.

Entre tais medidas destacamos a perspectiva de se adotar um caminho mais efetivo para a política de educação inclusiva, que vem sendo referendada em todos os documentos oficiais do Ministério da Educação, como por exemplo, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1999) e no Plano Nacional de Educação (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto 6949/2009.

A inclusão escolar surge no cenário contemporâneo como uma nova opção de ensino para as pessoas com deficiência, questionando e organizando as antigas políticas públicas da Educação Especial, se sedimentando como um aspecto fundamental para a construção de um novo tipo de sociedade, esboçando transformações tanto ambientais quanto atitudinais de pessoas envolvidas de modo direto ou indireto com a educação.

A proposta de educação inclusiva enfatiza que os sistemas de ensino devem respeitar e atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência no ensino regular. A escola regular deve propor ações e práticas educativas que atendam a todos os alunos, visando a singularidade de estilos e ritmos de aprendizagem de cada educando (LOPES, 2010).

Para tanto, o sistema de ensino dispõe de várias alternativas de serviços e estratégias como: salas de recursos multifuncionais, ensino itinerante e adaptação dos currículos escolares. Dentre essas importantes alternativas a adaptação curricular torna-se um instrumento de grande relevância por possibilitar o atendimento das diversidades, uma vez que propõe acessibilidade, organização, ordenação e flexibilização curricular, que se apresenta como uma referência para o sistema de ensino integrado, com vistas a que todos se apropriem do saber, respeitadas as suas características de aprendizagem.

Assim, as adaptações curriculares segundo estudos na área constituem-se como oportunidades educacionais que proporcionam aos alunos com deficiência, o acesso ao

ensino e aprendizagem dentro da sala de aula regular (ROSSETO, 2005; OLIVEIRA, 2008; LOPES, 2010).

Dentre os muitos desafios que se coloca a educação inclusiva, está a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. A pessoa com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal de aluno esperado pela escola. Sabe-se que, não corresponder ao esperado, pode acontecer com qualquer aluno, mas as pessoas com deficiência intelectual apresentam características biológicas e cognitivas que, muitas vezes, tendem a comprometer esse ideal padronizado (BRASIL, 2005).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010) a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento intelectual (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas). O que vai de encontro com a pesquisa de Duarte (2008) que evidenciou que os alunos com deficiência intelectual necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas e ensino individualizado, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos curriculares.

Algumas pesquisas apontam que uma das maneiras de propiciar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é por meio das adaptações curriculares, as quais têm como função atender as especificidades de cada educando em relação aos conteúdos curriculares, oferecendo a estes o acesso ao conhecimento e a aprendizagem. (DUARTE, 2008; OLIVEIRA, 2008; GLAT, 2012 e PLETSCHE, 2012),

Em meio às discussões apresentadas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e Ensino Médio podem-se levantar algumas questões: Qual a visão dos professores em relação ao conceito de adaptação curricular? Qual a visão dos professores em relação as práticas pedagógicas na sala de aula frente à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual? As adaptações curriculares estão ocorrendo na rede regular de ensino?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar se há e como ocorrem às adaptações curriculares em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio que tenha aluno com deficiência intelectual matriculado e como objetivos específicos: (a) investigar pelos relatos dos professores como ocorre a prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual, (b) analisar a visão do professor do ensino regular e da educação especial em relação à inclusão escolar; (c) analisar a partir de relatos qual o conceito de

adaptação curricular utilizado pelo professor do ensino regular e da educação especial; (d) comparar o discurso do professor do ensino regular e da educação especial em relação à adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

Para tanto, o presente estudo foi organizado nas seguintes seções, sendo a primeira, a Revisão de Literatura, que abordou as principais temáticas da pesquisa, a segunda referiu-se Método que expôs como foram feitas a coleta e a análise dos dados. Na terceira seção, os resultados foram apresentados junto com uma discussão, e para finalizar as considerações finais da pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Inclusão Escolar e a Legislação do Estado de São Paulo

Para entendermos melhor como vem ocorrendo a inclusão escolar no Estado de São Paulo, temos que inicialmente recordarmos de alguns marcos nacionais que alicerçam esta temática.

A educação especial no Brasil inicialmente foi vista como uma modalidade desassociada do ensino regular, acarretando assim, a segregação educacional dos alunos com deficiência. Essa concepção lentamente vem se modificando, sobretudo no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, desta forma, pode-se dizer que muitas mudanças ocorreram na forma e local onde esses alunos eram atendidos (OLIVEIRA, 2008; LOPES, 2010)

O principal marco foi a Constituição Federal de 1988, que visava a universalização do acesso e permanência de todos os alunos a uma escola de qualidade. A partir de então, muitas outras medidas foram tomadas em relação à escolarização dos alunos com deficiência, sendo a principal delas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que garante atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, JANNUZZI, 2004).

No ano de 2008, o Ministério da Educação visando efetivar as políticas inclusivas publicou o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) que teve como objetivo promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) na rede regular de ensino.

Para tanto, o Ministério da Educação, no mesmo ano, promulgou o Decreto 6571 (BRASIL, 2008) que versava sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e determinava apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

As diretrizes operacionais para a implementação do atendimento educacional especializado só ocorreram após a publicação da resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que visava a articulação entre os professores especializados e os professores da rede regular de ensino, de modo a promover a participação dos educandos nas atividades escolares, por meio do uso de recursos e serviços de acessibilidade.

Contudo, a política proposta pelo Ministério da Educação desde então, não possui caráter impositivo, portanto suas diretrizes podem ou não ser seguidas pelos entes da Federação, é o que ocorre no estado de São Paulo, cujas escolas estaduais possuem uma política própria de inclusão.

Segundo Boer (2012) a primeira iniciativa do Governo do Estado de São Paulo em relação a inclusão escolar, ocorreu no ano de 1972, com a publicação do Plano de Atendimento à Educação Especial, cujo objetivo era fixar a filosofia e a política de educação de excepcionais no Estado (SÃO PAULO, 1972).

Essa política, só se modificou em 1999, ano em que o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Indicação nº. 12, que previa as normas gerais para a Educação Especial no Estado de São Paulo, versando assim, sobre os aspectos curriculares, metodológicos e avaliativos a ser utilizado com os alunos público alvo da educação especial (SÃO PAULO, 1999):

deve haver constante esforço por parte dos professores para propiciar aos alunos com necessidades especiais condições que contribuam para reduzir suas diferenças no atendimento dos objetivos do ensino. Isto pode envolver materiais didáticos auxiliares, reforço contínuo por parte do professor da classe comum e de professor especialista, quando for o caso. (SÃO PAULO, 1999).

Um ano depois, o Conselho Estadual de Educação (CEE) fixou normas para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial na educação básica do sistema estadual de ensino (Deliberação nº. 5 de 2000), dispondo assim, a implementação dos serviços de apoio pedagógico especializado, tais como sala de recursos, atendimento itinerante e classes especiais (SÃO PAULO, 2000):

Para dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes comuns, o trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais pode incluir ensino itinerante, serviços de apoio de outras instituições especializadas e do próprio sistema de ensino. (SÃO PAULO, 2000).

Em 2007, o Conselho Estadual de Educação, aprovou a Deliberação nº. 68 e a indicação nº. 70/2007 (SÃO PAULO, 2007), que fixavam normas para a educação dos alunos público alvo da educação especial na rede estadual de ensino, entre tais medidas destacam-se o uso de adaptações curriculares e o trabalho colaborativo entre a rede estadual de ensino e outras instituições de ensino que visem o máximo desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

No ano seguinte, a Secretaria da Educação aprovou o parecer nº. 11 de 2008, que prevê a educação dos alunos público alvo da educação especial na rede estadual de ensino e dá providências para ampliação dos serviços de apoio especializado e adoção de projetos e metodologias de trabalho diferenciadas, bem como oferece um roteiro para nortear a avaliação pedagógica do professor (BOER, 2012).

Nesse mesmo ano, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) desenvolveu um projeto em parceria com a Federação Estadual das APAEs (Associação de Pais e amigos do Excepcional), denominado “Termo de Cooperação Técnica entre as APAEs e a rede Estadual de Ensino”, que prevê atendimento educacional aos alunos com deficiência que necessitam de apoio sócio educacional e ocupacional, nas instituições apaeanas. Para tanto, o CAPE investiu na formação continuada dos professores oferecendo palestras e cursos de orientação técnica, cujas temáticas referiam-se a deficiência intelectual, aos transtornos globais do desenvolvimento, a leitura e a escrita, dentre outras temáticas. (ARANTES, NAMO & MACHADO, 2012).

Em 2009 foi publicada a Portaria sobre Terminalidade Específica (Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6-7-2009), que caracteriza-se como:

certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2009)

Assim, segundo Lima e Mendes (2009), esse tipo de certificação se difere da conclusão do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, de modo a proporcionar a esse novas alternativas educacionais, as quais são de cunho dos próprios sistemas de ensino.

Portanto, nota-se que embora a legislação aponte a terminalidade específica como uma alternativa de ensino aos alunos público alvo da educação especial, a mesma não versa sobre como será essa certificação.

Em 2010, o CAPE em parceria com a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, desenvolveu o projeto Mais Diferenças, cujo objetivo era articular, promover e implementar práticas e políticas inclusivas com os diversos setores da sociedade. (ARANTES, NAMO & MACHADO, 2012).

No que tange, ao atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual, no ano de 2013, foi publicada a Resolução Conjunta da Secretaria de Estado dos Direitos

da Pessoa com Deficiência – SEDPcD, Secretaria de Estado e Saúde – SES, Secretaria de Estado e Educação – SEE, Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social – SEDS, Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho – SEERT, Secretaria do Estado do Esporte, Lazer e Juventude – SEELT, Secretaria de Estado da Cultura – SEC, Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania – SEJDC, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia – SEDECT, que prevê o atendimento gratuito e de qualidade aos alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino, a partir de profissionais capacitados para lidar com este público ainda na educação infantil, de modo propiciar intervenções precoces e garantir o estímulo adequado ao desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, implantando assim, uma política de avaliação do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual incluídos na rede regular de ensino.

Já em parâmetro nacional em 2011, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, a qual é vigente até os dias atuais, e prevê que até o ano de 2016 a educação básica deverá ser obrigatória até os 17 anos, sendo assegurado aos alunos com deficiência terminalidade específica e professor especializado.

Assim, pode-se dizer que houve um avanço em relação às políticas públicas voltadas aos alunos público alvo da educação especial, sobretudo dos alunos com deficiência intelectual, entretanto é fácil notar certa escassez de políticas que fomentam o uso de adequações curriculares e práticas pedagógicas que conduzam uma aprendizagem significativa.

O estudo de Morejón e Denari (2008) demonstrou certa discrepância entre o que a Lei garante e o que de fato acontece nas salas de aulas, visto que para que a inclusão escolar de fato ocorra, é primordial que todos caminhem juntos.

Desta forma, para discutir se há e como ocorrem as adaptações curriculares em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio que tenham alunos com deficiência intelectual matriculados é necessário conhecer e compreender a forma como esses alunos são atendidos em ambas as modalidades de ensino.

1.2 Atendimento Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental e Médio

Historicamente, o atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual ocorreu de forma separada do ensino regular e dos processos educacionais comuns. (CARNEIRO, 2009)

Segundo Oliveira (2008) esse período pouco contribuiu com o levantamento das possibilidades de aprendizagem desses alunos, os quais devido a sua patologia eram vistos como incapazes de aprender e de se beneficiarem dos processos educativos regulares, deste modo, os alunos com deficiência intelectual eram fortemente marcados pelos aspectos orgânicos do desenvolvimento cognitivo.

Essa visão perdurou até o ano de 1992, quando a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, modificou a terminologia “retardo mentado mental” para “deficiência intelectual”.

Assim, a deficiência intelectual, deixou de ser um aspecto orgânico, e diferentemente das concepções de Tredgold (1908) e Doll (1941), que viam a deficiência intelectual como um defeito mental, a mesma passou se caracterizar a partir da interação entre a pessoa e seu meio de convívio, tendo como foco o papel desempenhado pelos suportes/apoios individualizados. (ALMEIDA, 2012).

Desde então a deficiência intelectual passou a ser definida como:

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (Associação Americana em Deficiência Intelectual e do desenvolvimento, AAIDD, 2010, p. 6).

Desta forma, os programas de ensino, passaram a enfatizar o planejamento e a oferta de apoio personalizado às pessoas com deficiência intelectual, com a finalidade de auxiliá-los a atingir o mais alto nível de desenvolvimento. Para tanto, foram definidos quatro níveis de suportes a serem ofertados, sendo eles: apoio intermitente (trata-se de um apoio de natureza episódica), apoio limitado (aquele em que cuja intensidade vai diminuindo ao longo do tempo), apoio amplo (caracteriza-se pelo apoio regular – apoio diário) e apoio permanente (constante e de alta intensidade). (ALMEIDA, 2004).

Portanto, ensino a pessoas com deficiência intelectual, passou a englobar além dos aspectos pedagógicos, os aspectos sociais do indivíduo, premissas estas que estão presentes

nos objetivos propostos para o Ensino Fundamental e para o Médio tanto da rede estadual de ensino quanto da rede municipal.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (LDBEN/9394/96), o Ensino Fundamental tem como foco a formação básica do cidadão, a partir do:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Assim pode-se dizer que o ensino fundamental é o nível de ensino em que as bases para a formação da consciência e da cidadania são construídas, por meio do acesso à leitura, à escrita e ao convívio social. Enquanto ao Ensino Médio cabe o papel de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a partir do preparo para o mercado de trabalho e aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, cabe a escola proporcionar o desenvolvimento e a plena participação de todos os alunos no ensino fundamental e médio da rede regular de ensino, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual, visto que estes em função de sua patologia, tendem a não corresponder ao padrão de desenvolvimento estipulado pela escola (BRASIL, 2005).

Assim, lidar com alunos com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão escolar, significa ampliar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência desse alunado, de modo a expandir suas possibilidades e diminuir seus limites (OLIVEIRA, 2008; DUARTE, 2008).

Segundo Oliveira (2007, p. 88):

Os alunos com deficiência mental só poderão efetivamente participar do ensino regular, com benefício acadêmico se houver a adoção de adaptações curriculares de acessibilidade [...] Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, o atendimento às suas necessidades educacionais especiais tem que estar contemplado desde o projeto político-pedagógico da escola até a avaliação do aluno.

Sendo necessário, portanto que a equipe pedagógica da escola se reorganize e encontre respostas educacionais que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência

intelectual. Segundo Minetto (2008) as adaptações curriculares devem possibilitar e contribuir para a aprendizagem de alunos com deficiência. Tal temática será discutida no próximo tópico.

1.3 Adaptação Curricular

Para compreensão do conceito de adaptação curricular é necessário ter clareza do que representa o currículo e qual o seu impacto dentro da escola.

Segundo Moreira (1997), o currículo escolar é instrumento pedagógico que contempla a teoria, a prática, os princípios escolares, o planejamento e a ação pedagógica, podendo assim ser definido com base em três categorias: currículo oficial (conjunto de experiência pedagógica organizada e oferecida aos alunos pela escola), currículo em ação (o que de fato acontece na escola) e currículo oculto (normas e regras não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola). Assim, o currículo escolar é um documento que norteia e viabiliza todo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs (1999) o currículo formal é:

um conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto no nível nacional quanto nas secretarias e na própria escola e indicado nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares. (BRASIL, 1999, p.15).

Stainback e Stainback (2006) colocam que, pelo fato de não encontrar mais homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio.

O currículo formal é o conteúdo oficial programado para todos os alunos de uma classe, independentemente de sua limitação ou especificidade (MOREIRA & BAUMEL, 2001).

Ter um currículo adaptado as necessidades dos alunos, não é uma opção para a escola e sim um direito que deve ser garantido ao aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (LDBEN/9394/96) no seu artigo 59, inciso I regulamenta que:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 44) [...]

Diversas pesquisas indicam os benefícios da adaptação curricular na aprendizagem dos conteúdos escolares para o aluno com deficiência intelectual (DUARTE, 2008; MINETTO 2008).

De acordo com Mendes (2002, p. 17):

os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2002, P. 17)

Assim, a adaptação curricular quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando um caminho para nortear a prática pedagógica a partir de um planejamento desenvolvido pelos professores da educação especial e do ensino regular no intuito de apoiar os alunos com deficiência e deficiência intelectual no seu processo de escolarização.

As adaptações curriculares devem envolver medidas que visem adequar o currículo às necessidades dos alunos público alvo da educação especial. Assim, a legislação indica uma nova dimensão ao currículo formal, uma vez que este deve ser ajustado aos alunos e, portanto, conforme definido por Aranha (2000) sofrer modificações quanto aos seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade.

Sendo assim, as adaptações curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1998) consistem prioritariamente como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender á diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p.15).

Pressupõe que se realizem adaptações curriculares, quando necessário, a fim de tornar o currículo apropriado às singularidades existentes dentro de uma sala de aula, sobretudo diante dos alunos público alvo da educação especial. Contudo, o documento não deixa claro como realizar a adaptação do currículo acadêmico nas salas de aula comum pois, os maiores desafios são: o que é adaptação e como adaptar o currículo escolar.

Segundo Oliveira (2008, p. 140) “as adaptações curriculares podem ser qualificadas como Adaptações Curriculares de Grande Porte, cujas ações dependem do sistema político - administrativo e educacional de todos os âmbitos: Municipal, Estadual e Federal e/ou Adaptações Curriculares de Pequeno Porte”, que consistem em adaptações menos

significativas, uma vez tratam-se de ajustes no contexto da sala de aula, sendo de alçada exclusiva do educador, ou seja estas se referem à organização escolar; aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (priorização ou eliminação), aos modelos de avaliações a serem dadas aos alunos (adaptação de técnicas e instrumentos); aos procedimentos didáticos (modificação, nível de complexidade e adaptação de materiais) e à temporalidade (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos).

As adaptações curriculares de pequeno porte definem – se como estratégias de ensino utilizadas pelo professor para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos, sobretudo diante de suas dificuldades e necessidades educacionais, valorizando assim a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem existentes, a fim de aprimorar o currículo e torna-lo desafiador.

É importante ressaltar que promover adaptações de pequeno porte não implica na redução ou eliminação dos conteúdos e objetivos curriculares, uma vez que adaptá-lo significa ajustá-lo as condições de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2001; PLESCHT, 2009).

Entretanto, antes de proporcionar intervenções pedagógicas por meio das adaptações curriculares é relevante considerar que os objetivos do ensino estabelecidos pelas adaptações devem ser os mesmos prescritos pelo currículo escolar, sendo assim as ações flexíveis segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 devem englobar três níveis: o projeto pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula e o nível de aprendizagem individual.

Segundo Valle e Maia (2010, p. 25):

O primeiro nível deve focalizar, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer nos níveis subsequentes, a saber, na sala de aula e no aluno individualmente. O segundo nível faz referência, principalmente, à programação das atividades elaboradas para a sala de aula. E, por fim, o terceiro nível abrange as atividades de acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Contudo, para Stainback e Stainback (1999) adaptar e organizar o currículo da educação comum, de modo que o mesmo atenda às necessidades educacionais especiais de todos os educandos, não é uma tarefa fácil, pois segundo, Duarte (2008) os professores das escolas do ensino comum devem articular-se com os professores de educação especial, no

sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência intelectual consigam aprender os conteúdos que o currículo formal do ensino regular exige.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial, é uma estratégia didática inclusiva importante para planejar, avaliar, organizar recursos e procedimentos de ensino para os alunos com deficiência intelectual, visto que o professor do ensino regular tem conhecimento de conteúdo e currículo, enquanto o educador especial é especialista em avaliação, instruções e estratégias de ensino (SILVA, 2007).

No entanto, para Fonseca (2010), pontuar as reais necessidades dos alunos, bem como identificar quais os suportes necessários requer que os sistemas educativos modifiquem não somente suas expectativas e ações em relação aos alunos público alvo da educação especial, mas que também se reorganizem, a fim de constituir uma escola para todos.

Neste sentido o professor deve estar continuamente repensando em sua prática pedagógica, a fim de analisar e proporcionar estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os alunos, respeitando deste modo a singularidade de cada educando, uma vez que de acordo com Stainback et al (1999) um único conjunto de objetivos e atividades não satisfaz a capacidade individual de aprendizagem de cada aluno.

No processo de inclusão escolar subentende que o currículo é ajustado progressivamente para dar uma resposta adequada às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência (POKER, 2008).

Assim, pode-se perceber que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino muito depende da forma pela qual os conteúdos escolares são transmitidos, dentre outros aspectos.

No próximo item será apresentado o delineamento do estudo, os aspectos éticos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

2 MÉTODO

A presente pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, pois se preocupou em analisar e interpretar os aspectos sociais em profundidade, descrevendo a complexidade do comportamento humano, por meio da análise detalhada de suas atitudes, hábitos, tendências de comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2006).

2.1 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê em pesquisa com seres humanos da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), conforme parecer nº: CAAE: 04338812.8.0000.5504. Os professores receberam os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice I) para consentirem a sua participação nesta pesquisa. Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa. A pesquisa só se iniciou após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

2.2 Participantes

Participaram da pesquisa, 18 (dezoito) professores de uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo, divididos entre: 8 (oito) professores do ensino regular que ministraram aula no Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual, 8 (oito) professores que ministraram aula no Ensino Médio para alunos com deficiência intelectual e 2 (dois) professores da área da educação especial.

Os critérios de escolha para participação neste estudo foram: Ser professor da rede regular de ensino ou da área da educação especial, lecionar aula no Ensino Fundamental ou Médio, ter alunos deficiência intelectual incluídos em suas classes e que desejar participar da pesquisa.

Os participantes foram divididos em três grupos: O primeiro grupo foi composto por professores que ministravam aulas no ensino fundamental. O segundo grupo foi composto por professores que ministravam aulas no ensino médio. E o terceiro por professores que ministravam aula na área da educação especial.

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam a caracterização dos participantes e suas respectivas designações.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes do Ensino Fundamental

Professores	Gênero respondente	Formação Inicial	Nível de Ensino e ano que atua
P1	Feminino	Pedagogia	Ensino Fundamental/4º ano – Ciclo II
P2	Feminino	Letras	Ensino Fundamental/5ºano – Ciclo II
P3	Feminino	Letras	Ensino Fundamental/1ºano – Ciclo I
P4	Feminino	Letras	Ensino Fundamental/6ºano – Ciclo II
P8	Feminino	Pedagogia	Ensino Fundamental/3ºano – Ciclo I
P9	Feminino	Magistério	Ensino Fundamental/3ºano – Ciclo I
P10	Feminino	Pedagogia	Ensino Fundamental/3ºano – Ciclo I
P15	Feminino	Letras e Pedagogia	Ensino Fundamental/6ºano – Ciclo II

Fonte: Relato do questionário.

Conforme descrito no quadro I, todos os professores que lecionavam no ensino fundamental eram do sexo feminino, sendo que destes três eram formados em pedagogia, três em letras, um em letras e pedagogia e um somente no magistério.

Destes cinco possuíam especialização, dois na área da educação especial (P1 e P10), um em Psicopedagogia (P15), um em Linguagem, Texto es Ensino/ Especialização em Língua Portuguesa/ Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (P3) e um em Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. (P4). Todas concluídas recentemente, entre o ano de 2000 a 2013.

O tempo de atuação dos professores do ensino fundamental variava de seis a vinte anos, assim um professor atuava a seis anos, um a oito anos, um a nove anos, um a doze anos, um a treze anos, dois a dezoito anos e um a vinte anos.

Quadro 2 – Caracterização dos professores participantes do Ensino Médio

Professores	Gênero respondente	Formação Inicial	Nível de Ensino e ano que atua
P5	Feminino	Física	Ensino Médio/1ºano
P6	Masculino	Pedagogia e Química	Ensino Médio/1ºano
P7	Masculino	Filosofia	Ensino Médio/2ºano
P11	Feminino	Matemática e Pedagogia	Ensino Médio/2ºano
P12	Feminino	Geografia e História	Ensino Médio/1ºano
P13	Feminino	Educação Física e Pedagogia	Ensino Médio/1ºano
P14	Feminino	Letras	Ensino Médio/3ºano
P16	Feminino	Ciências Sociais	Ensino Médio/2ºano

Fonte: Relato do questionário.

Já em relação aos professores que lecionam no Ensino Médio, conforme descrito no quadro II, tem-se que a maioria deles eram do sexo feminino, sendo que destes um era formado em física, um em filosofia, um em matemática e pedagogia, um em geografia e história, um em educação física e pedagogia, um em letras e um em ciências sociais.

Destes cinco possuíam especialização, um em Psicopedagogia (P13), um em Física (P11), um em Educação (P6), um em Ciências Humanas e suas tecnologias: Cidadania e Cultura, um em Educação (P16), e um em Docência para o Ensino Superior (P12).

Além destes cursos dois professores relataram terem feito outros cursos de pequena duração oferecidos pela Secretaria de Educação Estadual (P12 e P16)

O tempo de atuação dos professores do ensino médio variava de vinte a vinte e seis anos, assim três professores atuavam a vinte anos, dois a vinte e dois, um a vinte e quatro anos, um a vinte e seis anos e um não respondeu a questão.

Quadro 3 – Caracterização dos professores participantes da Educação Especial

Professores	Gênero respondente	Formação Inicial	Modalidade e nível de ensino que atua
P17	Feminino	Pedagogia	Educação Especial – Ensino Médio
P18	Feminino	Pedagogia	Educação Especial – Ensino Médio

Fonte: Relato do questionário

Em relação aos professores da área da educação especial que participaram desta pesquisa, conforme descrito no quadro III, ambos eram do sexo feminino e tinham formação em pedagogia com especialização em educação especial.

Tanto P17 quanto P18 atuavam na área da educação especial por aproximadamente quinze anos, porém somente há dois anos no Ensino Médio.

2.3 Local da coleta de dados

A coleta de dados com os professores ocorreu nas dependências das escolas estaduais nas quais os mesmos lecionavam, localizadas em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. A gestão das escolas disponibilizou salas para que os participantes pudessem responder aos instrumentos livre de barulhos.

2.4 Instrumentos e materiais

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes materiais: cadernos, folhas e caneta. Para a coleta de dados aos professores foi utilizado o seguinte instrumento:

Questionário: seguiu um roteiro de questões abertas e fechadas que abordou dados de identificação e três eixos temáticos, sendo eles: prática pedagógica para alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a inclusão escolar e conceito em relação à adaptação curricular. (Apêndice II).

2.5 Procedimento para a Coleta dos Dados

No primeiro momento, foi realizado levantamento das escolas da rede estadual na modalidade regular nas etapas do ensino Fundamental e ensino Médio, do Município de São Carlos pelo site Data Escola Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEP, 2011). Em seguida, foi feito contato com a Diretoria de Ensino do Estado (região da cidade

selecionada), a fim de obter autorização para a pesquisa nas escolas de ensino fundamental e médio que tivessem interesse em participar. Sendo assim, Diretoria de Ensino Estadual indicou seis escolas à participarem desse estudo.

Após este momento, foi feito contato com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP de Educação Especial, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados.

Neste encontro, a pesquisadora foi orientada a entrar em contato diretamente com as seis escolas indicadas, para explicar os objetivos da pesquisa e entregar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para os professores da rede regular de ensino ou da área da educação especial, que lecionavam no Ensino Fundamental ou Médio para alunos com deficiência intelectual que consentissem participar da pesquisa.

Após a visita e explicação dos objetivos da pesquisa, apenas três das seis escolas indicadas aceitaram participar.

Os diretores e/ou coordenadores se encarregaram de enviar os questionários aos professores, sendo assim foram entregues uma média de 10 questionários a cada escola.

Foi solicitado à pesquisadora que retornasse na semana seguinte para devolutiva do instrumento de coleta de dados, contudo apenas dezoito questionários foram devolvidos respondidos, dos quais oito correspondem a professores do Ensino Fundamental, oito a professores do Ensino Médio e dois a professores da área da educação especial.

Alguns diretores e/ou coordenadores pediram um prazo maior (aproximadamente vinte dias) para uma possível devolutiva dos questionários respondidos, solicitando assim que a pesquisadora retornasse as escolas em uma nova data previamente estabelecida, na qual a pesquisadora não obteve nenhum retorno.

A principal justificativa para não aceitação em participar da pesquisa utilizada tanto pelos professores foram: falta de tempo, período de mudanças de professores, pouco conhecimento em relação ao aluno com deficiência intelectual matriculado e falta de retorno de pesquisas anteriores.

A aplicação do questionário com roteiro semi estruturado com os professores de educação especial e do ensino regular aconteceu no horário de funcionamento e dentro das próprias escolas, e em alguns casos os professores optaram por responder ao instrumento por meio digital.

2.6 Procedimentos para a Análise de Dados

Foram realizadas análises qualitativas por dois eixos divididos em subcategorias temáticas dos dados obtidos por meio do questionário. Sendo elas:

I. Prática pedagógica e o aluno com deficiência intelectual

- (a) Inclusão escolar
- (b) Estratégias pedagógicas utilizadas para ensinar os conteúdos curriculares
- (c) Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual
- (d) Dificuldades encontradas na prática em sala de aula com alunos com deficiência intelectual
- (e) Apoio da Educação Especial

II. Adaptação curricular

- (a) Conceito de currículo escolar
- (b) Conceito adaptação curricular
- (c) Utilização de adaptação curricular na sala de aula

A apresentação dos resultados obtidos foi feita através da transcrição das respostas dos questionários, e então foi feita a análise por categorias. Para Bogdan e Biklen (1994) essa técnica de análise permite que determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. As respostas foram submetidas à análise descritiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os resultados foram divididos em dois eixos temáticos e suas respectivas subcategorias temáticas de análise, a fim de responder aos objetivos do estudo:

I. Prática pedagógica e o aluno com Deficiência intelectual

Este tópico de análise teve por objetivo verificar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da rede regular de ensino diante do processo de inclusão escolar, sobretudo diante de alunos com deficiência intelectual, bem como averiguar as dificuldades encontradas no processo de escolarização destes, quais os tipos de apoio oferecidos pela área da Educação Especial e qual a visão dos professores em relação a estes profissionais.

(a) Inclusão escolar

No que tange ao processo de inclusão escolar, constatou-se que dentre os dezoito professores participantes da pesquisa, apenas P5 e P12 discordavam da política de inclusão escolar, justificando que a mesma deveria ocorrer de modo diferente, uma vez que os alunos com deficiência matriculados em escolas da rede regular de ensino, por muitas vezes sofriam com a exclusão social, advindas de práticas piedosas e de aceitação, sendo, portanto uma tentativa frustrada, criada para gerar índices e contentar órgãos de fiscalização:

De certa maneira não concordo muito com a política da inclusão educacional, essa deveria ser feita, mas de uma maneira diferente, pois os alunos com este tipo de problema sofrem, na verdade e na maioria dos casos, uma exclusão social (P5).

Para gerar índices e contentar órgãos de fiscalização submete-se alunos e professores a tentativas frustradas de inclusão educacional que não funciona. Geramos depósitos de convivência apartada desses alunos baseados na piedade e não na eficiência de um trabalho direcionado para a vida, aceitação na sociedade (P12)

Os demais participantes concordavam com a política de educação especial na perspectiva da inclusão, afirmando esta é uma forma de oportunizar aos alunos público alvo da educação especial condições favoráveis ao aprendizado, sendo, portanto de extrema importância para o país, uma vez que garantir a inclusão é garantir direitos igualitários aos alunos público alvo da educação especial. P4 e P18 relataram ainda, que sem a formação especializada dos profissionais da área da educação especial a inclusão

não ocorre de fato, acarretando portanto a evasão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Essas concepções serão ilustradas nos relatos a seguir:

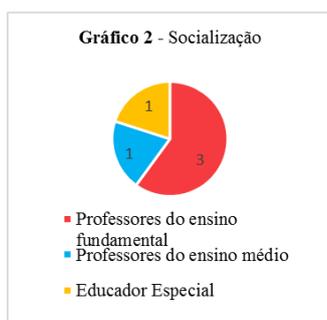
Vejo a inclusão escolar como uma forma de oportunizar aos alunos com necessidades especiais uma educação igualitária e de qualidade, como uma forma de garantir o direito desses alunos (P1).

A inclusão educacional é muito importante até porque é um direito sendo respeitado. É preciso urgente mais formação especializada e mais informações aos professores, uma vez que sem elas é impossível a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular (P4).

Esses dados apontam para a necessidade de investimentos na formação continuada dos docentes, a fim capacitá-los e torná-los reflexivos no que tange as suas práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação entre aluno e professor (LADE, 2005), tendo em vista que independentemente das dificuldades e/ou necessidades educacionais apresentadas todos tem algo a ensinar e a aprender.

Quando foi perguntado sobre o modo como o professor percebe a inclusão do aluno com deficiência intelectual, P1, P7, P9, P10 e P17 constataram que incluir é necessário, pois é a partir da inclusão que a pessoa com deficiência se socializa e consegue aprender novas condutas, e assim desenvolver suas capacidades superiores; P2 mencionou a inclusão como um desafio tanto para o aluno como para o professor e para a escola, P3, P4, P6 e P15 ressaltaram que a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino é um direito, que deve ser respeitado. Sendo que P6 acrescenta ainda que somos todos iguais, já que todos têm alguma limitação.

Os gráficos 2, 3 e 4 apresentam a distribuição das respostas dadas por cada professor nos diferentes níveis e modalidade de atuação dos professores, referente à inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual:



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários

Os dados apresentados revelam que a maioria dos professores do ensino fundamental percebem a inclusão escolar de forma genérica, uma vez que estes a têm apenas como uma forma de socialização dos alunos público alvo da educação especial e/ou ainda como um direito a ser efetivado e não como uma modalidade de ensino, em que o público alvo da educação especial, tem acesso aos conteúdos educacionais desejáveis para sua idade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Essa concepção pode ser claramente vista nos relatos a seguir:

Penso que incluir é necessário; pois ele (aluno com DI) precisa se socializar, aprender outras condutas comportamentais e que fará uma diferença no seu cotidiano (P1)

É necessário, o convívio com outros alunos ajuda muito na socialização e no desenvolvimento das capacidades superiores (P7)

Vejo a inclusão escolar como direito dele (aluno com DI) que, deve ser respeitado pois é uma pessoa como a mim mesma. (P3)

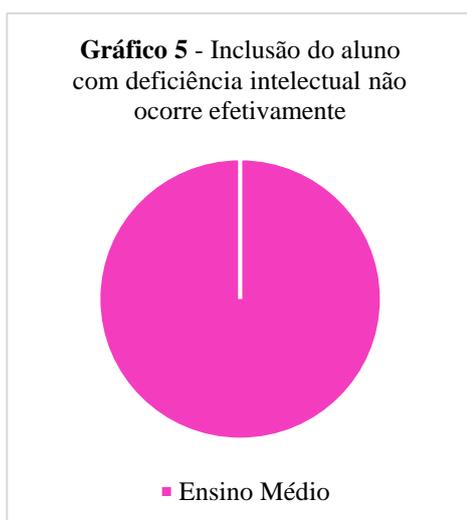
Penso que a inclusão escolar é uma medida correta, já que todos somos iguais perante a lei e mesmo os chamados “normais” tem suas limitações. (P6)

Acredito que independente do que somos temos direito a educação escolar e cada um possui suas peculiaridades e particularidades e a escola com sua equipe necessita respeitar isso. (P15)

Ainda em relação a visão do professor sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, P5 e P12 afirmaram que a inclusão do aluno com deficiência intelectual matriculado em sua sala de aula não vinha ocorrendo de modo efetivo, uma vez que o mesmo apenas frequentava a escola e em muitas vezes sofria com a discriminação por parte dos demais alunos da sala de aula, concepção esta que também é apontada por P8, P11, P14, P16 e P18 que afirmam que não basta matricular o aluno com deficiência intelectual na escola tem que dar a ele uma educação de qualidade com professores preparados.

Já P13 acreditava que a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino poderia atrapalhar o ritmo e rendimento de toda a classe.

Os gráficos 5 e 6 apresentam a distribuição das ideias centrais para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores.



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários

Esses relatos evidenciam que, o que acontece nas escolas perante a inclusão de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino, sobretudo quando este encontra-se matriculado no Ensino Médio é a integração escolar, já que segundo os dados os professores apontam para a necessidade de formação para lidar com os alunos público alvo da educação especial, o que pode vir a ocasionar práticas pedagógicas segregadoras (BRIANTE e OLIVER, 2012). A inclusão escolar, porém, é algo muito mais complexo, uma vez que além de inserir o aluno público alvo da educação especial no contexto escolar, é responsável por oferecer subsídios, que garantam sua aprendizagem efetiva, de modo a quebrar paradigmas e possibilitar que os alunos público alvo da educação especial realizem todas as atividades propostas em sala de aula (MENDES, 2008).

Porém, como mostram os dados e a pesquisa de Rosseto (2005), este é um dos maiores desafios, uma vez que para viabilizar este processo faz-se necessário uma série de reorganizações escolares, a fim de proporcionar a estes uma educação significativa e de qualidade, que favoreça o crescimento intelectual, social e pessoal.

Essas concepções podem ser vistas nos relatos abaixo:

Não acredito que seja uma inclusão, ele apenas frequenta a escola, sendo muitas vezes discriminado pelos colegas. (P5)

A inclusão escolar de alunos com Deficiência intelectual é algo insuficiente, já que a estes não é oferecido uma educação de qualidade, nem professor formado pra isso temos. (P8)

Se é para incluir tem também que dar meios e subsídios para que isso ocorra, não existem nem professores capacitados para lidarem com estes alunos (alunos com deficiência intelectual). (P14)

Não consigo ver a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual de forma positiva, faltam professores preparados e escolas adaptadas. (P18).

A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular pode atrapalhar o rendimento de toda a sala de aula. (P13)

(b) Estratégias pedagógicas utilizadas para ensinar os conteúdos curriculares

Em relação as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores frente à inclusão escolar, P4, P7 e P17 ressaltaram dificuldades em lidar com os alunos público alvo da educação especial (PAEE) uma vez que, segundo os participantes, estes alunos necessitam de adaptações curriculares e maior atenção tanto por parte da família quanto da sociedade.

P11 relatou que se prepara pouco para o trabalho com os alunos que fazem parte da inclusão escolar.

Já P12 e P18 viam sua prática educacional frente a inclusão escolar como algo frustrante, pois segundo os participantes para que a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial de fato ocorram, faz-se necessário adaptações nas atividades, a qual se dá por meio do trabalho do educador especial e das orientações da secretaria da educação, o que nem sempre ocorre.

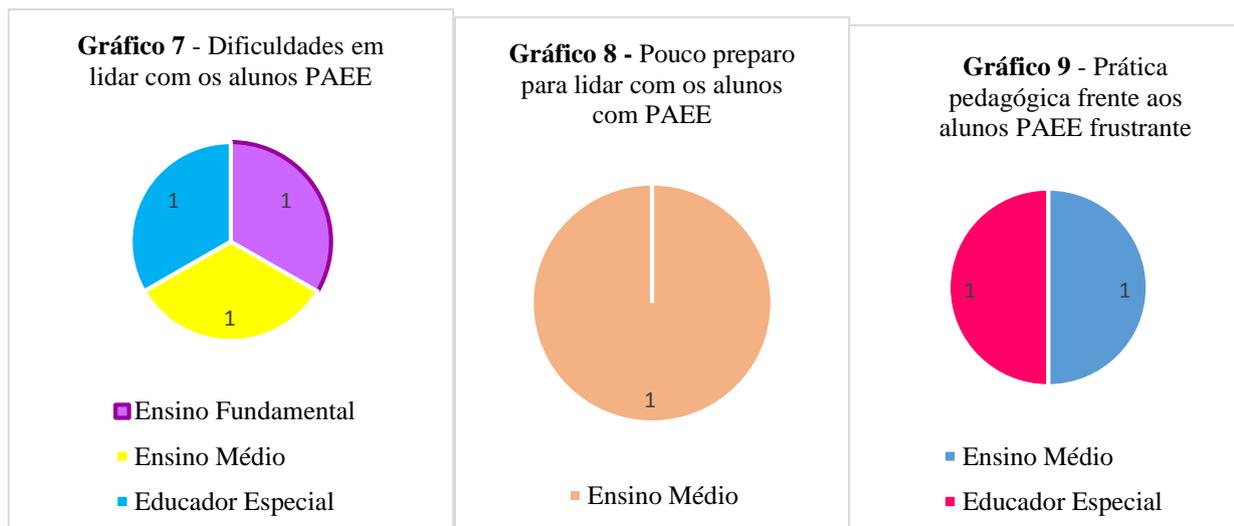
Alguns desses relatos podem ser visualizados a seguir:

Não é fácil porque todos sabem que os alunos especiais necessitam de atenção dobrada, da família, da escola e da sociedade em geral. (P4)

Difícil é necessário adaptações para que o aluno entenda e realize as atividades propostas. (P17)

Frustrante, para que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência seja efetivo, é necessário adaptar todas as atividades a partir do trabalho do educador especial e de orientações da secretaria estadual de educação, o que quase nunca ocorre.(P18)

Os gráficos 7, 8 e 9 apresentam a distribuição das ideias centrais para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores.



Fonte: Relatos dos questionários

Fonte: Relatos dos questionários

Fonte: Relatos dos questionários

Esses dados apontam que a inclusão escolar é uma temática recente e que carrega consigo uma série de receios por parte do professor, o que vai ao encontro das ideias de Briante e Oliver (2012) que afirmam que a inclusão escolar ainda faz parte de uma nova modalidade de ensino, perante a qual, os professores trazem uma série de angústias e muitas vezes, sentem-se impotentes e incapazes em lidar com essa nova realidade, o que é ocasionado devido a falta de formação e informação do professor para lidar com a diversidade escolar.

Esses dados revelam também que os professores, têm analisado seu próprio desempenho enquanto educadores, e por isso tem deixado de culpabilizar os alunos pela dificuldade de planejamento e execução de aulas adaptadas, o que sugere a necessidade de formação dos professores que lecionam para alunos deficiência intelectual. (LEITE, MENNOCCHI, CAPELLINI, 2011)

Já P5, P14 e P16 apontaram não terem preparo para a prática pedagógica nesses casos.

Nós não temos preparo para a prática pedagógica nesses casos. (P5)

Por mais que eu tente dar atenção, não tenho formação específica para isso. (P14)

Difícil, não fui preparada para tal situação e não temos nenhum tipo de treinamento. (P16)

O gráfico 10 apresenta a ideia central para esta categoria no nível e modalidade de atuação dos professores:



Fonte: Relatos dos questionários

Esses dados, apontam para a necessidade de formação continuada para os professores, sobretudo para aqueles que lecionam no ensino médio. De acordo com Briante e Oliver (2012) é imprescindível investir nesta área, a fim de tornar o professor mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho de qualidade diante de uma sala heterogênea.

Ainda em relação as estratégias pedagógicas utilizadas frente a inclusão escolar, P1 afirmou que sua intervenção depende da dificuldade apresentada pelo aluno. P2 e P3 acreditavam que suas práticas pedagógicas precisavam ser sempre repensadas e respaldadas em conselhos. P6 relatou que mesmo havendo falta de recursos que visassem a inclusão escolar fazia o possível para ensinar todos os alunos de uma mesma maneira, P9 buscava atender a todos os alunos de modo diversificado, assim trabalhava com materiais e práticas pedagógicas diferenciadas. Já P10 acreditava estar caminhando rumo a inclusão escolar, uma vez que afirmou comprometer-se com seus alunos, P15 afirmou desenvolver práticas pedagógicas condizentes com os princípios inclusivos, fazendo da escola um espaço democrático, onde todos possuem o mesmo direito: Aprender e P8 e P13 não responderam a questão.

Tenho muito à aprender pois a minha intervenção deverá ser de acordo com a dificuldade apresentada, criando uma função positiva para a aprendizagem. (P1)

Minha prática pedagógica precisa ser sempre repensada frente às novas demandas da educação inclusiva. Todos os alunos precisam ter acesso ao desenvolvimento das competências e habilidades, permitindo avanços e retrocessos durante o processo de aprendizagem. (P2)

Faltam recursos que amparem melhor o educador e o educando. Mas faço o possível para ensinar a todos os alunos da mesma maneira, aqueles com necessidades especiais e os que não tem necessidade nenhuma. (P6)

Busco atender a todos os alunos igualmente, usando práticas e materiais diferenciados. (P9)

Em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, os dados apontam, para a necessidade de repensar constantemente na temática, bem como para a importância de se adaptar as atividades e metodologias, o que vai de encontro de Stainback e Stainback (1999), que aponta para a necessidade de organizar o currículo da educação comum, de modo que este abranja toda a diversidade existente dentro de uma sala de aula.

Sendo assim, a utilização de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas, é sem dúvidas uma forma de oportunizar, a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, sobretudo daqueles com deficiência intelectual, pois segundo Duarte (2008), os alunos com deficiência intelectual necessitam de maior tempo para a realização de tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular e transmissão de conteúdos lentamente. Contudo para que isso ocorra é primordial que os professores vejam seus alunos como sujeitos capazes de aprender.

No que tange as práticas pedagógicas tem-se que a maioria dos professores admitiram não possuírem formação profissional para lidarem com os alunos público alvo da educação especial, assim, essas práticas baseiam-se em pequenas iniciativas de trabalho, tais como ensino de atividades funcionais ao educando, ensino individualizado, colaboração entre pares e uso de materiais concretos.

Atuamos como mediadores no ensino. Nós não temos preparo para lidar com alunos que possuem deficiência intelectual, nos causando frustração. (P5)

Procuro colocar o aluno em questão, próximo de um ou mais alunos que o ajudem durante o processo. Não sei se essa é uma boa alternativa, pois não tenho preparo para lidar com alunos com deficiência” (P6)

Tenho muitas expectativas em relação ao aluno com deficiência intelectual inserido em minha sala de aula, mas como não tenho formação profissional para lidar com este alunado não realizo nenhuma prática diferenciada. (P8)

Tenho meu planejamento semanal no qual estabeleço de acordo com o currículo da rede de ensino estadual. Atuo de forma a atender as necessidades de todos os alunos, porém como a sala é bem heterogênea e numerosa, às vezes preciso solicitar uma auxiliar para me ajudar em trabalhos mais específicos. Com a aluna com deficiência procuro adaptar as atividades e trabalhar com diferentes estratégias, principalmente utilizando material concreto. (P10)

Na minha prática cotidiana, procuro passar aos alunos o que pode ser útil em sua vida fora da escola, mesmo sendo educadora especial tenho dificuldade em

adaptar minha prática pedagógica, preciso sempre buscar maior embasamento teórico(P18)

Esses dados divergem da pesquisa realizada por Marchesi (2004), que aponta que os professores independentemente de sua formação devem criar condições educacionais aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, de modo a equiparar a aprendizagem destes aos demais alunos da sala de aula.

Em relação à questão que foca as práticas e/ou estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para ensinar os conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual, P3 e P5 (professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio respectivamente) relataram que não faziam uso de nenhuma prática e/ou estratégia de ensino, o que pode ser ocasionado em função da visão do professor em relação ao aluno. Para Pereira (2006) a visão que o professor tem sobre a inclusão escolar e as deficiências em si, interferem no modo como ele irá trabalhar com esse aluno, assim se o professor vê seu aluno com deficiência intelectual como alguém incapaz de aprender, dificilmente o mesmo irá elaborar e propor práticas de ensino que favoreçam esse aprendizado.

P1 visava incluir aos alunos com deficiência intelectual atividades desafiadoras adequadas às necessidades educacionais apresentadas, enquanto P11 afirmou utilizar atividades com conteúdos mais fáceis, geralmente de séries anteriores.

Esses dados evidenciam o conflito dos professores em relação aos conteúdos curriculares a serem transmitidos aos alunos com deficiência intelectual, visto que ambos utilizam-se de estratégias de ensino diferenciadas, sendo que um baseia-se no uso de conteúdos difíceis e desafiadores e o outro de conteúdos de séries anteriores, deixando claro assim a falta de preparo profissional para lidar com os alunos com deficiência intelectual inseridos na rede regular de ensino e a possível carência de práticas pedagógicas condizentes com a realidade do aluno. (STAINBACK; STAINBCK 1999).

P4 explorava a participação dentro da sala de aula, a partir de trabalhos em duplas ou grupos, propondo assim atividades que utilizam a linguagem oral, o raciocínio e a produção de escritas e P6 afirmou fazer uso de uma linguagem simplificada, o que vai ao encontro dos estudos de Duarte (2008) que aponta que os alunos com deficiência intelectual necessitam de estratégias de ensino diferenciadas para aprender, bem como uma maior temporalidade para desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Já P2, P7, P9 e P14 relataram que na medida do possível davam mais atenção ao aluno com deficiência intelectual matriculado em sua sala de aula, esses dados vão ao encontro dos estudos de Alton (2008) que aponta que os alunos com deficiência intelectual em função de suas características cognitivas levam mais tempo para aprender e por isso necessitam de um ensino individualizado, o qual segundo o autor deve ocorrer de forma gradativa.

P8, P10 e P18 mencionaram utilizar para o ensino de alunos com deficiência intelectual uma série de materiais concretos, tais como quebra-cabeça, jogos, guache, material dourado, letras móveis, fantoches e prancha de comunicação e quando disponível na escola computadores.

Já P12 relatou necessitar de treinamento e leituras para desenvolver um trabalho mais adequado frente a inclusão, sobretudo de alunos com deficiência intelectual.

P13 apontou fazer uso de demonstrações individuais e particularidades do conteúdo com o auxílio do próprio aluno com deficiência intelectual, enquanto P15 e P17 revelaram fazer uso de adaptações curriculares quando necessário e P16 utilizou como prática pedagógica o uso de materiais diversificados e a monitoria entre alunos, onde um ajuda o outro na realização de tarefas curriculares.

A utilização de alunos monitores, em salas de aula inclusivas aos alunos com deficiência intelectual, segundo Stainback; Stainback (1999), pode vir a possibilitar uma maior interação entre o aluno público alvo da educação especial e os demais alunos da sala de aula, bem como um maior envolvimento com os conteúdos abordados em sala de aula, uma vez que esse tipo de estratégia, possibilita a apropriação do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

As principais práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para ensinar os alunos com deficiência intelectual podem ser observadas nos relatos a seguir:

Incluir a esses, atividades difíceis, mas possíveis de realizar (que haja desafio) adequando as suas necessidades. (P1)

Atendimento individualizado, materiais e atividades diversificadas que contemplem o conteúdo curricular e as habilidades mínimas para que de fato ocorra a aprendizagem. (P2)

Chamando-o à participação, envolvendo-o em trabalhos em duplas ou grupos, exploro a oralidade, o raciocínio, além de produções escritas de acordo com seu nível. (P4)

Procuro trabalhar com uma linguagem mais simples e portanto mais fácil de ser entendida. (P6)

Na sala de aula dou mais atenção e verifico se o aluno está acompanhando o ritmo da sala. (P9)

Utilizo muito materiais concretos como material dourado, jogos, letras móveis, fantoches e a prancha de comunicação. Quando disponível na escola uso o computador para melhor explicar determinados conteúdos. (P10)

Levo atividades com conteúdos mais fáceis, normalmente de séries anteriores. (P11)

Utilizando demonstrações e particularidades do conteúdo com o auxílio do próprio aluno deficiente. (P13)

Procuro ver os interesses do aluno e adapto as atividades para que haja facilidade na compreensão do conteúdo apresentado. (P17)

A partir da análise dos relatos, percebeu-se que os professores utilizam diferentes metodologias de ensino com alunos com deficiência intelectual, deixando evidenciar que mesmo de forma inexperiente a maioria dos professores participantes dessa pesquisa tem buscado formas alternativas de ensino, de modo a privilegiar a diversidade existente dentro da sala de aula, deixando claro que o princípio da inclusão educacional vem proporcionando o redirecionamento dos espaços educativos tanto em seus aspectos físicos quanto pedagógicos.

Para Zabala (1998) a interação estabelecida entre o professor, o aluno e o conteúdo de aprendizagem, se constitui na chave de todo o processo educacional.

(c) Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Ao ser perguntado aos professores como percebem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, P5 respondeu que estes alunos não são capazes de aprender e P16 não soube indicar se há ou não aprendizagem nestes casos.

Os demais professores afirmaram que estes alunos podem sim aprender, porém P1 afirmou que há pequenos avanços em casos bem comprometidos, P2 defendeu que o processo de ensino e aprendizagem deve atender as necessidades reais dos alunos.

Já P3, P4, P6, P7, P8, P9, P13 e P17 relataram que o processamento das informações destes alunos ocorre de forma mais lenta do que a habitual.

P10 apontou que o aluno com deficiência intelectual inserido em sua sala de aula vinha progredindo ao longo do período letivo, uma vez que o mesmo demonstrou avanços

na leitura e maior interesse nas atividades trabalhadas em sala de aula, sobretudo naquelas que envolvem lateralidade, direções e dinâmicas.

P11 e P12 mencionaram que devido à falta de formação profissional o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual fica defasado.

P14 mencionou que o processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual ocorre de modo diferente dos demais alunos da sala de aula, uma vez que estes alunos requerem mais cuidados e atenção, P15 ressaltou que o processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual vem ocorrendo de modo precário, deficitário e inadequado e por fim, P18 mencionou que devemos sempre, respeitar as limitações de cada estudante.

A seguir encontram-se os principais relatos referentes a percepção do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual:

O processo de ensino e aprendizagem deve atender as necessidades reais dos alunos, sem que haja prejuízo de equidade de situações de aprendizagem em relação aos alunos em processo regular de aprendizagem. (P2)

A impressão que se tem é a de que o processo de ensino-aprendizagem é lento, sendo desenvolvido em longo prazo, com os meios possíveis. (P4)

Acredito que não há aprendizagem nesses casos. (P5)

Todo processo é mais lento e demanda mais paciência e dedicação, mas funciona. (P6)

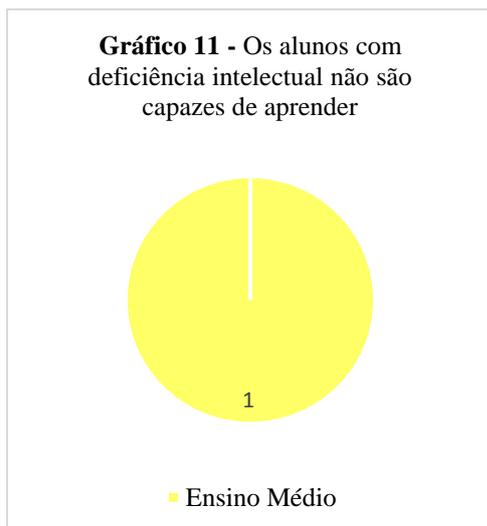
Muito lenta claro! ..)(P8)

A aprendizagem acontece porém, o processo é mais lento. O período para que a aprendizagem ocorra é maior. (P9)

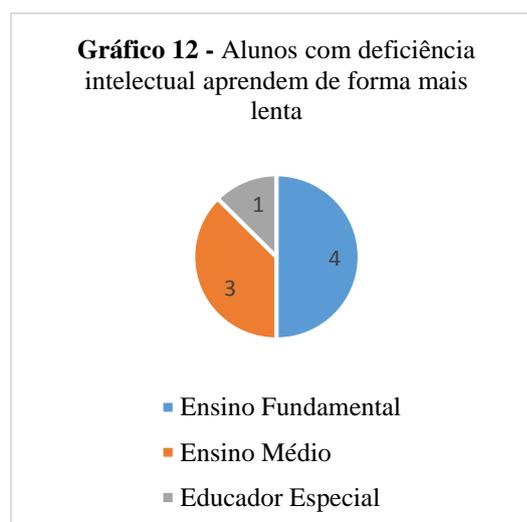
Diferente dos demais, requer mais cuidado e atenção. (P14)

É lenta, porém eficaz de acordo com o grau de comprometimento do aluno. (P17)

Os gráficos 11 e 12 apresentam a distribuição das respostas dadas pelos professores para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores:



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários

Os dados apontam que a maioria dos participantes percebem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual de forma mais lenta, o que demonstra que em muitas vezes, os professores focam-se somente nas dificuldades dos alunos e não nas possibilidades de aprendizagem. Segundo os estudos de Boruchovitz (1999) e Almeida (2002) as intervenções pedagógicas podem ser eficazes para evitar o fracasso escolar, desde que o profissional acredite no desenvolvimento de seu aluno. Portanto, é necessário que os professores tornem-se capazes de visualizar as potencialidades dos alunos com deficiência, de modo a garantir não apenas o acesso do aluno na escola, mas também o acesso e a apropriação do conhecimento.

(d) Dificuldades encontradas na prática em sala de aula com alunos com deficiência intelectual

Em relação aos desafios e/ou dificuldades do trabalho com alunos com deficiência intelectual, P6 e P13 responderam que não tiveram dificuldades em lidar com este público.

Os demais tiveram dificuldades em lidar com os alunos com deficiência intelectual dentro da sala de aula. P1 acreditava que suas dificuldades eram ocasionadas, sobretudo devido ao recente início das aulas. Para P2 e P4 a maior dificuldade era a falta de tempo disponível para o preparo de atividades que favoreçam o avanço deste aluno. Para P5, P8 e P12 as dificuldades eram geradas devido à falta de preparo para lidar com os alunos público alvo da educação especial.

P7 e P11 mencionaram uma série de dificuldades encontradas, das quais se destacavam falta de tempo para o preparo de atividades adaptadas, salas de aula lotadas, falta de didática, indisciplina e necessidade de um acompanhamento mais minucioso para os alunos com deficiência intelectual.

P9 apontou como principais dificuldades: o atendimento individualizado e a confecção de atividades adaptadas. Para P10 sua dificuldade era oriunda da inserção de novos conteúdos ao currículo escolar.

P14 e P16 mencionaram a dificuldade de se fazerem entender pelo aluno com deficiência intelectual, diante das atividades propostas, P15 que ressaltou sentir prazer e desafio ao ensinar os conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual.

Já P17 acreditava que sua dificuldade ao lidar com os alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino era oriunda dos impedimentos cognitivos e motores do próprio aluno, o que evidencia que a visão do aluno com deficiência como um sujeito incapaz de aprender ainda se faz presente nos dias atuais, o que pode vir a dificultar a efetivação da inclusão escolar, uma vez que para Artioli (2006) a inclusão escolar só ocorrerá efetivamente, quando a visão da pessoa com deficiência enquanto sujeito incapaz de aprender e fazer parte do convívio social deixar de existir.

E por fim, P18 afirmou, ter que pensar em um planejamento constantemente suas aulas, para assim possibilitar o avanço e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. P3 não justificou sua resposta.

Os principais desafios e/ou dificuldades do trabalho com alunos com deficiência intelectual podem ser visualizados nas seguintes falas:

Sim, às vezes. A maior dificuldade é em relação ao tempo disponível para preparar atividades que permitam com que avance e queira continuar aprendendo. (P2)

Tempo, didática, modo de avaliar, um acompanhamento mais minucioso para este aluno. Essas são as dificuldades. (P7)

Sim. Formação adequada para lidar com alunos com deficiência. (P12)

Sim. Muitas vezes não consigo me fazer entender. (P16)

Todos nós temos dificuldades em trabalhar com alunos especiais. Muitas vezes traçamos os objetivos, procuramos atividades que praticamente temos certeza que conseguirão fazer e...não conseguem. Assim é preciso replanejar e sempre mudar as estratégias de ensino até que o aluno aprenda.(P18).

De acordo com os estudos de Pereira (2006); Gatti, Barreto e André (2011), os professores necessitam de maior tempo para preparo das aulas, apoios didáticos e pedagógicos e capacitação continuada para lidar melhor com a diversidade de seus alunos, bem como uma participação mais efetiva dos pais, gestores e toda comunidade, pois a inclusão escolar não se faz somente de corpo presente, mas sim de mudanças e replanejamentos.

(e) Apoio da Educação Especial

A maioria dos participantes, revelaram que a escola não oferecia apoio didático e pedagógico da área de Educação Especial necessário para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, sendo que P7 afirmou nunca ter pedido nenhuma ajuda deste tipo.

P11 mencionou receber apoio do professor da sala de recursos da instituição de ensino que lecionava, o qual avaliava os alunos que não tinham diagnóstico fechado e sugeria atividades e estratégias de ensino voltadas aos alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino e P12 relatou receber como apoio apenas uma oficina sobre deficiência visual.

Já os educadores da área da educação especial, afirmaram sempre que possível oferecer apoio aos professores da rede regular de ensino, mas afirmaram não receberem quaisquer outro tipo de apoio da secretaria de educação local. É importante ressaltar que estes professores relataram serem contratados para atenderem no contraturno os alunos do ensino médio, portanto os professores que afirmaram receber apoio da área da educação especial pertencem a essa modalidade de ensino.

[...] Na rede estadual leciono Língua Portuguesa para um aluno com Síndrome de Down e durante o ano não recebi orientação sistemática no tocante a prática pedagógica. (P2)

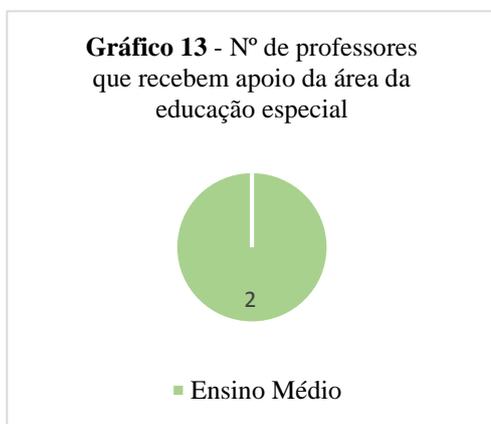
*Não, em nenhuma escola em que trabalhei todos esses anos. (P3)
Nunca pedi apoio...(P7)*

A professora da sala de recursos está fazendo avaliações com vários alunos da escola que não tem laudo, mas já se colocou à disposição caso precisemos de alguma coisa (...). (P11)

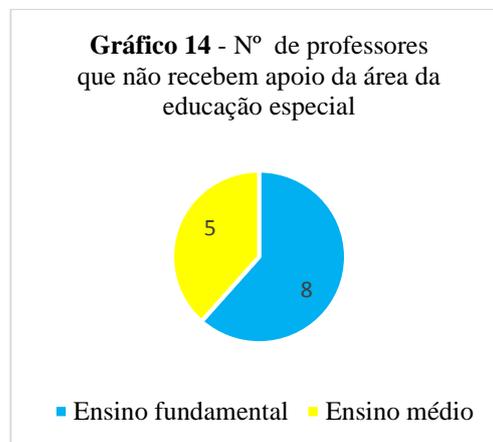
Como atuo na área busco sempre oferecer apoio aos professores mas não recebo nenhum auxílio da secretaria da educação local. (P17)

Como educadora especial apoio sempre que possível, porém não recebo nenhum tipo de auxílio. (P18)

Os gráficos 13 e 14 apresentam a distribuição das respostas dadas para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores em relação ao apoio da Educação Especial:



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários

Os relatos nos permitem constatar a falta de interlocução entre os professores da educação especial e da educação comum, o que segundo Milanesi (2012) pode ser ocasionado devido as condições de organização do serviço de atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial, seja porque um atua no contraturno do outro ou porque eles trabalham em escolas diferentes, sendo necessário portanto a criação de espaços efetivos para trocas entre os profissionais, pois só assim um atendimento complementar o outro, conforme previsto na legislação local.

Esses dados demonstram também certo despreparo da rede estadual para lidar com os alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, o que segundo Aranha (2004) pode estar relacionado ao desconhecimento da legislação e do trabalho exercido pela área da Educação Especial, ou ainda pela falta de monitoramento das redes regulares de ensino.

No tópico descrição do trabalho do profissional de Educação Especial P1, P2, P6 e P12 acreditavam que o trabalho deste profissional era apoiar e direcionar o professor da sala de aula regular, de modo a garantir aos alunos com deficiência uma educação de qualidade. P1 acrescentou ainda que este profissional tem como função buscar alternativas de ensino às dificuldades encontradas pelos alunos, já P2 mencionou o trabalho individualizado desenvolvido por esses profissionais, P6 ressaltou a importância deste profissional para a área educacional, uma vez que segundo o mesmo, este deve agir como

multiplicador de conceitos e técnicas de ensino e P12 acrescentou ainda, que este profissional deve ser visto como o gestor da educação especial.

P3, P5 e P13 viam o trabalho realizado pelos profissionais da área de educação especial como algo muito bonito, sendo que, P3 e P13 justificaram suas afirmações acrescentando que o trabalho do educador especial exige muita dedicação e amor e P5 comparou o trabalho deste profissional a um dom, que exige paciência e sabedoria.

Já P4, P9, P11 e P16 acreditavam que o trabalho realizado pelo profissional da área de educação especial é de grande contribuição para a área educacional.

P7 e P14 evidenciaram em suas respostas, os problemas das escolas e a escassez de professores especializados para lidarem com os alunos público alvo da educação especial.

P8 e P18 destacaram o trabalho do educador especial como algo difícil e árduo, sobretudo no que tange a inserção da pessoa com deficiência no meio social enquanto P10 e P17 viam o trabalho deste profissional como um facilitador do processo inclusivo, pois somente a partir destes profissionais é que, segundo o participante, que se garante uma educação de qualidade a pessoa com deficiência e P15 mencionou o trabalho do educador especial como algo que só ocorre quando a família, a escola comum e o profissional na área da educação especial, trabalham juntos.

As principais falas dos participantes em relação ao trabalho desempenhado pelo professor de Educação Especial podem ser visualizadas nos seguintes relatos:

Um trabalho especializado direcionado ao indivíduo portador de necessidade e de atendimento especial. É um apoio e orientação ao professor do ensino regular. (P2)

De extrema importância, pois pode ser o multiplicador de conceitos e técnicas que facilitem a prática de outros docentes e o crescimento dos alunos.” (P6)

Um trabalho árduo, principalmente quanto trata-se de colocá-lo em sociedade. (P8)

Trabalho especializado para indicar os caminhos para outros profissionais desenvolverem as atividades de ensino-aprendizagem. Gestores da educação especial.” (P12)

Um trabalho a partir das parcerias entre família, escola comum e educação especial em prol do aluno com essas características. (P15)

Um profissional capacitado para auxiliar os docentes em caso de alunos com deficiência, trata-se de alguém que facilita a aprendizagem dos alunos com deficiência e os ajuda a compreender o mundo e a si mesmo.(P17)

Os dados sugerem que, a maior parte dos professores da rede regular de ensino compara o trabalho exercido pelo professor de Educação Especial ao de um orientador de ensino, ao qual cabe a partir de orientações direcionarem a prática pedagógica do professor da rede regular, sobretudo diante dos alunos com deficiência. O estudo de Leite (2004) ressalta que ao professor especialista (educador especial) cabe exercer a função de um educador que prioritariamente atende alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma prática educacional compromissada com a heterogeneidade existente dentro de uma sala de aula, bem como com as particularidades de cada aluno, o que implica na comunhão de conhecimentos entre a família e a escola e na utilização consciente de estratégias e metodologias diversificadas, capazes de promover o ensino e a aprendizagem significativa.

Em alguns momentos, os dados apontam para visão ingênua do magistério, comparando-a a um dom, o que segundo Gatti, Barreto e André (2011), pode vir a acarretar em um ensino descontextualizado e baseado em ações pouco pedagógicas, uma vez que nesta visão perdura-se o ensino pela paixão e não pelo direito a educação de qualidade.

Quando indagados se trocam informações entre si e/ou entre os profissionais da área de educação especial e se há algum tempo disponível para essa troca e/ou para elaboração de materiais específicos para o aluno com deficiência intelectual inserido na rede regular de ensino P6, P7, P12, P14, P15 e P16 afirmaram não terem nenhum tipo de apoio para lidar com os problemas da sala de aula, o que segundo P7, P14 e P15 era ocasionado devido à falta de tempo e de profissionais da área da educação nas instituições de ensino.

Já os demais participantes afirmaram realizar este tipo de atividade, sendo que P1, P2, P3, P8, P10, P13 e P18 relataram que essas trocas ocorrem semanalmente nas reuniões de ATPCs.

As principais respostas dadas pelos professores podem ser visualizadas a partir dos seguintes relatos:

[...] nos ATPCs, conselhos e planejamentos. (P1)

Trocamos informações em horários de ATPCs (reuniões pedagógicas semanais) e sempre que possível durante as aulas também. (P2)

Nós professores, trocamos informações durante o intervalo ou em algum outro encontro, não existe tempo específico para essa atividade. (P5)

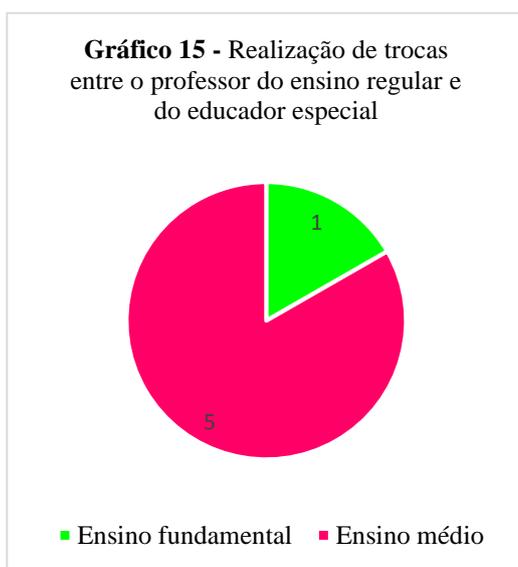
Não tenho apoio de nenhum profissional. (P6)

Não. Não temos tempo. (P7)

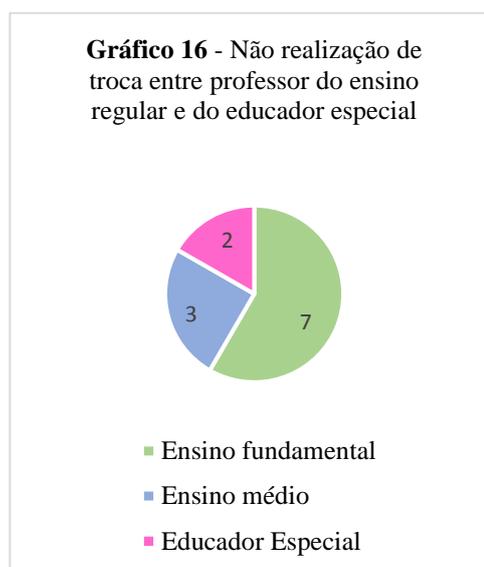
Deveria ser feito em reuniões de ATPCs, o que não ocorre. (P12)

Na escola trocamos sim informações e o tempo destinado para planejar e elaborar as atividades é durante o ATPC. (P18)

Os gráficos 15 e 16 apresentam a distribuição das respostas dadas para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores:



Fonte: Relatos dos questionários



Fonte: Relatos dos questionários

A partir dos relatos, pode-se perceber, que as trocas e elaborações de materiais específicos para os alunos com deficiência intelectual, nem sempre ocorrem e quando ocorrem, acontecem apenas em alguns momentos, sobretudo nos ATPCs, planejamentos e conselhos. Segundo Leite (2004) pode acarretar na não aprendizagem dos alunos com deficiência e, sobretudo no despreparo para lidar com este alunado.

II. Adaptação curricular

Nesta categoria de análise encontram-se as descrições dos conceitos e características que os professores atribuem ao currículo escolar, as adaptações e adequações curriculares, bem como o modo pelo qual estas são utilizadas e contribuem para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual dentro da sala de aula.

(a) Conceito de currículo escolar

Em relação a visão que o professor tem sobre o currículo escolar P1, descreveu o mesmo como um instrumento que abrange a aprendizagem significativa do aluno, o tornando assim apto a novos conhecimentos.

P2 por sua vez definiu que a função do currículo escolar é contemplar habilidades e competências para a formação do indivíduo, de acordo com sua idade.

Já P3, P5 e P18 definiram o currículo como um roteiro daquilo em que o aluno deve aprender ao longo de sua jornada escolar, sendo que P5 acrescentou a esta visão que os currículos devem ser adequados de acordo com cada turma, facilitando deste modo a atuação do profissional da educação no processo ensino-aprendizagem.

P4 afirmou que o currículo falha ao não priorizar a leitura, enquanto P6 definiu o currículo como a espinha dorsal da educação, uma vez que é ele que segundo o participante dá base e sustentação ao trabalho do professor.

P7 descreveu o currículo como algo muito apertado mas flexível, enquanto P8, P9 e P17 definiram o currículo como um parâmetro, para o trabalho do professor.

P10 percebia o currículo como um instrumento de trabalho, que deve ser efetivado a partir de orientações oferecidas para cada ano escolar e que deve ser adaptado segundo as necessidades dos alunos e segundo o contexto da escola e da sociedade.

Já P11 mencionou as dificuldades de se criar um currículo diversificado, das quais destacam-se a heterogeneidade existente dentro das salas de aula e da realidade econômica e cultural dos alunos em questão.

P12 afirmou que o currículo escolar é algo engessado, enquanto P13 destacou a pouca abrangência do currículo em relação à proposta de inclusão escolar.

P14 definiu o currículo como algo bom, mas plausível de adaptações à realidade escolar atual.

Já P15 descreveu o currículo com um instrumento de ensino que dá norte ao professor no que tange a formação de novos cidadãos, e por fim P16 que via o currículo como algo precário, estagnado e em muitas vezes distante da realidade de uma sala de aula.

As principais concepções de currículo definidas pelos professores participantes podem ser vistas nas falas abaixo:

O currículo busca contemplar competências e habilidades requeridas para a formação do indivíduo da contemporaneidade, de acordo com sua idade e série/ano em que se encontra. (P2)

É como um roteiro de temas que devem ser seguidos e adequados, de acordo com cada turma, visando auxiliar nossa atuação para o ensino-aprendizagem do aluno. (P5)

Vejo como um instrumento de trabalho que deve ser efetivado, seguindo as orientações oferecidas para cada ano escolar e que deve ser adaptado segundo as necessidades dos alunos e segundo o contexto da escola e da cidade. (P10)

Como um instrumento de ensino norteador do trabalho do professor, sobretudo na formação de novos cidadãos. (P15)

Os dados sugerem que, para a maioria dos participantes tem diferentes visões sobre o currículo escolar, sendo que a de mais relevância refere-se ao currículo escolar como um instrumento didático e pedagógico capaz de contemplar habilidades e competências compatíveis com a idade/ série de cada educando, que pode ou não sofrer alterações. Conceito este que vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), que focaliza o currículo como uma ferramenta básica para a escolarização, que busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende admitir às adaptações curriculares como estratégias da atuação docente, a fim de atender a diversidade de necessidades dos alunos da escola, nota-se que atualmente não se pode mais ver o currículo somente como um roteiro de ensino, mas sim como uma ferramenta de ensino, que juntamente com professores capacitados e adaptações curriculares condizentes com a realidade de cada educando pode vir a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

(b) Conceito de adaptação curricular

Quando perguntado aos professores o que é adaptação curricular, P1 e P18 afirmaram que trata-se de adaptar as atividades de acordo com o público existente dentro da sala de aula enquanto P2 entendia que adaptação curricular é uma ação capaz de valorizar os aspectos locais e regionais onde a escola está inserida, a fim de atender satisfatoriamente os alunos com necessidades educacionais especiais.

Já P3 acreditava que a adaptação curricular é o caminho percorrido pelo aluno para se chegar a aprendizagem, enquanto P4 aponta que adaptação curricular é a busca do professor por alternativas de ensino, sendo assim a mesma só ocorre a partir das necessidades dos alunos e P5 a caracteriza como as mudanças e adequações que ocorrem para a evolução do aluno.

P6 e P17 definiram adaptação curricular como mudanças necessárias na prática pedagógica escolar, enquanto P7 definiu a mesma como mudanças no currículo escolar,

ocasionadas a partir das necessidades da sala de aula e P8 como ajustes ao currículo escolar.

Já P9 mencionou que as adaptações curriculares só ocorrem quando algo precisa passar por mudanças, enquanto P10 entendia que adaptações curriculares são as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para atingir um determinado objetivo e P11 apontou que as adaptações curriculares devem ocorrer de acordo com o conteúdo trabalhado,

Por fim, P12 relatou que a adaptação curricular é uma prática educacional que deve ocorrer de acordo com a realidade dos alunos e dos professores, P13 entendia adaptação curricular como um trabalho de comprometimento, onde cada profissional independentemente da área de formação, se dispõe a buscar meios para atender as singularidades existentes dentro de uma sala de aula, P14 destacou que as adaptações curriculares são necessárias, pois segundo o participante, é preciso delas para atender o público alvo da educação especial, bem como suas necessidades e potencialidades, P15 definiu adaptação curricular como adequações nos conteúdos curriculares, com vistas a atender os alunos com necessidades educacionais especiais e P16 entendia as adaptações curriculares como uma forma paliativa e momentânea de ajustar o currículo a necessidade tanto do aluno quanto do professor.

A seguir, algumas das respostas obtidas:

A adaptação curricular se dá de acordo com as necessidades do aluno com dificuldade, por exemplo, de alfabetização. Então o professor deve pesquisar e buscar alternativas de ensino. (P4)

Entendo que devem ser as mudanças necessárias a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos com algum tipo de deficiência. (P6)

São estratégias de ensino necessárias para o professor atingir um objetivo.” (P10)

Adequação dos conteúdos do currículo comum com vistas a atender os alunos com NEEs. (P15)

Entendo que é uma forma paliativa, momentânea. Uma tentativa de ajustar o currículo à necessidade do aluno e professor. (P16)

[...] é a adaptação dos conteúdos curriculares para cada aluno. (P18)

Os dados revelam as diversas concepções que os professores têm sobre adaptação curricular, sendo que a maioria delas refere-se a alterações ocorridas no currículo escolar, a fim de favorecer e proporcionar a aprendizagem de todos, sobretudo dos alunos com

deficiência incluídos na rede regular de ensino, o que vai de encontro com a pesquisa de Aranha (2000) que aponta o currículo como algo mutável quanto a seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade, a fim de atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola.

(c) Utilização da adaptação curricular na sala de aula

Quando perguntado aos professores se os mesmos faziam uso de adaptações curriculares em suas aulas para ensinar os alunos com deficiência intelectual, nove professores (P1, P4, P9, P10, P11, P13, P15, P17 e P18) afirmaram fazer adaptações nos conteúdos.

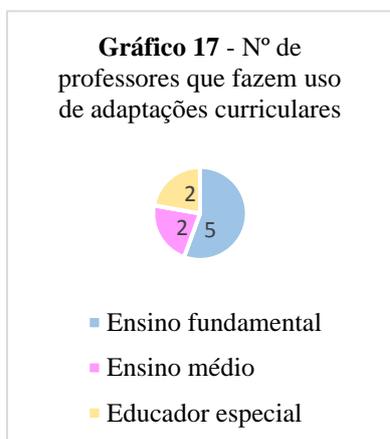
P1 realizou adaptações curriculares a partir do uso de letras moveis e ampliadas. P4 fez adaptações a partir de conteúdos diferenciados e atividades diversificadas, elaboradas de acordo com o nível do aluno com deficiência intelectual.

P9 e P18 relataram realizar adaptações curriculares conforme as necessidades da sala de aula e P10 realizava suas adaptações de acordo com aquilo que julga ser relevante para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

P11 propõe adaptações mediante o uso de atividades com nível de dificuldade inferior ao que trabalha com toda a sala de aula. Já P13 declarou propor adaptações a partir do uso de testes e percepções relacionadas ao nível de aprendizagem em que o aluno com deficiência intelectual se encontra, P15 propõe adaptações mediante o trabalho em grupos e/ou atividades de tutoria, na qual um aluno ajuda o outro, e P17 utiliza letras móveis, números conhecidos, atividades de colagem e ligação como adaptação curricular.

P3, P5, P6, P7, P8, P12, P14 e P16 não fazem uso deste tipo de recurso, sendo que somente P7 e P8 justificaram que a não utilização de adaptações curriculares é ocasionada devido à falta de tempo, dinheiro e motivação e P2 não conseguiu definir se em suas aulas realizou praticas pedagógicas diversificadas ou fez uso de adaptações no currículo, uma vez que o ensino do aluno com deficiência intelectual matriculado em sua sala de aula se deu de forma diferente daquela do restante da turma.

Os gráficos 17, 18 e 19 apresentam a distribuição das respostas dadas para esta categoria em cada nível e modalidade de atuação dos professores, relacionadas à utilização das adaptações curriculares em sala de aula:



Fonte: questionários



Fonte: questionários



Fonte: questionários

As principais adaptações utilizadas pelos professores participantes podem ser explicitadas nos seguintes relatos:

Letras móveis e ampliação das letras quando necessário. (P1)

[...] Realizo as adaptações de acordo com aquilo que vejo que seja relevante para aprendizagem do aluno e que tenha sentido para ele. Trabalho bastante com materiais concretos, prancha de comunicação e recursos disponíveis na escola, como o computador e livros. (P10)

Através de testes e percepções do nível em que o aluno com deficiência intelectual se encontra. (P13)

Uso estratégias de adaptação como por exemplo: atividades em grupo e/ou tutoria. (P15)

Sim, letras e números conhecidos, uso também o pontilhado, a atividade de ligar, de colar e o alfabeto móvel. (P17)

Os dados sugerem que, os professores a maioria dos professores do ensino médio não fazem uso de adaptações curriculares, sendo que os que fazem baseiam-se na diferenciação de materiais e metodologias de ensino. Os dados apontam que os professores tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental apresentam dificuldade em entender o que é currículo adaptado e como proceder em relação a ele.

Segundo o estudo apresentado por Lopes (2010), a utilização das adaptações visa valorizar a diversidade existente em âmbito educacional, bem como atuar diante das dificuldades de aprendizagem enfrentada pelos alunos, sobretudo daqueles com deficiência

intelectual, assim a baixa utilização destas indicam uma prática pedagógica educacional excludente, deixando ainda mais claro a necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais da área da educação.

Quando perguntado aos participantes, se estes acreditam que as adaptações curriculares contribuem para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e de que forma isso ocorre, os professores P6, P12 e P16 (todos do Ensino Médio) relataram que não acreditavam que adaptar o currículo seja uma forma de facilitar o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os demais professores afirmaram que as adaptações contribuem muito para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. E os professores P1 e P18 relataram que não basta somente adaptar o currículo, já que esta adaptação deve ter uma função para o aluno e seja capaz de contemplar melhorias significativas à aprendizagem. Segundo os professores P1 e P8 as adaptações devem ser pensadas de acordo com as deficiências e dificuldades dos alunos.

P2 relatou que as adaptações curriculares regionais ou locais que facilitam a aproximação dos conteúdos escolares com o cotidiano do educando P3 afirmou que as adaptações curriculares só são eficazes quando adequadas a cada deficiência, P4 evidenciou que os professores tentam na medida do possível adaptar os conteúdos escolares, mas que nem sempre conseguem dedicar todo tempo e atenção que os alunos com deficiência intelectual necessitam.

Já P5 acredita que adaptar o currículo seja um modo eficaz de garantir o ensino de pessoas com deficiência intelectual. Afirmou ainda que para que estas ocorram é primordial que os professores tenham orientação dos conteúdos para os alunos com deficiência intelectual e as classes precisam ser menos numerosas.

P7 relatou que adaptar o currículo escolar é o mesmo que ir ao encontro da realidade do aluno. P8 destacou que as adaptações curriculares são importantes porque focam nas dificuldades dos alunos, sobretudo daqueles com deficiência intelectual. P9 revelou que as adaptar o currículo torna os alunos motivados, tornando assim a aprendizagem mais significativa para todos. P10 percebia as adaptações curriculares como uma forma de efetivação de conhecimentos, sendo, portanto, algo primordial e de grande relevância para oportunizar situações efetivas de aprendizagem. Já P11 relatou que com o uso de adaptações curriculares, os alunos sentem-se parte do processo de ensino aprendizagem, uma vez que são tratados igualmente. P13 ressaltou que todos os profissionais da área educacional deveriam ser capacitados para realizar adaptações no

currículo escolar e assim apresentar um trabalho efetivo e de sucesso. Para P14 a singularidade de cada aluno no processo de aprendizagem, sendo, portanto, a adaptação curricular uma forma de adequar o currículo a necessidade de cada educando. E P15 apontou o uso de adaptações no currículo escolar como algo que parte das atividades escolares já dominadas pelos alunos e vagarosamente se aproxima daquilo em que o aluno necessita aprender, e por fim, P17 ressaltou a importância das adaptações por meio do uso de materiais concretos e metodologias de ensino diversificadas para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, visto que segundo o participante esta se dá de modo lento gradual.

As principais contribuições das adaptações curriculares para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual apresentada pelos participantes são exemplificadas nas falas a seguir:

Tem se falado muito em aprendizagem significativa. Dessa forma, as adaptações como aquelas regionais ou locais aproximam os conteúdos ditos “escolares” da vivência do aluno e, portanto atuam como facilitador da aprendizagem. (P2)

Sim, porque focam nas dificuldades do aluno, sobretudo dos com deficiência intelectual. (P8)

Sim, porque eles ficam motivados e com isso tem uma aprendizagem significativa. (P9)

Sim, de forma a efetivar um conhecimento. Vejo como primordial e de grande relevância para oportunizar situações mais efetivas de aprendizagem. (P10)

Acredito sim. Os alunos sentem que são parte do processo de aprendizagem quando são tratados igualmente. (P11)

Sim, porque cada aluno é único em suas necessidades e tem seu ritmo no processo de aprendizagem, então é importante adaptar o currículo a sua necessidade. (P14)

Sim adaptando os materiais e a metodologia (de acordo com o limite do aluno) facilitará a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, visto que esta é lenta e gradativa. (P17)

A maioria dos professores participantes deste estudo percebeu a adaptação de forma positiva, como um recurso didático e pedagógico, que aproxima a realidade do educando para com os conteúdos curriculares, contemplando assim as especificidades de cada aluno.

Contudo, mesmo tendo uma visão positiva do uso das adaptações curriculares, os participantes apresentaram dificuldades na conceituação da mesma, bem como dúvidas quanto a sua aplicação, o que vai ao encontro dos estudos que denunciam o descaso com o

processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual (KASSAR, 2013; PLESTCH, 2014).

Segundo Fierro (2004) cada pessoa aprende de uma maneira diferente, e é preciso estar atento a ela para proporcionar um ensino significativo e de qualidade.

A adequação curricular pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica interessante e viável para que alunos com deficiência intelectual possam se beneficiar do currículo proposto para o ano/série frequentado (SILVA, MENNOCCHI E CAPELLINI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe informações pertinentes para reflexão sobre o currículo escolar e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, matriculados em classes do ensino fundamental e médio de escolas regulares.

As discussões em relação ao currículo ainda causam muitas discussões e desconhecimentos entre os professores. Há quem diga que adaptações curriculares ainda são formas segregacionistas da educação como um novo currículo.

Os resultados obtidos permitem considerar que as matrículas dos alunos com deficiência intelectual, vem sendo garantida, como prevê a Lei de Diretrizes de Bases Nacionais 9394/96, porém percebe-se claramente que a qualidade dessa inclusão não acontece como deveria, uma vez que conforme apontado nesse estudo a falta de formação profissional e conseqüentemente o despreparo para lidar com este público tem ocasionado a exclusão educacional.

Outro fator apontado pelo estudo refere-se ao despreparo dos professores para lidar com o público alvo da educação especial, uma vez que este carece de profissionais especializados no trabalho com os alunos com deficiência intelectual.

Constatou-se algumas modificações na prática pedagógica dos professores quanto ao uso de metodologias e materiais pedagógicos diversificados com os alunos com deficiência intelectual. Em relação a visão do professor do ensino regular e da educação especial sobre o conceito de adaptação curricular, constatou-se que a os professores não sabem o que é currículo adaptado e como proceder em relação a ele.

Quanto à comparação dos relatos dos professores em relação à adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual, não foram constatadas divergências de opiniões na prática pedagógica para esses alunos.

Desta forma, pode-se concluir que as adaptações curriculares são necessárias, pois todos os alunos são diferentes entre si, mas alguns alunos com deficiência intelectual têm suas diferenças de aprendizagem mais acentuadas, necessitando de recursos e estratégias diferenciadas para atender a objetivos específicos, para assim conseguir sucesso na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Faz-se necessário também um maior apoio da educação especial e de investimentos na área, a fim de favorecer o uso das adaptações curriculares condizentes com a realidade

de cada aluno, proporcionando assim uma aprendizagem que valorize a heterogeneidade existente dentro de uma sala de aula.

Desta forma pode-se dizer que os objetivos propostos pelo presente estudo foram alcançados uma vez a partir da elaboração do mesmo pode-se ter uma visão ampla do modo pelo qual os professores da rede regular de ensino estadual percebem a inclusão escolar, bem como suas práticas pedagógicas diante dos alunos com deficiência intelectual.

Sabe-se que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual já uma referência no cenário educacional brasileiro; entretanto, os professores ainda se sentem inseguros em implementar propostas de adaptação curricular para que essa educação realmente se efetive.

Este estudo possibilitou à pesquisadora a expansão de seus conhecimentos na área de Educação Especial, sobretudo diante do apoio das adaptações curriculares na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em classes do Ensino Fundamental e Médio. Os resultados servem como estímulo para novas pesquisas com outras populações em diferentes níveis educacionais, no intuito de analisar a influência de tais fatores sobre as variáveis estudadas.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Definition of mental retardation. (2010). Disponível em: http://www.aamr.org/polices/faq_mental_retardion.shtml. Acesso em 13 de novembro de 2014.
- ALMEIDA, L. S. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2006, p. 155-165.
- ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR** - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2004, p. 33-48.
- ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: Núcleo de Apoio Pedagógico especializado – CAPE. Org. ALMEIDA, M.A. São Paulo; SE, 2012.
- ALTON, S. **Incluindo alunos com Síndrome de Down na escola**. 2008. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluindo-alunos-com-sndrome-de-down-no.html>>. Acesso em: 17 dezembro 2014.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, n. 5, 2000.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**: Transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. *Inclusão*: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.
- ARANTES, D. R. B.; NAMO, D.; MACHADO, M, A. S. **Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo**. In: Deficiência Intelectual: Realidade e ação. Secretaria da educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. SP: SE, 2012.
- ARTIOLI, A, L. **A educação do aluno com deficiência na classe comum**: a visão do professor. *Psicologia da Educação*, n. 23, p. 103-121, 2006.
- BARROSO, J. **Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva**. In Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SESP, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Adaptações Curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP, 1999.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. ° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 01 de out. 2009.

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

_____. **Plano Nacional de Educação. Brasília** - Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União. 2001. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 01 de out. 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 01 de out. 2009.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Secretaria de Educação Superior. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e MEC/SESu, 2001

_____. **Resolução Conjunta de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, nº 1 de agosto de 2013. Disponível em:
ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2013/iels.fev.13/Iels30/E_RS-CJ-SEDPcD-SES-1_140213.pdf - Acesso em 13 de dez. 2014

BRIANTE, M. E.; OLIVER, F. C. **A Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo:** Conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 18, n °1, 2012.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Análise de uma realidade.** 2012. 121f. Tese (Tese de Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

COLL, C., PALÁCIOS, J. E MARCHESI, A . **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico cultural:** Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 19. Marília. 2013.

DOLL, E. A. **The essential of na inclusive concept of mental deficiency.** American Journal of Mental Deficiency, v. 46, 1941.

DUARTE M. **Síndrome de Down:** Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 181f. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, A., MARQUESI, A., PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

JANUZZI, G.M de. **A educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. Ed.São Paulo: Autores Associados, 2004. 211 p.(Coleção educação contemporânea).

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades.** São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

LADE, M. L. **A formação continuada para a diversidade:** um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. Anais...Caxambu, 2005

LEITE, L. P. **Educador Especial:** Reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 10, p. 131-142/ 2004.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da; MENNOCCHI, L. M. e CAPELLINI, V. L. M. F.. **A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva.** Psicologia Educacional. [online]. 2011, n.32, pp. 89-111.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual:** terminalidade específica e expectativas familiares. Revista Brasileira de educação Especial, Marília, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 dez. 2014

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

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, A., MARQUESI, A., PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31 – 52.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 2006.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor em educação especial**. Revista Integração, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

_____, **Inclusão escolar com colaboração**: Unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L.A.R; PIRES, G. N. L. (Org.) Política e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRRN, 2008, p. 19-51.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. Ed. Ver. Atual. Ampl. Curitiba: Ibepex, 2008.

MOREIRA, L. C., e BAUMEL R. C. R. de C. **Currículo em Educação Especial**: tendências e debates. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

MOREJÓN, K; DENARI, F. E. **A educação especial e a inclusão**: lutas, desafios e políticas públicas. 2008. disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/pedagogia/375.pdf>. Acesso em 9 de agosto de 2014.

NOGUEIRA, D. **Pesquisa Social**: introdução as suas técnicas. São Paulo: Ed: Nacional, 1975.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar**: As contribuições da educação especial. Editora Cultura Acadêmica, Marília, 2008.

PEREIRA, S.M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 166-178.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão...falar de que sujeitos?** In: LEBEDEFF, T. B; PEREIRA, I. L Educação Especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

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

_____. Secretaria da Educação. **Indicação CEE nº12**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 14 de dezembro de 1999.

_____. Secretaria da Educação. **Deliberação CEE nº. 05/00**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 5 de janeiro de 2000.

_____. Secretaria da Educação. **Deliberação nº. 68**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 19 de julho 2007.

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

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

_____. Secretaria da Educação. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI**, de 6 de julho de 2009.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. Dissertação de Mestrado – UFSCar: São Carlos, 2007.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

TREDGOLD, A. E . **Mental Deficiency**. London: Tindall & Fox, 1908.

VALLE, T. G. M; MAIA, A. C. B **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo – Cultura Acadêmica 2010 p. 17 a 34.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “*Deficiência intelectual: adaptações curriculares em classes do ensino fundamental e médio*”, sob responsabilidade da Profa Dra. Márcia Duarte. O objetivo geral do estudo é identificar os alunos com deficiência intelectual que frequentam as escolas do ensino fundamental e médio, localizadas em um município no interior do estado de São Paulo-SP, e analisar se há e como estão sendo realizadas as adaptações curriculares e a prática pedagógica para aprendizagem desses alunos.

Sua participação no estudo consistirá em responder um questionário com questões abertas e fechadas. O questionário deverá ser preenchido na própria escola, em datas e horários mais favoráveis para você e demais participantes.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa na participação não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que o mesmo estuda.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca compreender as práticas curriculares na sala de aula frente a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Pretende-se ainda compreender como estão sendo realizadas as adaptações curriculares e a prática pedagógica para aprendizagem dos alunos identificados com deficiência intelectual.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luíz, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Larissa Guadagnini

Aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial

Profa. Dra. Márcia Duarte

Pesquisadora responsável pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Curso de Licenciatura em Educação Especial

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São

Carlos - SP – Brasil

Telefone: (16) 33519460/ (16) 97820715

E-mail:marciaduar@yahoo.com.br

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da pesquisa

APÊNDICE II**Protocolo de coleta – Questionário****FICHA DE IDENTIFICAÇÃO****I. Identificação**

() professora de Educação Especial

() professora de Ensino Regular

Sexo: () F () M

II. Formação Acadêmica**Ensino Médio**

Curso: Magistério () Ensino médio regular ()

Superior

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____

Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____

Outro curso () Qual: _____

Tempo de atuação: _____

Educação Especial: _____

Ensino Regular: _____

Em quantas escolas você atua? _____

Quanto tempo você atua nesta escola? _____

Tema I: Definição da inclusão escolar

1. Como você vê a inclusão educacional?
2. Como você vê a sua prática pedagógica frente à inclusão escolar?
3. Fale-me da sua prática no dia a dia com o aluno com deficiência intelectual?
4. Como você vê o processo de ensino-aprendizagem deste(s) aluno(s)?
5. O que você pensa sobre a inclusão dele?

Tema II: Prática pedagógica e organização do trabalho:

1. Como é a sua prática pedagógica no processo de escolarização dos seus alunos da classe? E o aluno com deficiência intelectual?
2. Que práticas e estratégias pedagógicas você utiliza para ensinar os conteúdos curriculares ao aluno com deficiência intelectual?
3. Você tem dificuldades para trabalhar com ele? Caso positivo: perguntar quais?
4. Você recebe algum apoio da área de Educação Especial? Caso positivo perguntar qual? (professor Ensino regular)
5. Descreva como você vê o trabalho do profissional da Educação Especial?
6. Vocês trocam informações? Qual é o tempo destinado para essa troca de informações e para a elaboração de materiais e/ou atividades para o aluno inserido em sua classe?

Tema III: Definição e utilização da Adaptação curricular

1. Como você vê o currículo escolar?
2. O que você entende por adaptação curricular?
3. Adaptação e adequação curricular têm o mesmo significado?
4. Você utiliza adaptações curriculares que propiciem a aprendizagem e construção do conhecimento dos alunos com deficiência intelectual? Caso positivo: perguntar: como são realizadas as adaptações?
5. Você acredita que as adaptações curriculares contribuem na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual? De que forma?

ANEXO I
Parecer Comitê de Ética