

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE
PROF^a. PDE 2008- ROSANGELA LEONEL DOS REIS
PROF^a. CO-ORIENTADORA: SILVIA REGINA LEBRE
PROF^o. ORIENTADOR: PAULO RICARDO ROSS**



CURITIBA, 2008

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL INSERIDOS NO ENSINO REGULAR**

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho refere-se ao material didático-pedagógico apresentado em formato de Caderno Temático, contendo três textos que objetivam o aprofundamento teórico-metodológico do tema Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular, enquanto instrumento norteador das práticas pedagógicas, para serem estudados com um grupo de professores e equipe pedagógica do Ensino Especial da Escola Especial Menino Jesus em Curitiba.

A proposta deste trabalho é apresentar questões teórico-conceituais dos temas referentes ao currículo – adaptações curriculares e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais em classes de educação inclusiva; currículo e adaptações curriculares enquanto condutor das ações pedagógicas, no sentido de conduzir os professores envolvidos neste grupo de estudos a uma reflexão da atual conjuntura educacional.

Para Mantoan (1998), “O princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes.”

A escola precisa garantir que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas.

A adaptação curricular deve sustentar a prática pedagógica e envolver todo o processo educacional.

Este documento não esgota a temática sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, mas, tem por finalidade, orientar os professores do ensino fundamental no trabalho com alunos incluídos na escola regular. Cabe aos professores aprofundarem seus conhecimentos, pesquisarem e se questionarem sobre seu trabalho na construção de uma escola inclusiva.

2- Desenvolvimento dos textos

2.1- O que é o currículo?

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As idéias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbit (apud SILVA, 2007) do início do século XX. Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. O que Bobbitt (apud SILVA, 2007) fez como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade, Silva (2007).

As respostas de Bobbitt (apud SILVA, 2007) eram claramente conservadoras, embora sua intenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria Bobbitt (apud SILVA, 2007) queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos



para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

É precisamente nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão sobre essas condições a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação: o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. É nesse contexto que Bobbitt escreve em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica a população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes (objetivos) do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências (subjetivas) das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação:



ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia.

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de (currículo) seja saber quais questões uma (teoria) do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explicita ou implicitamente responder?

A questão central que serve para definir qualquer tipo de teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo?

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” Nunca esta separada de outra importante pergunta “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?” Na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. No fundo das teorias do currículo está, pois uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também, uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também, as teorias do currículo.

Da perspectiva pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de



poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

É precisamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós - críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” Como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão:”como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que”, mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, (SILVA 2007).

A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”.



Como sabemos as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas

deveriam ser. Apesar de várias advertências, a utilização da palavra “teoria” está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Nesta perspectiva que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo dependem precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explicita ou implicitamente responder?

A questão central que serve para definir qualquer tipo de teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo?

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” Nunca esta separada de outra importante pergunta “o que eles ou elas devem ser?” Ou melhor “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?” Na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. No fundo das teorias do currículo está, pois uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também, uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também, as teorias do currículo.



Da perspectiva pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

É precisamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós- críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão:”como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que”, mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, SILVA (2007).



A compreensão de currículo como um território político que esteja intrinsecamente comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõe a realidade da escola, tal como versa a teorização educacional crítica, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação

estreita com o conhecimento e a cultura, enfatizando-o como prática cultural e prática de significação.

Vale ressaltar que, currículo, conforme MacLaren 1998,(apud GLAT e OLIVEIRA,2007)“...representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero “ (p. 116).

Concebemos o currículo como construção social, diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento.

Apple (2002) afirma que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos . E que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes dominantes.



Referências Bibliográficas/ Materiais citados e consultados:

APPLE, Michel W. - Educação e Poder, Monteiro Maria Cristina, 2ª Edição, Porto Alegre, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

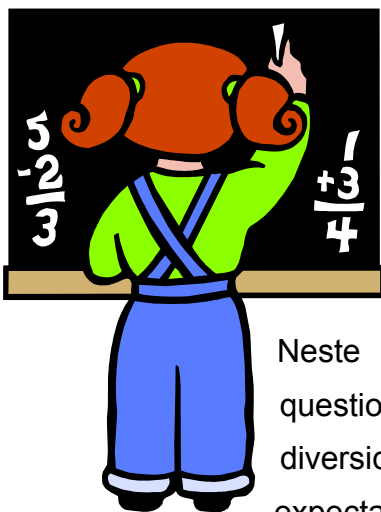
_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, MEC/ SEF/ SEESP, Brasília, 1999.

Mc LAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998, apud Glat

SILVA, Tomaz Tadeu da – *Documentos de Identidade; Uma Introdução às teorias do currículo*, 2ª edição, Belo Horizonte, 2007.

2.2 - Adaptação Curricular

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta, a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP,1998), ...Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos



e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

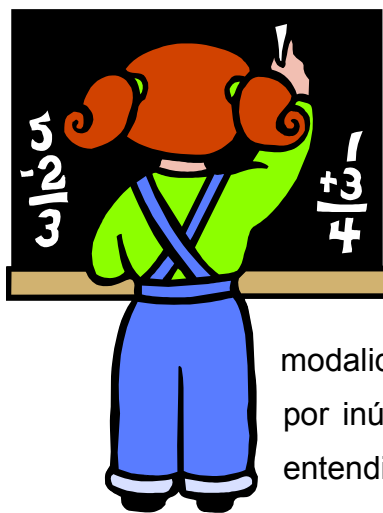
Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que

movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Foi neste parâmetro que no Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de situação 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 à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB,1998,p.15)

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, SILVA (2007).



Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

O reconhecimento da diversidade que constitui o alunado, entretanto, aliado ao “conceito de necessidades educacionais especiais, implica que qualquer aluno que tenha dificuldades em seu processo de aprendizagem, seja qual for a causa, receba as ajudas e recursos especiais dos quais necessite, seja de forma temporária ou permanente, no contexto educacional mais normalizado possível” (Blanco, no prelo, p. 2).

Ainda segundo Blanco, as necessidades educacionais especiais podem provir de particularidades do aluno, tais como seu histórico de educação familiar, seu histórico educacional, privação cultural, o viver em ambientes marginais, o pertencer a minorias étnicas e culturais, dentre outras.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserida, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

Que tipo de respostas educativas está sendo oferecido aos alunos, em geral, e a cada um, em particular? Será que a escola está identificando as necessidades educacionais particulares, de cada aluno, bem como as



necessidades educacionais especiais presentes no alunado, e a elas respondendo diferencialmente, com a qualidade necessária para favorecer o processo de apreensão do conhecimento?

No contexto das idéias acima expostas, não se pode mais aceitar que o professor ensine a todos como se fossem um só, já que se explicita claramente a necessidade da individualização do ensino.

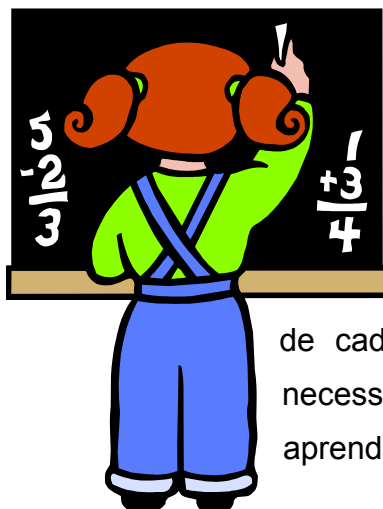
Temos ainda constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de uma certa forma, determina que se considere um imaginário “aluno médio”,

conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Respostas pedagógicas rígidas e homogêneas vão, na realidade, construindo a exclusão dos alunos “mal atendidos” em suas necessidades educacionais especiais, como se estes fossem os responsáveis pelos problemas de aprendizagem que enfrentam.

Desta forma, o currículo e o projeto pedagógico deve ser o mais amplo e equilibrado possível. Há que se fazer uma ampla e profunda análise do currículo oficial, para se analisar em que medida este contempla as necessidades do alunado, para, a partir disso, tomar as decisões que se mostram necessárias para atender às necessidades educacionais individuais (Blanco, no prelo).

Bem, conforme já apontado anteriormente, cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporária ou permanentemente. Manter um padrão rígido e homogêneo de ensino não lhes favorece o acesso ao



conhecimento, nem a aprendizagem de como utilizar o conhecimento para garantir suas necessidades e participar do processo de transformação da realidade.

As Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!

De modo geral, pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares, as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas (SME-RJ, 1996). As primeiras se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa freqüentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e / ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc. A adaptação curricular, propriamente dita, objeto deste estudo, são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais. Seguindo uma tendência internacional, todas as ações pedagógicas que tenham a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas



educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, são denominadas adaptações curriculares, conforme pode - se constatar na definição de estudiosos da área:

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que é necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDÍVAR, 1999, P.53)

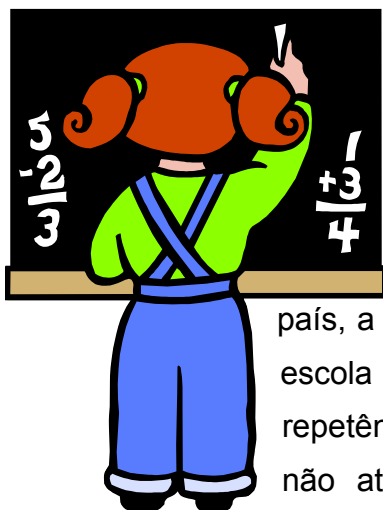
Ou,

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de

aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

Ao refletir sobre tudo isso, enxergamos com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes temos que fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

Sabemos que tais ações são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, uma escola que esteja aberta e preparada para responder educacionalmente a todos. Como ensinar ao aluno com deficiência



junto com os demais é o grande nó e desafio da “Educação Inclusiva”, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas. Pois, pelo menos em nosso

país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos “falida” (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), um professor que não foi formado para lidar com a diversidade, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ ou motoras, sem contar as sócio-econômicas e culturais.

A dificuldade de implementação desse modelo, sobretudo, no caso de alunos com graves distúrbios de conduta, déficits cognitivos e /ou de comunicação, pois não estamos falando de alunos inteligentes que foram colocados em escolas especiais porque tinham deficiências físicas, ou de alunos

limítrofes com problemas simples de aprendizagem, e sim de alunos que são difíceis de ensinar pelos melhores professores nas melhores escolas!”
Independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüística ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Declaração de Salamanca, p.17)

“Inclusão escolar não é o mesmo que inclusão social”. A escola inclusiva “é a que propicia ao aluno com necessidades especiais, a apropriação do conhecimento_escolar, junto com os demais. Se essa dimensão for minimizada ou mascarada”, o aluno acabará aprendendo menos que no sistema especial, mesmo que socialmente ele se desenvolva e amplie seus horizontes “. Não se trata apenas de pequenas modificações pontuais que o professor venha a fazer em



termos de métodos e conteúdos. Pelo contrário, implica, sobretudo na” re-organização do projeto político pedagógico “de cada escola e do sistema escolar com um todo, levando em consideração” as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares ““.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma “resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano”.A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

De acordo com Carvalho (2007) "... entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/ d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação "Especial" que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido. Portanto a inclusão de

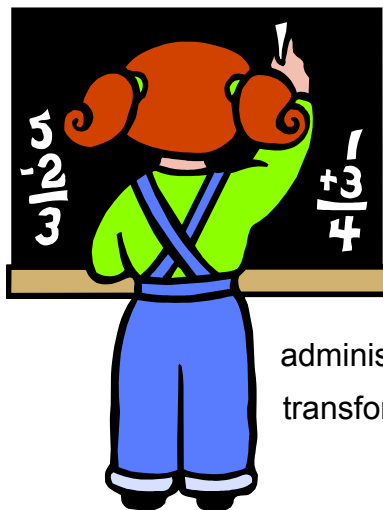


alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

De acordo com o MEC/ SEESP/ SEB (1998) apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007 essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.



Em síntese, as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade.

Referências Bibliográficas Consultadas:

ARANHA, M.S.F. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – UNESP-Marília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, MEC/ SEF/ SEESP, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., *Saberes e Práticas da Inclusão – Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas* p. 15- 37; p. 48-55, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.

_____, *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*, Porto Alegre, 2000.

_____, MEC/SEF/SEP (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, MEC/ SEF/SEP.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, Educação inclusiva: com os pingos nos "is", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

Guijarro, R. Blanco . La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología,

LANDÍVAR, J. Adaptaciones Curriculares. Guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. Espanha – Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial, 2002, apud PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do RIO DE JANEIRO. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da – Documentos de Identidade; Uma Introdução às teorias do currículo, 2ª edição, Belo Horizonte, 2007.

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

<http://caminhosdainclusao.blogspot.com/2007/08/adaptao-curricular.html>,
acessado em 29/09/08.

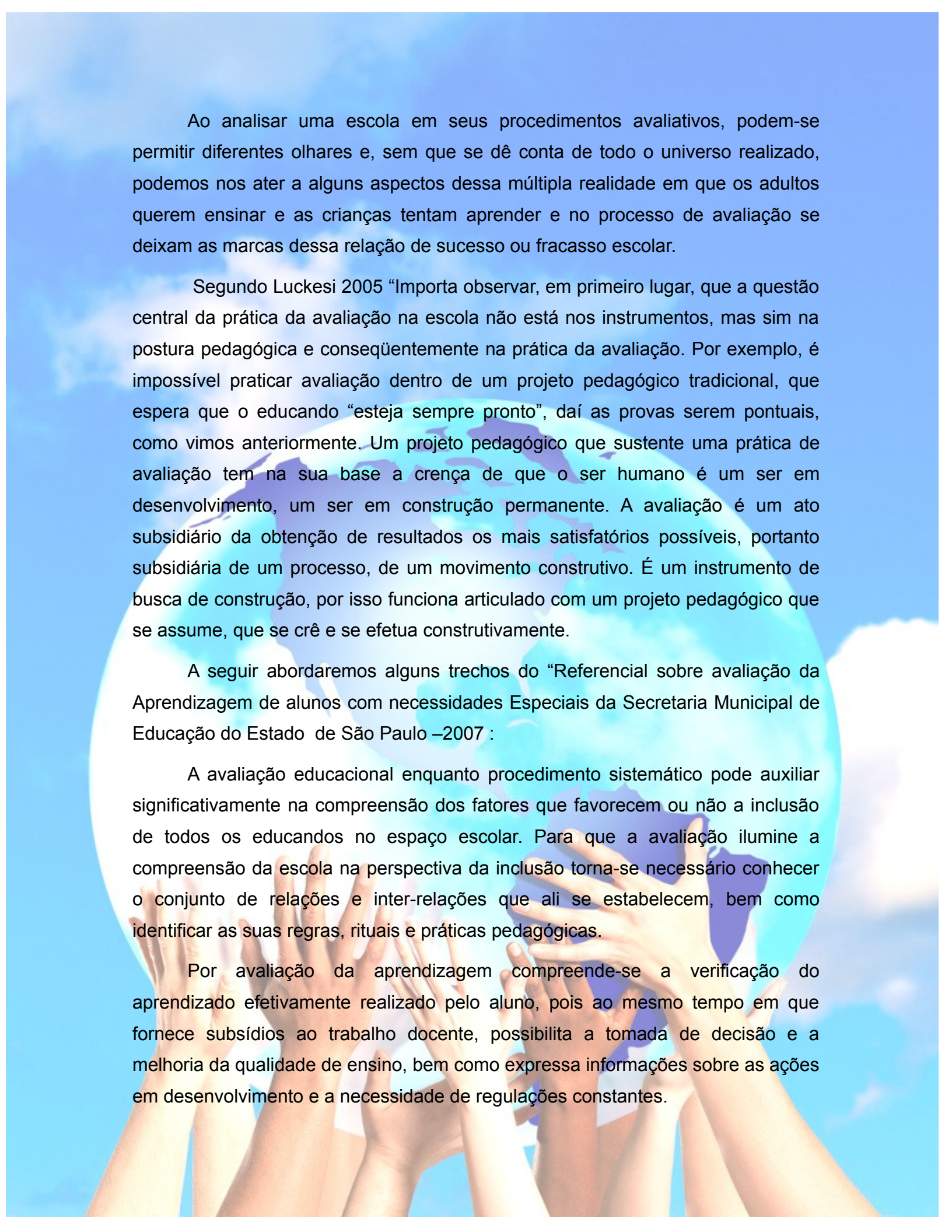
2.3 - Avaliação para uma escola inclusiva

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

De acordo com Carvalho (2007)... Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à resignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso... Tão pouco entende -se hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os “desvios” que os alunos apresentam, considerados como explicativos de sua dificuldades.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).



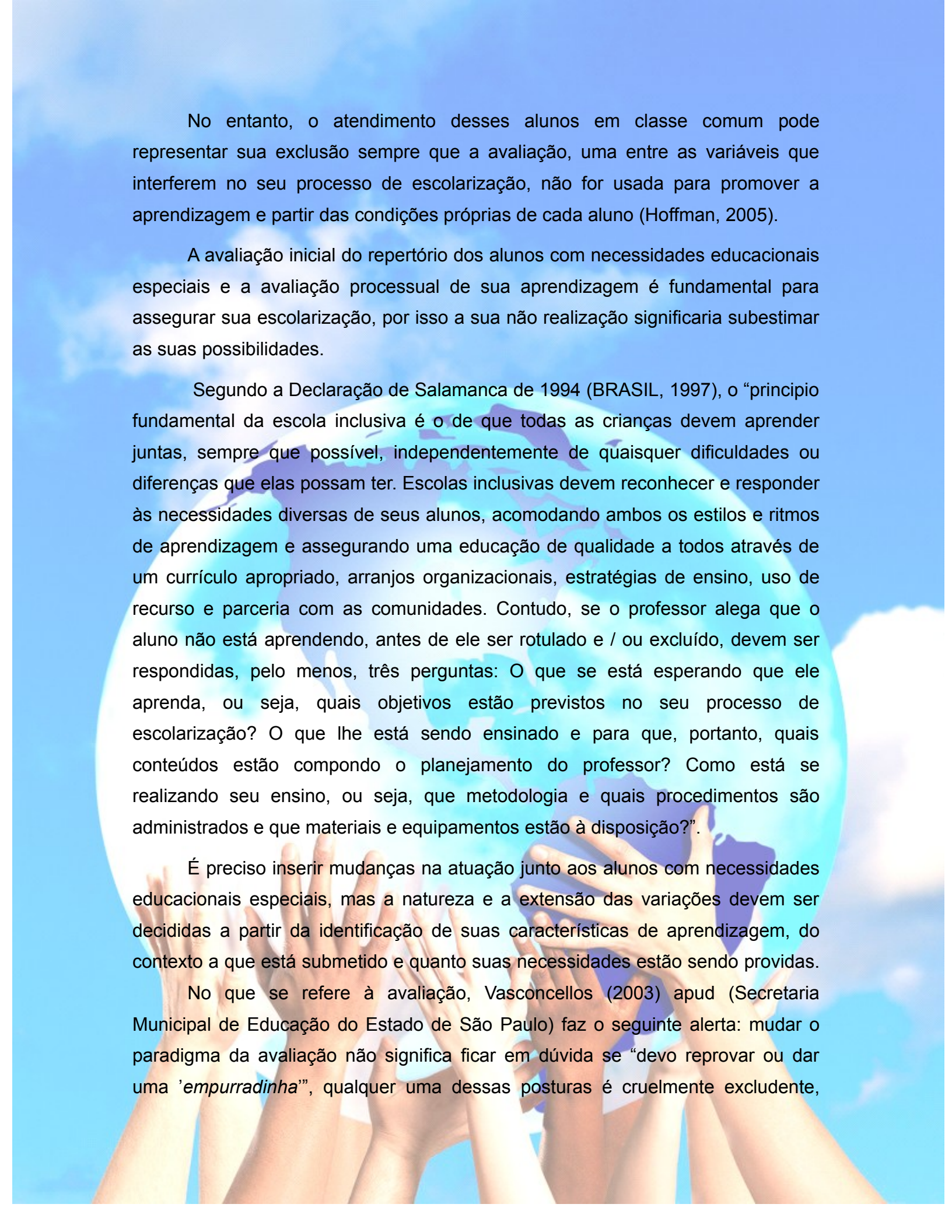
Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Luckesi 2005 “Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação. Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto”, daí as provas serem pontuais, como vimos anteriormente. Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente. A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. É um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

A seguir abordaremos alguns trechos do “Referencial sobre avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades Especiais da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo –2007 :

A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar. Para que a avaliação ilumine a compreensão da escola na perspectiva da inclusão torna-se necessário conhecer o conjunto de relações e inter-relações que ali se estabelecem, bem como identificar as suas regras, rituais e práticas pedagógicas.

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.



No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997), o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição?”.

É preciso inserir mudanças na atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a natureza e a extensão das variações devem ser decididas a partir da identificação de suas características de aprendizagem, do contexto a que está submetido e quanto suas necessidades estão sendo providas.

No que se refere à avaliação, Vasconcellos (2003) apud (Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo) faz o seguinte alerta: mudar o paradigma da avaliação não significa ficar em dúvida se “devo reprovar ou dar uma *'empurradinha'*”, qualquer uma dessas posturas é cruelmente excludente,

pois é preciso descobrir as condições de aprendizagem de cada aluno e, além disso, “não parar para atender ao aluno e suas necessidades é um autêntico suicídio pedagógico”.

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo.

Retomando, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores que:

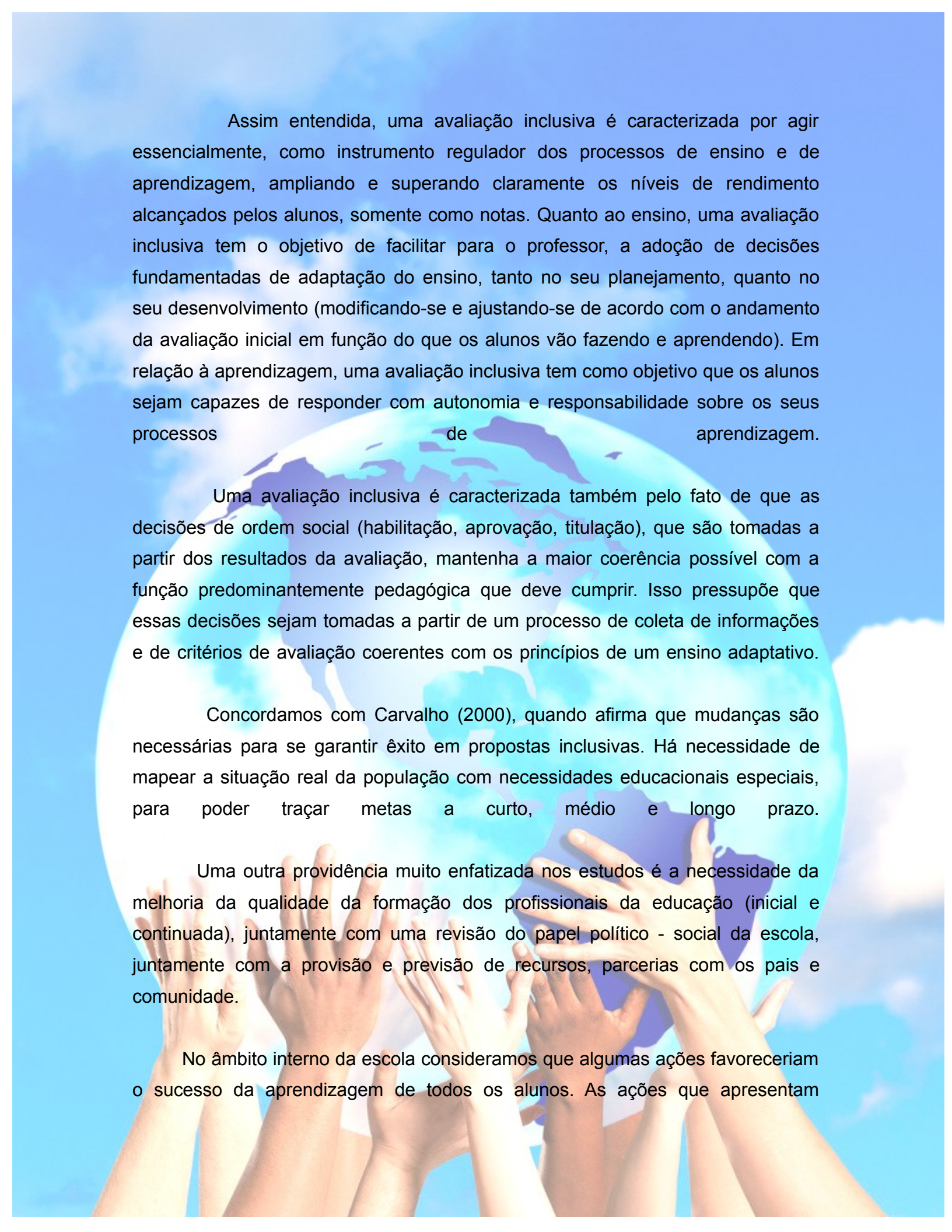
- a. a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e /ou **remediativo**, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;
- b. a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC / SEESP, 2006, p. 9). O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua própria prática na escola. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e / ou da educação.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo. Transversaliza este documento, portanto, a idéia de uma educação inclusiva plena, que não entre na escola às escondidas, em função da resistência encontrada por parte dos educadores. Ela será facilmente compreendida no conceito de currículo, nas experiências relatadas e no grande desafio encontrado nas instituições educativas: a avaliação.

Em texto em que refletem sobre o currículo para a formação de educadores para uma Educação verdadeiramente inclusiva, Oliveira e Costa (2002) afirmam que nas questões referentes ao currículo, ...Sentimos o escorregadio da incerteza, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção das "identidades cortadas" pela exclusão diária e contumaz. Não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivas estereotipados. Ele é vivo, produto e uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da Educação.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistema escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999).

Desta forma, parece ser um consenso internacional que a avaliação que se quer praticar é: a) um requisito básico para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que serve de feedback, tanto para professores quanto para alunos; b) para os professores é uma oportunidade para refletir sobre o ensino auto avaliando-se; c) poder dar novos rumos ao curso e d) reorientando a aprendizagem.



Assim entendida, uma avaliação inclusiva é caracterizada por agir essencialmente, como instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas. Quanto ao ensino, uma avaliação inclusiva tem o objetivo de facilitar para o professor, a adoção de decisões fundamentadas de adaptação do ensino, tanto no seu planejamento, quanto no seu desenvolvimento (modificando-se e ajustando-se de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo). Em relação à aprendizagem, uma avaliação inclusiva tem como objetivo que os alunos sejam capazes de responder com autonomia e responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem.

Uma avaliação inclusiva é caracterizada também pelo fato de que as decisões de ordem social (habilitação, aprovação, titulação), que são tomadas a partir dos resultados da avaliação, mantenha a maior coerência possível com a função predominantemente pedagógica que deve cumprir. Isso pressupõe que essas decisões sejam tomadas a partir de um processo de coleta de informações e de critérios de avaliação coerentes com os princípios de um ensino adaptativo.

Concordamos com Carvalho (2000), quando afirma que mudanças são necessárias para se garantir êxito em propostas inclusivas. Há necessidade de mapear a situação real da população com necessidades educacionais especiais, para poder traçar metas a curto, médio e longo prazo.

Uma outra providência muito enfatizada nos estudos é a necessidade da melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação (inicial e continuada), juntamente com uma revisão do papel político - social da escola, juntamente com a provisão e previsão de recursos, parcerias com os pais e comunidade.

No âmbito interno da escola consideramos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. As ações que apresentam

sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alteração em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e, conscientização/sensibilização.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam as seguintes ações para se criar uma comunidade de aprendizes: contrato social, estabelecimento de um clima de aprendizagem positiva; transmitir/ comunicar que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico; propiciar ambiente voltado para objetivos acadêmicos, utilizando várias estratégias de ensino; tomar decisões quanto a alocação e gerenciamento do tempo e ritmo da atividade.

O currículo deve servir apenas como roteiro para os professores e tal roteiro deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. As avaliações são direcionadoras para a tomada de decisões educacionais e planejamento de ensino. Há necessidade de avaliação inicial (interesses, motivações, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades, etc.). O ensinar é determinado pelas potencialidades e carências individuais (Stainback e Stainback, 1999).

O importante é que o resultado do estudo possibilite uma reflexão da realidade atual visando futuras transformações. As palavras de Vasquez (1977) ilustram tal situação:

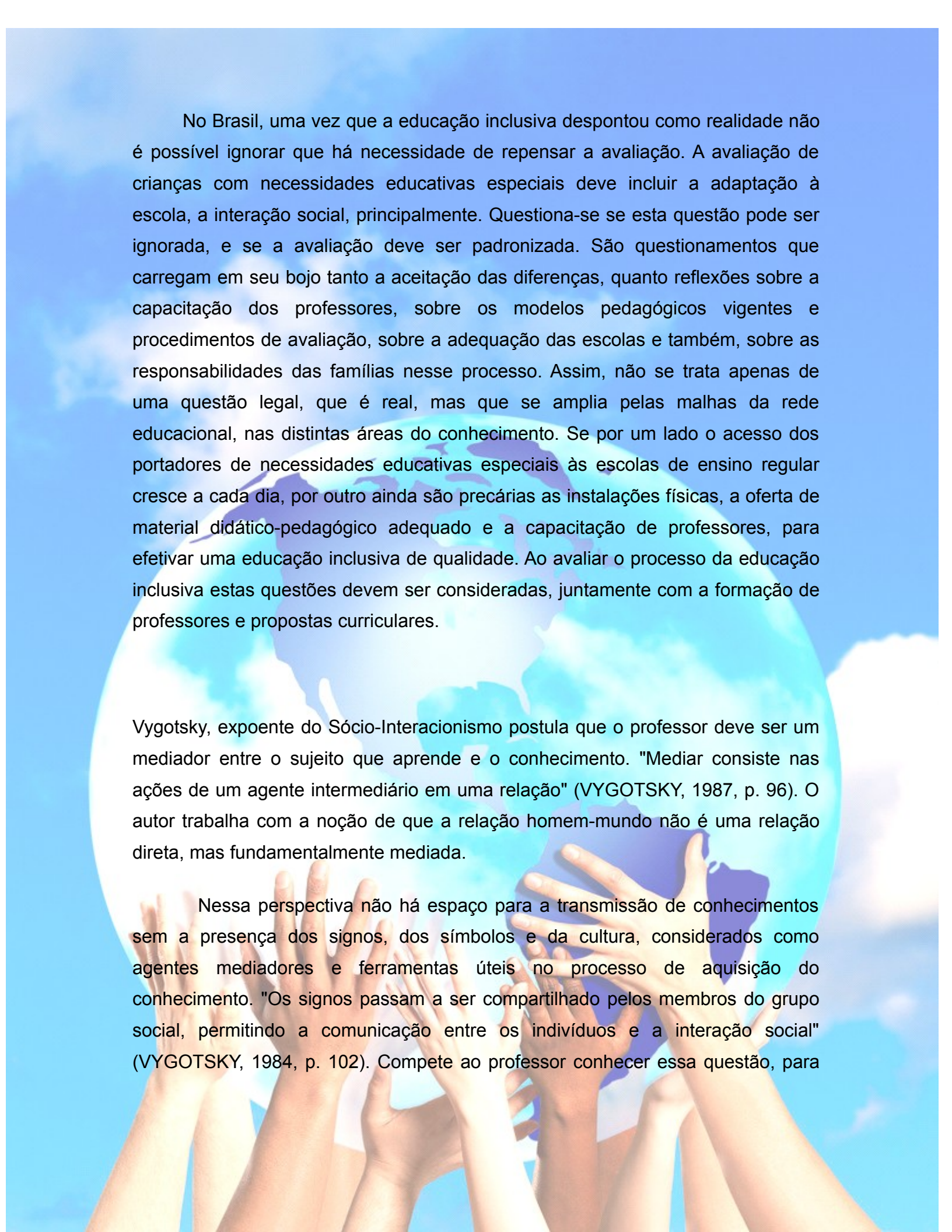
" a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como

passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (p.206-207).

Para se aproximar de ideários inclusivos há que se ter políticas educacionais que impliquem em tomadas de decisões, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam em um sistema menos excludente.

As políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que garantisse o acesso ao conhecimento, ao desempenho escolar através de um melhor rendimento, e não apenas a socialização. No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização. É então um desafio, que muito passa pela estrutura curricular, incluindo métodos e técnicas de ensino, bem como a questão da avaliação. Uma das questões que se apresenta é: como proceder quanto à avaliação neste processo de inclusão? Em seqüência, pode-se perguntar: deve-se avaliar, e como proceder, para fugir dos rótulos, das evoluções nos diagnósticos já padronizados, promovendo uma análise complexa e reflexiva desse procedimento escolar? Trata-se de uma mudança radical.

Esta mudança implica ainda uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e da avaliação, a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos os alunos, de acordo, com as suas necessidades individuais (ALMEIDA, 2003, p. 67).



No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação. A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve incluir a adaptação à escola, a interação social, principalmente. Questiona-se se esta questão pode ser ignorada, e se a avaliação deve ser padronizada. São questionamentos que carregam em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto reflexões sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes e procedimentos de avaliação, sobre a adequação das escolas e também, sobre as responsabilidades das famílias nesse processo. Assim, não se trata apenas de uma questão legal, que é real, mas que se amplia pelas malhas da rede educacional, nas distintas áreas do conhecimento. Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade. Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas, juntamente com a formação de professores e propostas curriculares.

Vygotsky, expoente do Sócio-Interacionismo postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. "Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1987, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

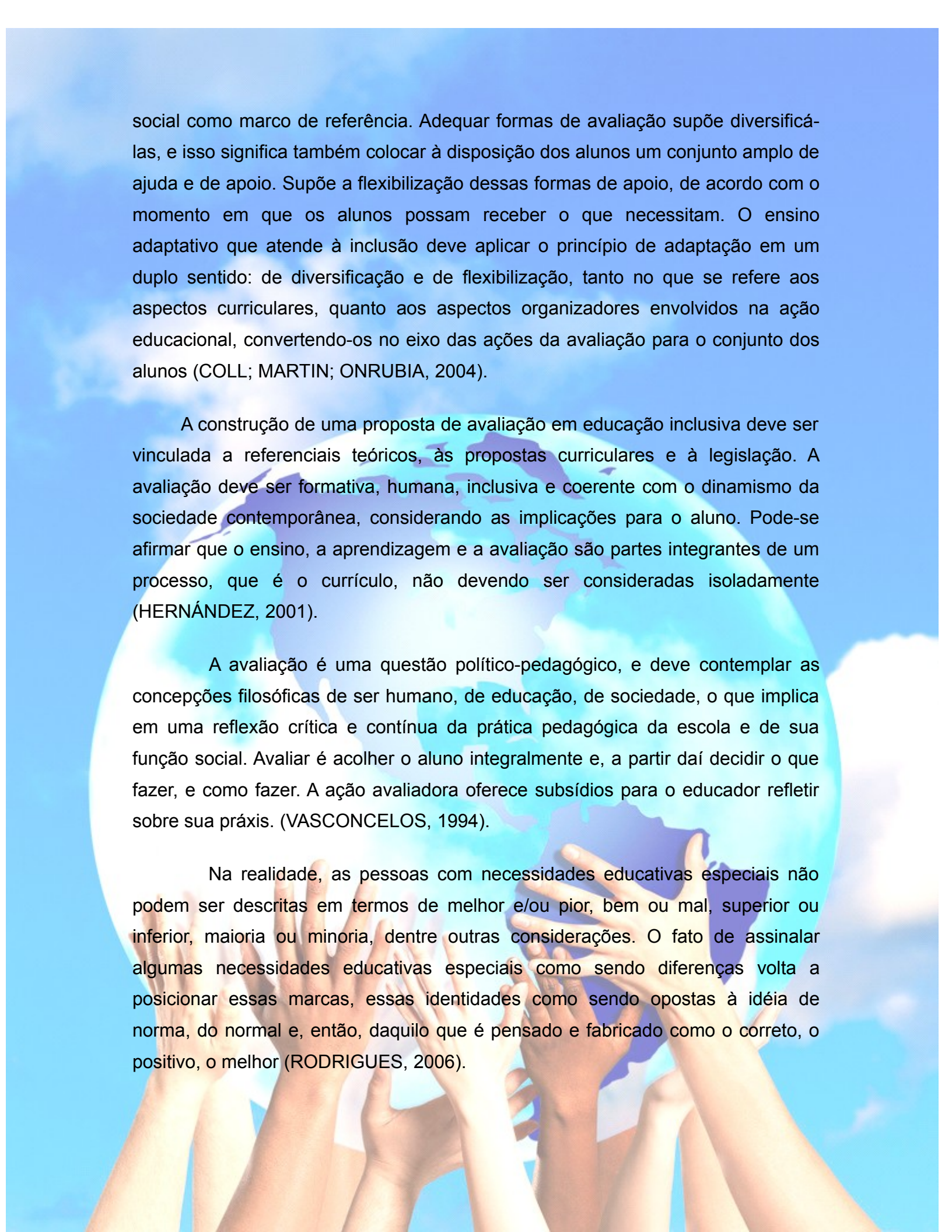
Nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. "Os signos passam a ser compartilhado pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1984, p. 102). Compete ao professor conhecer essa questão, para

adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Desse modo, crianças com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, sempre em interação com crianças sem necessidades educativas especiais. Na medida em que esse processo se consolida, alunos sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educativas especiais, e a educação se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética solidária (SKLIAR, 2003).

A avaliação muitas vezes assume o papel de "dever cumprido". No entanto, a questão é mais abrangente. A avaliação da aprendizagem aparece associada às intenções educacionais que norteiam o ensino, mas estas devem ser claramente explicitadas. Os critérios que serão adotados deverão coincidir com um projeto, ou programa de ensino e que, no caso da educação inclusiva deve ser coerente com essa proposta. Não se pode confundir avaliação com medida. Podem ser utilizados alguns critérios como sendo indicadores da produção dos alunos, mas essa não pode adquirir uma dimensão comparativa, nem deve excluir os alunos com necessidades educativas especiais. Em educação inclusiva, um dos princípios que deve nortear a avaliação é a adaptação, sempre visualizando a interação

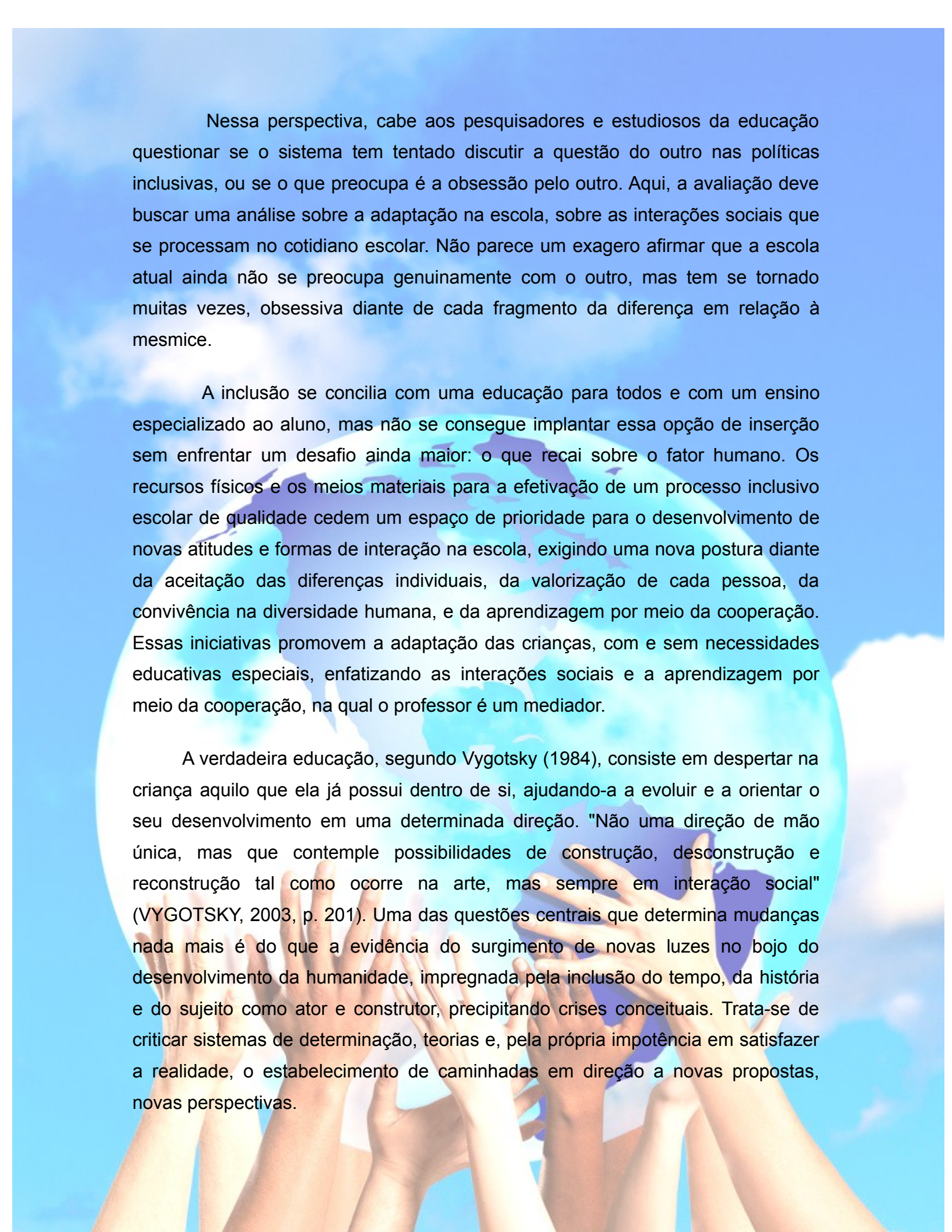


social como marco de referência. Adequar formas de avaliação supõe diversificá-las, e isso significa também colocar à disposição dos alunos um conjunto amplo de ajuda e de apoio. Supõe a flexibilização dessas formas de apoio, de acordo com o momento em que os alunos possam receber o que necessitam. O ensino adaptativo que atende à inclusão deve aplicar o princípio de adaptação em um duplo sentido: de diversificação e de flexibilização, tanto no que se refere aos aspectos curriculares, quanto aos aspectos organizadores envolvidos na ação educacional, convertendo-os no eixo das ações da avaliação para o conjunto dos alunos (COLL; MARTIN; ONRUBIA, 2004).

A construção de uma proposta de avaliação em educação inclusiva deve ser vinculada a referenciais teóricos, às propostas curriculares e à legislação. A avaliação deve ser formativa, humana, inclusiva e coerente com o dinamismo da sociedade contemporânea, considerando as implicações para o aluno. Pode-se afirmar que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são partes integrantes de um processo, que é o currículo, não devendo ser consideradas isoladamente (HERNÁNDEZ, 2001).

A avaliação é uma questão político-pedagógico, e deve contemplar as concepções filosóficas de ser humano, de educação, de sociedade, o que implica em uma reflexão crítica e contínua da prática pedagógica da escola e de sua função social. Avaliar é acolher o aluno integralmente e, a partir daí decidir o que fazer, e como fazer. A ação avaliadora oferece subsídios para o educador refletir sobre sua práxis. (VASCONCELOS, 1994).

Na realidade, as pessoas com necessidades educativas especiais não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria ou minoria, dentre outras considerações. O fato de assinalar algumas necessidades educativas especiais como sendo diferenças volta a posicionar essas marcas, essas identidades como sendo opostas à idéia de norma, do normal e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o correto, o positivo, o melhor (RODRIGUES, 2006).

The background of the page features a light blue sky with soft, white clouds. In the center, there is a semi-transparent image of a globe showing the continents. Overlaid on the bottom half of the globe are several hands of different skin tones, reaching upwards towards the center of the globe, symbolizing unity and global cooperation.

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos da educação questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Aqui, a avaliação deve buscar uma análise sobre a adaptação na escola, sobre as interações sociais que se processam no cotidiano escolar. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das crianças, com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador.

A verdadeira educação, segundo Vygotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VYGOTSKY, 2003, p. 201). Uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e, pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas.

O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. "A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta" (VYGOTSKY, 1984,p. 79). Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa, nem apriorística. Para Vygotsky (1984; 1987; 2003) a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem.Com base nessa afirmativa, a avaliação não pode ser definida de modo estanque, *a priori*, fechada em si mesma. A avaliação está integrada ao currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, incluindo as políticas públicas, os projetos escolares, as propostas implícitas e a diversidade sócio-educacional.

Referências Bibliográficas / Consultadas e Citadas

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização, In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: M. T. E Mantoan (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC: 1997, p. 162-166.

BRASIL. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____ Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

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

_____, A escola como espaço inclusivo. In: IV Congresso de Educação de Presidente Prudente 2000, Revista de Anais... Presidente Prudente, 2000, p. 11-16.

_____, Educação inclusiva: com os pingos nos "is", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007

COLL, C.; ONRUBIA, J. Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. In: Coll, C. (coord.). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje em la educación secundaria. Barcelona: Horsori/ICE da Universidad de Barcelona, 1999.

FOX, E. N.; YSSELDYKE, J. E. Implementing inclusion at the middle school level: lessons from a negative example. *Exceptional Children*. v. 64, n.º 1, p. 81-98, 1997.

FREEMAN, S. F. N.; ALKIN M. C. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. V. 21, n.º 1. January/February, p. 3-18, 2000.

GLAT, R. Inclusão total: Mais uma utopia? *Revista Integração*, n.º 20, p.

27-28, 1998.

GODOY, H. P. Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista: Recomendações Internacionais e Normas Oficiais. Dissertação de mestrado - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1999.

JÖNSSON, T. Inclusive education. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

MACMILLAN, D. L.; GRESHAM, F. M.; FORNESS, S. R., Full inclusion: na empirical perspective. Behavioral Disorders, v. 21, n.º 2, p. 145-159, 1996.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: , M. T. E. Mantoan (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC: 1997.

MENDES, E. G. Raízes Históricas da Educação Inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP - Marília/SP. Mimeo, 2001.

MILLER, K. J.; FULLMER, S. L.; WALLS, R. T. A dozen years of mainstreaming literature: A content analysis. Exceptionality, n.º 6, p. 99-109, 1996.

NUNES, L. R. D. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação. Rio de Janeiro: Volume III. Série Questões Atuais em Educação, 1998.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. Questões atuais em Educação Especial: A pesquisa em Educação Especial na pós-graduação. Relatório de pesquisa CNPq, 2001.

OLIVEIRA, E. S. G. & COSTA, M. A abordagem multiculturalista da Educação Especial na formação do pedagogo – identidades feridas ou perspectivas de inclusão? - *In Actas do I Colóquio Luso – Brasileiro sobre questões curriculares*. Lisboa, meio eletrônico, 2002.

SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full Inclusion and School Restructuring. In: M. E. Snell, *Instruction of student with severe disabilities*. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

SANTOS, M. P. Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões. *INES: Espaço*, jun., p.13-21, 1997.

SÃO PAULO - Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância: Brasília: 1991), In: *O Correio da UNESCO*. Ano 9, n.º 3, v. XXXVIII e v. XXXIX, UNESCO, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com Necessidades Especiais – 2007. Acesso pelo site: <http://arqs.portaeducacao.prfeitura.sp.gov.br/edesp.pdf>.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação. **Pro-posições**, v.2, n. 2-3, jul/nov, 2001, p.11-21.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Brookes. 1992.

_____ Educating all students in regular education. TASH Newsletter, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.

_____ Um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. (Trabalho original publicado em 1986), trad. Magda França Lopes, 1999.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo Educacional: o que apreendemos e para onde caminhamos. In: Stainback, S.; Stainback, W. 1999. Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 169-183, 1996.

THOMPSON, B.; WHICKHAM, D.; WEGNER, J.; AULT, M. All children should know joy: inclusive, family - centered services for young children with significant disabilities. In: Lehr, D. H.; Brown, F. People with disabilities who challenge the system. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.

UNESCO. – *Declaração de Montreal*. Organização Mundial de Saúde, 2004.

_____. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

VASCONCELOS, Celso dos Santos - *Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudanças: Por uma Práxis Transformadora*, 7ª edição, Libertad, São Paulo, 2005.

VASQUEZ, A. D. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: 2ª ed. Paz e Terra, 1977.
trabalho apresentado no GT:15 Educação Especial

VYGOTSKY, Lev Semenovich – *A Formação Social da Mente*, Martins Fontes, São Paulo, 1984.

