

AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES E A IMPORTÂNCIA DO APOIO AO PROFESSOR

THE CURRICULAR ADAPTATIONS AND THE IMPORTANCE OF SUPPORT OF THE TEACHER

EL ADECUACIONES CURRÍCULO Y LA IMPORTANCIA DE APOYO PARA EL MAESTRO

Ana Maria de Oliveira Bezerra¹

Cristiane Regina Xavier Fonseca- Janes²

RESUMO: A matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas não garante a efetivação da educação inclusiva, eles necessitam de acesso a um currículo adaptado para o desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo deste trabalho foi analisar se as adequações curriculares são realizadas em salas regulares com alunos com deficiência intelectual; observar as ações estratégicas e analisar se os professores do ensino regular contam com o auxílio do professor da Sala de Apoio e Atendimento a Inclusão (SAAI). Os dados foram coletados em duas salas de aula em uma escola da prefeitura de São Paulo. O procedimento ocorreu por meio de um protocolo de observação e entrevistas com os professores. Os resultados demonstraram que existe uma discrepância nas ações dos professores em relação às adequações curriculares e nas interações com o aluno com deficiência intelectual. Os entrevistados concordam que não há um horário específico para os encontros de orientação com o professor da SAAI.

PALAVRAS CHAVE: Adequação do Currículo. Educação Inclusiva. Educação Especial. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: The enrollment of the target group of Special Education students in public schools does not guarantee the effectuation of inclusive education. They need access to an adapted curriculum aiming the development of their potential. The aim of this study was to analyze whether the adapted curriculum materials are performed at regular rooms for students with intellectual disability; watch the strategic actions and analyze whether the regular education teachers can count on the help of an employee from the Centre for Support and Service Inclusion (SAAI). Data were collected in two classrooms in a prefecture's school in São Paulo city. This procedure occurred through a protocol of observation and interviews with the teachers. The results showed that there is a discrepancy in the teachers' actions in relation to curricular adaptations and interactions with the intellectual disability

¹ Especialista em Educação Especial pelo curso de Pós-graduação em Deficiência Intelectual da UNESP - Marília. Pedagoga com habilitação em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Administração escolar pela Universidade de Santo Amaro- UNISA. Especialista em alfabetização pela Fundação Santillana. Professora da Rede Municipal de São Paulo. E-mail: aninha_kcnd@hotmail.com.

² Pós-doutora e pesquisadora pelo Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. E-mail: crisrefonseca@gmail.com.

student. The interviewed ones agree that there is no specific time for orientation meetings with the teacher from SAAI.

KEYWORDS: Curriculum adaptation. Inclusive education. Special education. Intellectual Disability.

RESUMEN: La inscripción de los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas no garantiza la verdadera inclusión, que necesitan acceso a un plan de estudios adaptado para a desarrollar su potencial. Lo El objetivo de este estudio fue analizar si los adecuaciones curriculares se llevan a cabo por los profesores de las aulas regulares con estudiantes con Discapacidad Intelectual, cumplir con las acciones estratégicas y si los maestros de educación regular tienen la ayuda de un empleado del Centro de Apoyo y Servicio de Inclusión (SAAI). Los datos fueron recogidos en dos aulas en la escuela del municipio de São Paulo. El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo a través de un protocolo de observación y entrevistas con los profesores. Los resultados mostraron que hay una discrepancia en las acciones de los profesores en relación a los ajustes curriculares, y la interacción con los estudiantes con discapacidad intelectual. Los encuestados coinciden en que no hay un tiempo específico para las reuniones de orientación con el profesor de SAAI.

PALABRAS CLAVE: Adecuación Curricular. Educación inclusiva. Educación especial. Discapacidad intelectual.

INTRODUÇÃO

A inclusão social e a inserção de toda e qualquer pessoa com deficiência no sistema regular de ensino está respaldada em documentos mundiais que discorrem sobre o direito de todos à educação. Um desses documentos, a Declaração de Salamanca, foi redigido na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais, promovida pelo Governo Espanhol com a colaboração da UNESCO, e aborda os direitos e a necessidade de uma educação de qualidade para todos os segmentos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001) em sua essência são favoráveis à inclusão, pois, partindo dessas diretrizes, a educação é uma das esferas da vida social, na qual podemos vir a consolidar a cidadania.

Podemos perceber que, legalmente, estamos amparados nos princípios da Educação Inclusiva, que é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de frequentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica. Tal processo está em construção permanente e é passível de transformação e ressignificação (FONSECA-JANES, 2010; FONSECA-JANES; OMOTE, 2012).

Ao pensarmos nesses ideais, percebemos um distanciamento entre os direitos legais e a escolarização de todos os segmentos sociais, em especial do público-alvo da

Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação). Esses alunos, ainda recentemente, eram educados separadamente em escolas especiais, recebendo, em algumas instituições escolares ou não escolares, as adequações específicas necessárias à efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Com a promulgação dos ideais da Educação Inclusiva, desvelaram-se os processos de exclusão no interior das escolas, uma vez que não tinham todo o aparato estrutural e humano para atenderem às necessidades de todo o seu alunato. Assim, educadores e pesquisadores da área da Educação Especial apontaram a necessidade de uma reorganização e ajustes no sistema regular de ensino para concretude do processo de ensino e aprendizagem para todas as especificidades de seu alunado.

Gardou (2011, p. 22), ao discutir a deficiência numa perspectiva inclusiva, afirma que somente desconstruindo conceitos cristalizados, próprios do obscurantismo, podemos atingir o ideal de “[...] uma sociedade menos excludente, menos normativa, sem masmorras nem grades”. Para esse autor, uma sociedade inclusiva é uma sociedade pensada para todos, sem pertencimentos a grupos particulares, é garantir a singularidade de cada ser dentro dos ideais universais, é garantir qualidade de vida e a todos. Nessa sociedade com qualidade e acesso, o resultado é a educação inclusiva (FONSECA-JANES, 2010), que necessita de uma escola inclusiva, que garanta a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Pelo direito que todos os alunos têm à educação de qualidade, não basta somente inseri-los na rede regular de ensino, faz-se necessária uma transformação significativa de atitudes e posturas (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014), principalmente nas questões relacionadas às práticas pedagógicas, pois havemos “[...] de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem estar deste novo tipo de sociedade” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

Dentre as alternativas para favorecer a construção de contextos sociais inclusivos, acolhedores e cooperativos na escola, descreve-se o desenvolvimento de propostas de intervenção direcionadas aos diferentes segmentos de pessoas que compõem o meio social desses ambientes (BRITO, 2013; OMOTE et al., 2005). Omote et al. (2005) relataram que cursos breves sobre as características e necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou a introdução desses tópicos em disciplinas de cursos de formação têm sido

empregados com o objetivo de capacitar os futuros professores ou os já formados para o ensino inclusivo.

Ao conviver na sua comunidade escolar, a pessoa com deficiência, assim como as sem deficiência, têm o direito garantido por lei de receber ensino de qualidade; embora a passos morosos, esta tem sido uma das metas do sistema educacional brasileiro desde sua origem (FONSECA-JANES, 2010). E o ideário da Educação Inclusiva é justamente fortalecer o sistema de ensino de maneira que todas as pessoas possam ter seus direitos garantidos.

Oliveira (2009, p. 257) anuncia que, uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “profissionais competentes e qualificados”, em especial os professores de Educação Especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Para que os princípios de igualdade e equanimidade, próprios da cidadania, sejam assegurados às pessoas com deficiência, devemos garantir o acesso e a permanência destes em serviços com qualidade, capazes de atender a suas necessidades específicas (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014). O ensino inclusivo de qualidade deve ser garantido, sendo que os professores representam um dos segmentos mais importantes e sua participação no processo seja um dos pontos mais decisivos para sua efetivação.

Pesquisas na área das atitudes sociais em relação à inclusão demonstram existir algumas variáveis pessoais do professor para que este efetive o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos com deficiência, tais como:

[...] a importância da compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes [...], do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas [...] e do desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão [...] (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014, p. 151-152).

As variáveis pessoais do professor influenciarão todo o seu fazer pedagógico, e isto refletirá diretamente no momento de realizar as adaptações curriculares aos seus alunos na sala de aula.

O processo de efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos, em especial para os alunos com deficiência, necessita de muito bom senso, clareza do papel do professor de turma, domínio do conteúdo a ser ensinado, ensino colaborativo, consultoria colaborativa, dentre outros. Essa clareza de papéis e ações refletirão em um currículo, que foque o contexto e não uma criança em particular.

Para Oliveira (2011, p. 131):

[...] a proposta de uma educação inclusiva, prevê o movimento da escola em direção a um sistema educacional inclusivo. [...] Isso significa que é reconhecida a autonomia de escola, a qual [...] entre muitas das modificações possíveis, há a previsão de adequações curriculares individuais e da oferta de suporte pedagógico especializado para acompanhar o processo de inserção escolar do aluno com deficiência intelectual.

Assim, para a concretização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial precisamos que ajustes sejam feitos pelos professores que trabalham com estes alunos.

Sabemos que:

[...] pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que se vão tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

As adequações curriculares são necessárias para que os alunos com deficiência intelectual tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais. As adequações são resultado do trabalho colaborativo de toda equipe escolar e da interação do professor da SAAI com o professor da sala de ensino regular.

O êxito dos processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual:

[...] depende dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola e, especificamente, pelos professores que atuam diretamente com os alunos. [...] A partir da identificação das capacidades dos alunos é que será possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando o seu desenvolvimento e valorizando o seu progresso. (POKER, 2011, p. 168).

A educação inclusiva propõe inúmeros desafios, dentre eles, o de promover ensino de qualidade a todos os alunos, com deficiências ou não, rompendo com o paradigma da homogeneização no ambiente escolar, uma vez que essa educação é entendida por nós como:

[...] uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social (FONSECA-JANES; OMOTE, 2012, p. 02).

Os ideais da educação inclusiva fortalecem a crença da não homogeneidade entre seus pares. Cada aluno apresenta características singulares, ritmos e interesses distintos, o que nos leva à conclusão de que nem mesmo entre tais, o ensino pode ser homogeneizado, devendo, portanto, o professor ter um olhar observador para cada um dos seus alunos.

Para que a heterogeneidade seja percebida como acontecimento natural dentro do contexto escolar, é necessário haver mudanças nas atitudes de todos os envolvidos no sistema educativo e, portanto, a exclusão e a segregação não aconteçam num ambiente que deve ser de acolhimento à diversidade e respeito às diferenças. Ao contrário, tal ambiente deve promover transformações que dirijam o foco da aprendizagem para as necessidades específicas de cada aluno, observando assim suas potencialidades e não mais suas dificuldades e deficiências.

Diante disso, este artigo tem por objetivos: (1) analisar se as adequações curriculares sugeridas pelo Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) são realizadas por professores de salas regulares com alunos com Deficiência Intelectual, (2) observar as ações estratégicas realizadas pelos professores da sala regular e (3) analisar se os professores do ensino regular contam com o auxílio de um colaborador da Sala de Apoio e Atendimento a Inclusão (SAAI).

Ressaltamos que, o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) é um documento que apresenta indicadores e referenciais de avaliação que atendam as especificidades do aluno com deficiência intelectual no município de São Paulo.

Lembramos ainda que, para efetivação da inclusão escolar do aluno com deficiência no município de São Paulo, o sistema de ensino conta com alguns recursos de apoio à inclusão, dentre eles, a SAAI. A SAAI é um serviço oferecido pela Secretaria Municipal da Educação que atende aos alunos público-alvo da educação especial. Este espaço conta com um serviço de apoio especializado, desenvolvido por professores especializados.

MÉTODOS

Participantes

Nosso estudo contou com a participação de duas professoras, em cujas classes regulares havia alunos com deficiência intelectual.

A professora Cris¹ é docente da turma do terceiro ano A, com 32 alunos, cuja faixa etária é de oito anos e, dentre eles o aluno L, com diagnóstico de deficiência

intelectual moderada, com a mesma idade cronológica.

A professora Cris, com 33 anos de idade, é graduada em Pedagogia e tem especialização em Direito Educacional. Exerce o magistério há 16 anos e a sua experiência com alunos com deficiência é de um ano.

A turma do terceiro ano B, também com 32 alunos da mesma faixa etária, conta com a docência da professora Nilzaⁱⁱ, nesta sala o aluno W, que tem o diagnóstico de Síndrome de Willians associada com deficiência intelectual, sua idade cronológica é de oito anos.

A professora Nilza, com 57 anos de idade, é pedagoga com especialização em Orientação Educacional. Sua carreira docente é de 24 anos e, com alunos com deficiência sua experiência é de dez anos.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na área residencial da região sul da cidade de São Paulo.

Material

Para coleta de dados utilizamos um protocolo de observaçãoⁱⁱⁱ, que é composto por campos para a descrição das adequações sugeridas pelo Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) e das adequações efetivadas, e um roteiro de entrevista aberto e estruturado^{iv}. O tempo despendido ao aluno com Deficiência Intelectual – DI, o auxílio dos colegas da sala, bem como os conteúdos trabalhados em cada aula, dias e horários da observação também contam com campos nesse protocolo.

As adequações curriculares sugeridas, constantes nos protocolos, foram retiradas do RAADI, para a verificação das adequações curriculares ocorridas, também presentes nos protocolos. Além desses itens, constam no protocolo de observação o registro dos dias, horários, conteúdos, tempo despendido ao aluno com DI pela professora, auxílio dos colegas da classe e contexto do dia. Neste trabalho descrevemos as adequações referentes à área curricular da Língua Portuguesa.

Coleta de dados

A partir de observações sistemáticas da primeira autora, os dados foram coletados nas duas salas de aula do ensino regular. As observações foram realizadas por um período de quarenta e cinco minutos, em horários alternados, entre as turmas A e B, no

transcorrer de vinte e quatro dias, totalizando 24 observações na turma A e 24 observações na turma B.

Por meio do protocolo de observação, registramos nas aulas as ocorrências das adequações curriculares e o contexto da sala de aula. Realizamos entrevistas, por meio de roteiro de entrevista aberto e estruturado, com as professoras participantes a fim de conhecermos a opinião de tais professoras sobre a inclusão, bem como, as dificuldades encontradas na realização das adequações curriculares e a existência ou não de um trabalho cooperativo e colaborativo entre professoras da classe regular e a professora da SAAI.

Análise de dados

Para análise de dados, utilizamos as sugestões de Bardin (1977) de criação de categorias semânticas, parte delas já previstas no próprio protocolo de observação. Assim, as ações observadas das professoras regentes das salas de aula que constam no protocolo foram categorizadas da seguinte maneira: (1) Aulas observadas; (2) Adequações curriculares sugeridas pelo RAADI; (3) Adequações efetivadas pelas professoras; (4) Tempo médio despendido ao aluno com deficiência intelectual em minutos; e (5) Auxílio de colegas da classe.

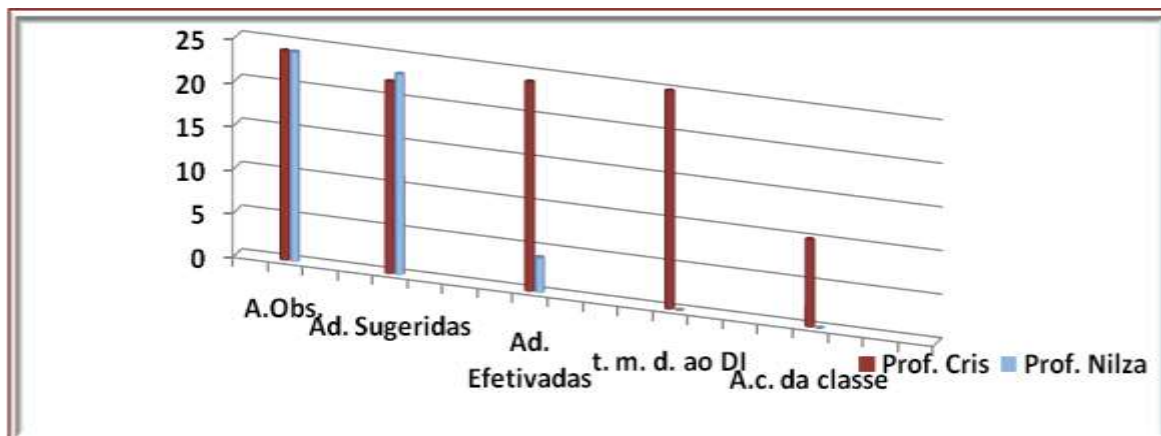
Os dados referentes à entrevista foram utilizados para discutir os motivos que levaram as docentes a realizarem ou não adequações curriculares em sala de aula aos alunos com deficiência intelectual.

No tópico a seguir estão descritas essas categorias de análise e a discussão das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discussão dos resultados, abaixo segue a tabela 1, com a sistematização dos dados coletados das 24 observações *in loco*.

Tabela 1- Síntese dos resultados constantes dos protocolos de observação 1 e 2



Legenda:

- Ad. Sugeridas - adequações curriculares sugeridas pelo RAADI
- Ad. Efetivadas – adequações efetivadas pelas professoras
- t. m. d. ao DI – tempo médio despendido ao aluno com deficiência intelectual em minutos
- A. c. da classe- Auxílio de colegas da classe

Os dados distribuídos na tabela 1 nos sugerem que, nos 24 dias de observação, as duas professoras realizaram adequações curriculares no processo de ensino aos alunos com deficiência intelectual. Para 24 aulas observadas, a professora Cris realizou 22 adequações sugeridas pelo RAADI, para os conteúdos ensinados na classe, e efetivou 24 adequações para o aluno L. A professora Nilza em 24 aulas observadas, realizou três adequações das 23 sugeridas pelo RAADI para os conteúdos ensinados na classe.

Os conteúdos ministrados tanto no terceiro ano A como no terceiro ano B, bem como as adequações curriculares sugeridas pelo RAADI não diferem, pois contemplam as expectativas de aprendizagem para essa série/ano. A diferença em relação aos conteúdos apresentados pelas duas professoras é referente à ortografia, conteúdo este apresentado duas vezes pela professora Cris e uma vez pela professora Nilza, embora não haja sugestões no RAADI. Conforme trechos extraídos do protocolo:

Conteúdo ensinado - Sons nasais (m antes de p e b).
 Adequações sugeridas – Não consta.
 Adequações realizadas - Lista de palavras para que o aluno com DI localizasse a letra M antes do P e B.
 Tempo - Quinze minutos para explicação individual e acompanhamento.

Conteúdo ensinado - Ortografia (L com som da letra U).
 Adequações sugeridas – Não consta.
 Adequações realizadas - Preenchimento de lacunas nas palavras, com as letras U ou L de acordo com a sonoridade. (letras móveis).
 Tempo - Trinta e cinco minutos de acompanhamento direto ao aluno com DI. (PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 1).

Conteúdo ensinado - Sons nasais (m antes de p e b).

Adequações sugeridas – Não consta.
Adequações realizadas - Não houve.
Tempo - Aluno assistido pela estagiária fora da sala de aula. (PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 2).

O fato de a professora Cris ter realizado adequações curriculares, mesmo sem haver sugestões no RAADI, demonstra o comprometimento da docente com relação ao ato de ensinar. Segundo Paulo Freire (1999), para ser um bom educador é necessário que este possua alguns atributos, tais como: riscos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, bom senso, a convicção de que a mudança é possível, tomada consciente de decisões, comprometimento, dentre muitos outros.

Pensamos que a professora Cris busca soluções alternativas pelo fato de acreditar na proposta de uma Educação Inclusiva, conforme relato em entrevista:

Acredito na inclusão em que o aluno seja visto como um ser individual e não como mais um. Cada caso deve ter encaminhamentos diferentes como tempo de permanência na escola, atividades extraescolares, acompanhamento de especialistas, caso seja necessário (ENTREVISTA 1).

Os dados distribuídos no gráfico sugerem que a professora Cris realiza mais atividades baseando-se nas propostas das adequações curriculares sugeridas pelo RAADI. Ao analisarmos tais adequações, verificamos que não há um distanciamento do currículo proposto para o terceiro ano, conforme consta no protocolo 1. Uma das nossas hipóteses é que além do comprometimento com o ato de educar, o fato do aluno L não possuir outra deficiência associada à deficiência intelectual também pode ter contribuído para a concretude do processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

O comprometimento com o ato de educar, também é visível nos trechos extraídos do protocolo:

Conteúdo ensinado - Leitura e produção de texto (carta para a mãe dos três porquinhos).
Adequações sugeridas – P2* Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito, ou apoiando-se na ilustração.
Adequações realizadas - Recontagem da história através de figuras.
Tempo - Vinte minutos para leitura e levantamento de detalhes.
Auxílio de colegas - Em dupla, o aluno DI narra e o colega redige.

Conteúdo ensinado - Adição com reserva. Estratégia pessoal de cálculo.
Adequações sugeridas – M8* Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o resultado de adições.
Adequações realizadas - Cálculos e contagem com tampinhas de garrafas.
Tempo – Quinze minutos para explicação individual e acompanhamento.
Auxílio de colegas - Resoluções em dupla. (PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 1).

Os dados distribuídos na tabela 1 nos sugerem ainda que a professora Nilza, do terceiro ano B, não realiza muitas adequações curriculares sugeridas pelo RAADI, uma vez que nas vinte e quatro observações realizadas apenas quatro foram concretizadas para o aluno W. Podemos verificar isto a partir dos trechos extraídos do protocolo de observação:

Conteúdo ensinado – Adição com reserva. Estratégia pessoal de cálculo.
Adequações sugeridas – M8* Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o resultado de adições.
Adequações realizadas – Não houve.
Tempo – Não houve.
Auxílio de colegas - Não houve.

Conteúdo ensinado – Oficina de rimas. Escrita coletiva de um poema.
Adequações sugeridas – P24* Registrar o texto produzido a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que não fielmente.
Adequações realizadas – Não houve.
Tempo – Não houve.
Auxílio de colegas – Não houve. (PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 2).

Pensamos que essa discrepância entre as ações dessas professoras pode ser pelo fato de o aluno W permanecer durante longo período ausente da sala de aula, em outras dependências da escola, como o pátio e a quadra de esportes, quando esta não está sendo usada.

Mesmo nas raras vezes em que o aluno esteve presente na sala de aula durante o período observado, a professora Nilza ofereceu atividade pertinente ao que estava sendo trabalhado pelo grupo, mas tais atividades não tinham significado algum para o aluno, o mesmo não demonstrou interesse em realizar atividades sem sentido para ele.

Em observância ao que afirma Oliveira (2007, p. 72), “[...] precisamos caminhar para a superação da infantilização da deficiência proporcionando aos alunos outros conteúdos que não os pré-escolares”, pois, embora as atividades oferecidas ao aluno W parecessem conectadas ao conteúdo, nas raras vezes que foram oferecidas, estavam desprovidas de sentido, mostrando que o aluno não estava inserido no contexto da sala de aula e aos seus coetâneos.

É extremamente importante que os alunos com deficiência não sejam somente matriculados nas escolas regulares, uma vez que isto não garante a denominação do que se espera de escola inclusiva. Estar no espaço físico escolar não significa estar inserido no meio, pelo contrário, precisamos cuidar para que esse tipo de inclusão não se torne uma afirmação da exclusão outrora existente.

De acordo com Cunha (2012, p. 55), “[...] alunos com déficit intelectual, dificuldades motoras ou qualquer outro transtorno, ainda que peculiarmente, experimentam os

mesmos processos cognitivos e afetivos [...]”, mas para que isso aconteça dentro do ambiente escolar é necessário que o professor tenha “[...] convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro [...]” (CARVALHO, 2002, p. 64).

É notório que:

A maioria dos alunos com deficiência intelectual pode tirar proveito de um currículo regular com algumas adequações (ajustes) como: a criação de condições físicas propícias, colocação dos alunos em grupo, apoio regular ou especializado, atividades individuais complementares, adequações de conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e o tempo adequado às condições dos alunos (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

O aluno L, nos momentos de observação, participava das atividades juntamente com o grupo, com atividades e propostas curriculares adaptadas. Isto reforça nossa premissa de que as variáveis pessoais do professor para efetivação do processo de ensino e aprendizagem é fator primordial para quaisquer cursos de formação de professores (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014). Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23) “[...] todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.” Para Freire (1987), esse processo também se efetiva por meio da dialogicidade nas relações entre o educador e o educando.

Sendo assim, percebemos atitudes sociais favoráveis pela professora Cris em relação a expectativa de seu aluno com DI, pois sabemos que alunos com deficiência se desenvolvem melhor e efetivamente quando interagem com seus pares e contam com a orientação direta de um adulto, neste caso, a professora.

Ao observarmos o processo de inclusão escolar do aluno W, percebemos a dificuldade de seu convívio com seus pares coetâneos. Sua ausência em sala de aula e a não participação nas atividades em grupo colaboraram para que não aprendesse as regras básicas de convivência estabelecidas pela professora, dificultando sua aceitação na sala de aula. Como é possível verificar nos dados distribuídos na tabela 1, em 24 dias de observação não houve um momento específico em que a professora interagisse diretamente com o aluno W. Não lhe foi oferecida a oportunidade de interação com os colegas da classe durante as atividades, criando assim, uma relação de estranheza entre seus pares coetâneos.

Uma variável para que os professores não efetivem as adequações curriculares necessárias ao seu alunado são suas crenças pessoais sobre o processo de

desenvolvimento dos alunos com deficiências, uma vez que os professores possuem representações sociais de descrédito associadas às deficiências, devido ao construto social.

[...] Considerando-os excessivamente dependentes ou pouco competentes, o professor pode não lhes proporcionar situações adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem, facilitando excessivamente as atividades ou poupando-os de desafios. Podem também dificultar a interação social desses alunos com seus pares, com superproteção ou isolamento em relação aos demais, por entenderem que eles são demasiadamente frágeis ou até perigosos (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014, p. 165).

Embora, a professora Cris relate em sua entrevista, que não recebeu orientações para fazer as adequações curriculares, seu interesse em incluir o aluno L e a sua perceptividade quanto às necessidades curriculares do mesmo fazem com que o processo de inclusão ocorra em sua sala de aula.

Para que o processo de inclusão escolar seja efetivado, necessitamos de uma equipe interdisciplinar em que todos façam a sua parte (PACHECO, 2011). As participantes deste trabalho relatam necessitar desse apoio para realizarem as adequações para seus alunos, conforme destacados nos trechos a seguir:

Sinto falta de uma orientação mais específica sobre o meu aluno e de ajuda sobre como adaptar as atividades, pois não disponho de tempo para estar com a professora da SAAI. (Professora Cris)

Muito difícil devido aos horários desencontrados. Na medida do possível há troca de ideias em curto espaço de tempo. Sempre me senti muito desamparada, sozinha, como se o aluno fosse só meu e não da escola. (Professora Nilza)

Como podemos constatar na entrevista da professora Cris, a comunicação entre ela e a professora da sala de apoio e atendimento à inclusão é insuficiente, pois não existe um horário disponível para que as orientações sejam dadas e as dúvidas sejam sanadas. Esse distanciamento entre tais profissionais dificulta o trabalho até mesmo de professores interessados pelo desenvolvimento de seus alunos como é o caso da professora Cris, pois seu trabalho se torna isolado, sem o apoio da comunidade escolar.

A professora Nilza relata que existe troca de ideias com a professora da SAAI, embora por pouco tempo e esporadicamente, discurso este que coincide com o relato da professora Cris. É notório então, que é preciso criar um tempo para que tais profissionais possam se reunir para troca de experiências, esclarecimento de dúvidas e ampliação de seus conhecimentos em relação ao seu aluno, pois “[...] a criança deficiente vem ao mundo com as mesmas possibilidades de ajustamento que qualquer outra” (BUSCAGLIA, 2010, p. 188), e “[...] muitas vezes presume-se também que as pessoas portadoras de deficiências não

precisam do mesmo acesso a experiências, informações e afeto que as outras [...]” (p. 189), o que impede que elas desenvolvam todas suas potencialidades.

Mendes (2006) aponta que existem dois modelos de trabalho colaborativo, que muito podem contribuir para a efetivação da Educação Inclusiva: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo. Na consultoria colaborativa os profissionais especialistas oferecem suporte à comunidade escolar; no ensino colaborativo ocorre a parceria entre os professores do ensino regular e os especialistas em Educação Especial, o especialista e o professor responsável pela turma trabalham em parceria e compartilham anseios, objetivos, expectativas e frustrações. Os relatos e ações de ambas as professoras fortalecem a importância do trabalho colaborativo para que a inclusão escolar do aluno com deficiência ocorra na sala de aula.

Conforme já apontamos ao se pensar em uma educação de qualidade, em que todos os alunos sejam beneficiados, precisamos de um sistema educacional com recursos materiais e humanos qualificados para que a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência seja uma realidade (FONSECA-JANES, 2010). Precisamos nos apropriar dos fundamentos teóricos, das pesquisas e das estratégias de ensino que compõem a área da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos desenvolver nos professores a consciência de que os alunos com deficiência intelectual estão inseridos no ambiente escolar, e, isso por si só, não efetiva a inclusão dos mesmos. Faz-se necessário que ao aluno seja oferecida a oportunidade de acesso a um currículo adaptado que lhe proporcione condições de desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, embora essa seja comprometida pela deficiência.

Não existe possibilidade de construir uma sociedade mais justa e humanizada sem que esse processo passe por dentro das escolas. Sendo assim, faz-se necessário um novo olhar por parte dos profissionais da educação, pois “[...] a verdadeira docência não se distancia da realidade discente [...]” (CUNHA, 2012, p. 38).

Precisamos perceber nossos alunos como seres capazes de desenvolvimento independentemente de seus diagnósticos e prognósticos médicos desfavoráveis. Devemos acreditar que cada um de nossos alunos possui um potencial que necessita apenas de mediadores capacitados para possibilitar que se tornem autônomos e escritores de sua própria

história. Como muito bem apontado por Oliveira (2011), ao discutir que os professores devem:

[...] superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura diante da deficiência intelectual: possibilitar a constituição de bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades [...] (p. 135, grifo do autor).

Podemos então concluir que a primeira mudança deve ocorrer nas crenças pessoais dos professores, ao receber em sua turma um aluno com deficiência intelectual. Devemos, como educadores, nos despir dos velhos preconceitos e retirar as escamas dos nossos olhos que muitas vezes nos impedem de reconhecer o potencial de todos os alunos.

Todos têm direito à educação de qualidade, portanto “[...] se considerarmos que educar para a diversidade é inserir distintas ideias, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico e o social, o afetivo e o racional de todos nós, estaremos ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva.” (CUNHA, 2012, p. 24).

Finalizamos, momentaneamente, com a reflexão de que trabalhos, da natureza dos aqui apresentados, poderão vir a nortear reflexões na busca da conscientização e do envolvimento de professores das salas comuns, por meio de palestras oferecidas pelo Centro de Formação e Apoio a Inclusão – CEFAI - a todos os professores, e a efetivação do vínculo entre os profissionais das Salas de Apoio e Atendimento à Inclusão (SAAI) e os professores regentes das salas regulares.

Notas

ⁱ Nome fictício.

ⁱⁱ Nome fictício.

ⁱⁱⁱ Caso o leitor se interesse pelo protocolo de observação entre em contato com as autoras por meio de correspondência eletrônica.

^{iv} Caso o leitor se interesse pelo roteiro de entrevista entre em contato com as autoras por meio de correspondência eletrônica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional (CNE). Brasília, 2001.

BRITO, M. C. Propostas de intervenção em ambiente escolar e transtornos do espectro do autismo: contribuições da fonoaudiologia. In: BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). *Transtornos do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação*. Curitiba: CRV, 2013. p. 223-243.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Trad. Raquel Mendes. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, A. E. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

FONSECA-JANES; C. R. X.; OMOTE, S. Avaliação do processo formativo de estudantes de um curso de pedagogia: estudo das atitudes sociais em relação à inclusão. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Inovação e Qualidade na Docência, 7, 2012, Portugal. Anais... Porto, 2012.

GARDOU, C. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 19, p. 13-23, 2011.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília, 2006. p. 29-41.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 129-154.

_____. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 257-271.

_____. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007. 118 p.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*. v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variables personales dels profesor y SUS relaciones em grupo. In: OMOTE, S. (Ed.). *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos com necesidades educativas especiales*. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá Servicio de publicaciones, 2014. p. 149-178.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

POKER, R. B. Adequações curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 167-178.

SÃO PAULO (MUNICIPIO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. São Paulo: SME / DOT, 2008.

Recebido em abril de 2015
Aprovado em julho de 2015