

O CURRÍCULO ADAPTADO NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Rosângela Maria Henriques

RESUMO

O deficiente intelectual, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educado em sociedade e para a sociedade. O contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão. Na escola inclusiva, o atendimento as necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão será uma consequência natural de todo este processo. Ao analisar o contexto familiar e educacional no qual estão inclusos os deficientes intelectuais, o que está sendo oferecido a eles, quais oportunidades estão sendo disponibilizadas a fim de facilitar, mediar uma aprendizagem significativa, voltada para a superação das suas limitações, verifica-se o comprometimento do coletivo da escola. Respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais, bem como o funcionamento de cada um, favorecendo a convivência humana, onde todos são respeitados em suas individualidades, representa o grande desafio de uma sociedade bem sucedida. A flexibilização curricular funciona como, um instrumento neste processo de construção da escola inclusiva. É neste sentido que o presente trabalho se construiu, para que todos tenham a oportunidade de usufruir da vida em sociedade, a educação deve basear-se nas possibilidades e não nas diferenças dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. DIVERSIDADE. SOCIEDADE. CURRÍCULO. CIDADANIA.

ABSTRACT

The intellectual handicapped, as any other individual, must be educated in society and for society. The environment in which he is in, which can be family, school, community or social and the relationship established among its members are decisive in the development of this citizen. In including school, dealing with the special educational needs, the adaptation for this individual in school subjects, in other words, the inclusion, will be a natural consequence in this whole process. By analyzing the family and educational context where the intellectual handicapped is in, what is being offered to him, the available opportunities to facilitate a significant learning focused to overcome his limitations, it is realized the collective commitment of the school. Respecting the physical, social and cultural differences, as well as how each one works to make the human relationship better, represents a big challenge to a well-succeeded society. A flexible school subject planning works as a tool in this process to build a including school. In this sense that the present project was made, for

everybody to get the chance to take advantage of life in society, the education must be grounded on the possibilities and not on the differences of the individuals.

KEY-WORDS: SIGNIFICANT LEARNING. DIVERSITY. SOCIETY. SCHOOL SUBJECT PLANNING. CITIZENSHIP.

1. INTRODUÇÃO

O relevante papel da Educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar desse novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos. Vive-se numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos jovens no mundo do trabalho. Tal demanda leva a pensar na efetivação dos alunos deficientes intelectuais no ensino comum, ou seja, de que forma vem acontecendo à inclusão educacional diante deste contexto?

O pensar pedagógico diante da Educação Especial e sobre tudo da inclusão, leva aos diversos questionamentos e até mesmo conflitos no sentido dos alunos não estarem somente matriculados no ensino comum, mas no respeito as suas necessidades, ao suporte necessário à ação pedagógica e ainda de que forma estão sendo utilizadas às adaptações curriculares para os deficientes intelectuais.

Sabe-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola comum põe à serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Neste contexto, surge a necessidade de se pensar num currículo para a escola inclusiva, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

A implementação, da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor precisa garantir o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais diversas dos

demais, no contexto das atividades diárias da sala de aula e do planejamento para esta turma.

As adaptações curriculares propriamente ditas, no processo de inclusão do deficiente intelectual são objetos das discussões apresentadas neste trabalho, pois sabe-se que a realização destas, é o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho tem por finalidade identificar e compreender a efetivação, a aplicabilidade do currículo adaptado e das flexibilizações curriculares para os alunos deficientes intelectuais inclusos no ensino comum, com o propósito de estimular o processo de uma aprendizagem significativa. Vale destacar a importância do professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, assim como discutir conceitos a serem utilizados pelo docente a fim de fundamentar sua prática pedagógica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O DEFICIÊNTE INTELECTUAL

Quem é o deficiente intelectual que necessita do Currículo Adaptado para ter os seus direitos assegurados, como qualquer outro cidadão do nosso país?

Segundo D'Antino, a definição e deficiência mental mais difundida e aceita é a da Associação Americana de Deficiência Mental, de 1992, que representa um avanço conceitual:

“Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.” D'Antino (1997, p. 97).

Os prejuízos no funcionamento adaptativos são usados como referência, já que é a maneira como cada um enfrenta as exigências próprias da vida e o grau em que põe em prática a independência pessoal de acordo com sua idade, e com as experiências socioculturais no contexto da qual esta inserida.

Sendo assim sofre influências de vários fatores, dentre eles: características pessoais, oportunidades sociais, motivação, educação, treinamento, bem como suas necessidades práticas e suas condições médicas gerais.

Atualmente, deve-se levar em conta o grau de comprometimento funcional e não a classificação que leva em conta o QI, qual seja retardo leve, moderado, severo ou profundo. Ballone (2003) afirma que o importante é saber em que área a pessoa com deficiência intelectual necessita de apoio. Observando-se critérios qualitativos (adaptativos) de avaliação, que consideram mais a pessoa sob o ponto de vista das oportunidades e autonomia, do que sua classificação (QI).

“Acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental, não estão relacionados com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas portadoras de deficiência mental. É notável quão limitado é o mundo dessas pessoas, quanto elas são segregadas, ou seja, privadas de interação social.(Tessaro, 2005, p. 33 e 34)

Tessini e Manzini (1999) acreditam que a discriminação em relação à pessoa deficiente ocorre por conta do contexto social e não pela deficiência que apresenta; de sua limitação e não das dificuldades inerentes à deficiência.

Kirk e Gallajher, (1987/1996) relatam algumas características pessoais e sociais apresentadas pelos indivíduos com deficiência mental, que provavelmente são resultantes das experiências com seu meio ambiente:

1- Os indivíduos deficientes mentais sentem mais o fracasso do que as crianças normais e, conseqüentemente, desenvolvem maiores expectativas generalizadas ao

fracasso. A predisposição para esperar o fracasso tende a fazer com que as crianças deficientes mentais evitem situações em que o fracasso é provável.

2- As crianças deficientes mentais entram em situações novas com desempenho geralmente debilitado, até mesmo abaixo de sua habilidade mental.

3- As crianças deficientes mentais tendem menos do que as normais a aumentar seu rendimento após um pequeno fracasso. (Kauffman e Payne, 1975, apud Kirk e Gallagher, 1987/1996, p.138).

2.2 A EDUCAÇÃO DO DEFICIÊNTE INTELECTUAL

A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente aquelas pertencentes às classes exploradas. As pessoas com deficiência mental também compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente.

O progresso científico, verificado na sociedade moderna e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, cultural e social, refletiu na maneira de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento. Apesar dos avanços, o que se verificou foi o processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

O deficiente intelectual parece sempre uma criança quando assim é tratado. E assim, é tratado porque a aproximação dos modos de agir culturalmente, estabelecidos para cada idade não se dá de forma espontânea, em nenhum sujeito e quando fala-se dos deficientes intelectuais é mais complicado ainda. As limitações são da ordem do biológico e da ordem do cultural. Vigotsky (1989) é claro quando diz que “a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo” (p. 127). E diz mais, é preciso criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar o deficiente do desenvolvimento limitado das funções superiores. Para isso, “os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros

caminhos porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada” (Vygotsky, 1988, p. 22).

“... A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar...” (Padilha, 2005, p. 122 e 123)

Nos dois últimos séculos houve grande expansão da Educação Especial. O paradigma da institucionalização passa a ser criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que viola os direitos do homem. É estabelecido então o modelo da integração que se alicerçou na oferta de serviços, com a finalidade de normatizar as pessoas com deficiência. Para ser inclusiva, integrada ao convívio em sociedade, a pessoa com necessidades educacionais tem que modificar-se para que se assemelhe ao máximo possível aos demais cidadãos.

Após muitas críticas, vislumbra o paradigma da inclusão. Nesse modelo, a sociedade é que deve garantir os suportes necessários para que todos usufruam da vida em comunidade, e não a pessoa que deve se ajustar ao meio social. Não se deve negar que as pessoas com necessidade educacionais especiais, necessitam de serviços especializados, sendo essa a única providência para se manter uma relação de respeito, de honestidade e de justiça com essa parcela de seus constituintes.

Começa a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento, tendo em vista que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos: “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes” (Leontiev, 1978. p. 323).

O educando deficiente intelectual deve ser analisado como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, presentes em um determinado momento histórico as quais são estabelecidos por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Na abordagem sócio-psicológica a deficiência passa a ser a força impulsionadora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual. A educação deste deve, basear-se no fato de que simultaneamente com a deficiência sejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o “defeito” e de que apresentem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídos no processo educacional como sua força motriz.

“... estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista” (Vigotsky, 1997, p. 32-33).

Para esse modelo, a permanência do deficiente intelectual em ambientes segregados, segregadores, reforça a sua deficiência não gerando a força matriz, o que vem a impedir o desenvolvimento do processo de super-compensação. O deficiente intelectual, deve então, ser educado em sociedade e para a sociedade.

2.3. ESCOLA INCLUSIVA

Sinion (1991) relata que nos movimentos anti-segregacionistas iniciados na França no século XX é que os primeiros manifestos sobre a inclusão, são vislumbrados, entretanto, a educação inclusiva extensiva a todas as crianças só veio a se fixar nesse país a partir de 1948.

“O discurso da inclusão apareceu relativamente cedo no Brasil (anos 1960/70), mas, como aponta Castro (1997), apenas na década de 1980 é que começou a proliferar, quando foi criado, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)”. (Tessaro, 2005, p. 43).

Garantir a todos, igualdades de condições para o acesso e permanência na escola, é um princípio que está na Constituição desde 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988)

Várias iniciativas foram detectadas em várias partes do planeta visando à integração/inclusão de todos independente, de ser portador de deficiência ou não. A UNESCO, em 1979, teve a iniciativa de reunir países da América Latina, a fim de ser apresentado um projeto com objetivo de definir medidas capazes de combater a exclusão. Em 1994, realiza-se a Conferência em Salamanca, Espanha, com participação de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de assegurar a educação para todos. Foi assinada a “Declaração de Salamanca” que constitui um importante marco na história da inclusão educacional; pois trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades especiais. A declaração de Salamanca recomenda que as escolas é que devem se ajustar as necessidades dos seus alunos, independentemente de suas condições físicas e sociais.

No Brasil embora pareça estar muito mais presente no texto legal, do que na sua efetivação, tem-se assumido o compromisso político de colocá-la em prática.

Nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade. Cada um é diferente do outro, nas suas características físicas, sociais, culturais, e também no seu funcionamento mental. Para que haja um ensino produtivo e eficaz há de se considerar as características e peculiaridades de cada aluno. O sistema educacional deve direcionar as respostas que dará a cada um e a todos os seus alunos.

A escola deve ser o espaço na qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, a possibilidade de

apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Também precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica, resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Escola inclusiva é aquela que garante 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. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; Garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania, é objetivo primário de toda ação educacional.

“... todas as crianças deveriam aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)”
(Unesco, Mendes, 2002, p. 75).

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Numa escola inclusiva há participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. A construção de uma escola inclusiva significa transformações no contexto educacional, transformações de idéias, de atitudes, e da prática das

relações sociais, tanto no setor político, administrativo como também no didático pedagógico.

2.4. CURRÍCULO

Se tomarmos a etimologia da palavra (do latim curriculum) veremos que, literalmente, currículo significa corrida, um percurso a ser realizado. O currículo é percurso de busca que deve ser sempre questionado e reavaliado.

O currículo é produzido pela experiência. Experiência essa, que abrange a vivência imediata de situações individuais e/ou coletivas e a sua elaboração investigativa. A experiência se realiza quando na vivência nos apropriamos de dispositivos de observação, análise, registro, reflexão, crítica e interpretação do que esta sendo vivenciado.

O currículo escolar seria a vivência de experiência sistematicamente planejada, visando o ensino e a aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos como relevantes para que as pessoas se tornem algo que essas experiências planejadas objetivam. Sendo assim, a escola tem uma vida, uma cultura, uma identidade e oferece condições para certas experiências.

O currículo é a peça central da atividade educacional. Inclui o conhecimento formal, manifesto que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares. O currículo representa a essência que serve a educação. Dentro da grande sociedade, encontramos grupos sociais com valores, prioridades, linguagens e situações estruturais alternativas, que afetam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e valores tornando-os acessíveis em qualquer currículo formal.

2.5. CURRÍCULOS ADAPTADOS - FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

As respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a garantir a todos os alunos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, são as chamadas Adaptações Curriculares.

Levando-se em conta o conjunto de necessidades educacionais do alunado, as estratégias compreendem ações denominadas de Adaptações Curriculares de Grande Porte, quando estas são de competência e atribuição das político-administrativas superiores, por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que compreende modificações menores, de competência do professor, como pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o instrumento teoricamente metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para quem e como se vai fazer.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001)

A escola só será entendida como ela realmente é: de todos e para todos; à medida que na reflexão sobre a escola, a comunidade da qual se originou os alunos, suas necessidades, os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, tiver o envolvimento de todos. Toda a escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado, com o objetivo de garantir a todos acesso ao conhecimento e o

desenvolvimento de suas potencialidades. É responsabilidade da escola, garantir que as necessidades educacionais de todos seus alunos sejam identificadas e atendidas.

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas A adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Após a identificação das adaptações a serem implementadas, deverão ser planejadas e levadas a efeito com a participação do coletivo envolvido no contexto escolar, para que o educando deficiente intelectual tenha assegurado seus direitos à educação e à cidadania.

Ao professor deverá ser assegurado o suporte necessário para que em sala de aula possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir ao aluno deficiente intelectual, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento. Os tipos de estratégias que são necessárias a fim de permitir que todos os alunos, inclusive o de deficiência intelectual, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível, são reveladas, pelas necessidades especiais destes.

O presente trabalho se desenvolveu metodologicamente através da elaboração e aplicação de instrumento de aferição. Foram elaboradas questões a fim de serem coletados dados da vida familiar e escolar e a efetivação do uso de adaptações curriculares de pequeno e grande porte na escola do ensino comum onde se encontram matriculados os alunos deficientes intelectuais. Tal instrumento foi denominado **ESTUDO DE CASO:**

1- IDENTIFICAÇÃO:

1.1 - NOME DO ALUNO: _____

1.2- DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

1.3– IDADE: _____ ANOS E _____ MESES

1.4– FILIAÇÃO: MÃE: _____

PAI: _____

1.5 – ENDEREÇO: AV./RUA: _____

BAIRRO: _____

TELEFONE FIXO: _____

TELEFONE CELULAR: _____

2- COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

NOME DO FAMILIAR	IDADE	SEXO	EST. CIVIL	PARENTESCO	ESCOLAR.	LOCAL TRAB.

3- DADOS RELEVANTES SOBRE A FAMÍLIA:

4- DADOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DO ALUNO (GRAVIDEZ, PARTO, DESENVOLVIMENTO, DOENÇAS E OUTROS):

5- ESCOLARIDADE:

5.1 – ESCOLA ATUAL: _____

5.2 – NIVEL DE ESCOLARIDADE: _____ SERIE _____

5.3 - ENDEREÇO: AV./RUA: _____

BAIRRO: _____

TELEFONE FIXO: _____

5.4 – MUNICÍPIO: _____

5.5 – NRE: _____

5.6 – JÁ ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS: _____

QUANTAS: _____

6 – HISTÓRICO ESCOLAR:

ESCOLAS QUE FREQUENTOU	SÉRIE	ANO	IDADE	Nº DE REPETÊNCIA

7 – DADOS RELEVANTES SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR DO ALUNO:

8 – DADOS DE ATENDIMENTOS DE SERVIÇOS DE APOIO QUE JÁ TENHA FREQUENTADO (SALA DE APOIO, SALA DE RECURSO, SALA ESPECIAL, ESCOLA ESPECIAL, E OUTROS):

9 – NECESSIDADES ESPECIAIS IDENTIFICADAS (RELACIONAR OS CONTEXTOS FAMILIARES, ESCOLAR, APOIOS E OUTROS):

10 – DADOS RELEVANTES PARA A REALIZAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

11 – ADAPTAÇÕES PROPOSTAS:

11.1 – ACESSIBILIDADE:

12.2 – APRENDIZAGEM:

12 – ATENDIMENTOS E APOIOS COMPLEMENTARES PROPOSTOS::

12.1 – ÁREAS: _____

12.2 – PROFISSIONAIS: _____

12.3 – MODALIDADE: _____

12.4 – LOCAL: _____

12.5 – FREQUENCIA: _____

13 – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS PROPOSTAS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

14 – DADOS IMPORTANTES SOBRE O PROGRESSO ESCOLAR ESPERADO \ EXPECTATIVAS, CRITÉRIOS:

15 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO:

DATA _____/_____/_____

NOME DOS RESPONSÁVEIS E ASSINATURAS

Após a aplicação do instrumento, acima formulado, os dados coletados foram analisados e possibilitaram o levantamento dos conhecimentos dos familiares, professores, equipe pedagógica e direção com relação às adaptações curriculares.

A proposta de intervenção na escola deu-se através do estudo de literatura específica, com análise comparativa da realidade vivenciada pelo professor. Foi possível verificar que os professores do ensino comum se encontram no mínimo confusos frente às adaptações. Embora munidos de muita boa vontade, e até mesmo, com muita experiência profissional, ainda não conseguiram efetivar as informações adquiridas quanto às adaptações curriculares.

Observou-se que as possibilidades educacionais ao deficiente intelectual se limitam ao atendimento em contra turno. No transcorrer das entrevistas e das observações realizadas foram alencadas várias informações relevantes quanto ao processo de aprendizagem do aluno deficiente intelectual que contribuiriam significativamente para a realização deste trabalho.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola foi possível verificar que as propostas pedagógicas permeiam a educação inclusiva, muito embora não vislumbre ações eficazes para que sejam levadas a efeito as adaptações curriculares necessárias. A identificação e o atendimento às necessidades educacionais, o

acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades do aluno deficiente intelectual *não está estabelecido como objeto específico da prática educacional da escola.*

O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula *não é articulado com as demais atividades da escola.* As adaptações curriculares a serem implementadas, *não são planejadas e nem tão pouco levadas a efeito com a participação do coletivo do contexto escolar envolvido, tornando-se estanques e isoladas.* Não é assegurado ao professor o suporte necessário para que em sala de aula ele possa disponibilizar todos os meios, métodos, e técnicas que garantam a caminhada do deficiente intelectual no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Observou-se que as adaptações *não estão focadas nas capacidades, e nem no potencial do aluno deficiente intelectual e sim centralizam-se nas deficiências e nas limitações deste.* Cabe ao aluno se adaptar a fim de “aprender”, o que não ocorre, tendo em vista a deficiência intelectual que apresenta. As atividades propostas *não condizem com suas reais capacidades de aprendizagem.* Estas são apresentadas igualmente e com o mesmo tempo de desenvolvimento para todos os alunos. Os conteúdos são apresentados de forma estanque, abstrata e distanciados da realidade vivenciada, o aluno não é participante no processo de aquisição do conhecimento.

Após o levantamento dos procedimentos metodológicos, técnicas e estratégias que estão sendo desenvolvidas pelo professor, no ensino comum, foram elencadas sugestões para adaptações curriculares que venham a contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno deficiente intelectual, entre elas:

- a utilização de situações concretas para todas as aprendizagens;
- a utilização de situações problemas, vivenciadas pelo aluno, para a aprendizagem dos números;
- o trabalho em grupo, sempre que possível;
- leitura coletiva em voz alta, mais lenta;
- sempre que necessário dividir o conteúdo em partes menores;
- quando o aluno tem dificuldades em cópia, trazer os textos e as atividades impressas;

- *fazer a interpretação de algo que o aluno tenha assistido na televisão;*
- *listar os assuntos de interesse do aluno e sempre que possível introduzi-lo no conteúdo a ser trabalhado;*
- *introdução de critérios específicos de avaliação;*
- *introdução de objetivos e conteúdos específicos complementares a fim de contemplar necessidades essenciais específicas;*
- *eliminação de objetivos e conteúdos específicos quando estes ultrapassam as condições do aluno em atingi-los.*

Em reunião com a direção, equipe pedagógica da escola e o professor da sala de aula, onde estão inclusos os alunos deficientes intelectuais, foi discutido o trabalho realizado, as adaptações curriculares sugeridas, bem como a possibilidade em colocá-las em prática a fim de possibilitar a aquisição do conhecimento de forma significativa, viabilizando a aprendizagem para a plena cidadania do aluno deficiente intelectual.

3. CONCLUSÃO

Através do presente trabalho, conclui-se que os alunos deficientes intelectual tão somente, estão matriculados no ensino comum, que a inclusão *educacional não vem acontecendo de forma a contribuir significativamente para seu o desenvolvimento*. Mesmo no atual contexto em que o papel da Educação dos indivíduos e das sociedades, amplia-se ainda mais e aponta para a necessidade de se construir uma escola inclusiva, voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos, verifica-se que a efetivação dos conceitos ainda está longe de acontecer. Vive-se numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos jovens no mundo do trabalho, espaço este ainda muito longe de ser alcançado pelo deficiente intelectual.

Diante deste contexto observou-se que a inclusão não vem sendo concretizada. Que as necessidades educativas especiais, que tanto se fala, *não são respeitadas*. As flexibilizações e *adaptações curriculares não são realizadas*, quando muito, são

oferecidos aos alunos, o deficiente intelectual não tem a oportunidade de freqüentar o contra turno, para que tenha mais tempo de resolver as atividades propostas.

A escola comum, não tem ofertado respostas adequadas e adaptadas à diversidade dos alunos como um conjunto de medidas colocadas a serviço de uma educação para a plena cidadania de todos os envolvidos neste processo, independentemente de serem deficientes intelectuais ou não.

Não foram identificadas flexibilizações e adaptações curriculares efetivadas com o propósito de estimular o processo de uma aprendizagem significativa para os alunos deficientes intelectuais inclusos no ensino comum. O papel do professor não pressupõe o “mediador” da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, sua prática pedagógica não está alicerçada na reflexão e nos parâmetros de uma educação voltada à diversidade.

Haverá necessidade de maior empenho da equipe multidisciplinar, no ensino regular, para que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam.

Muito ainda tem que se avançar a fim de que sejam assegurados os direitos emanados da Constituição quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos independentemente serem eles deficientes intelectuais ou não.

O presente trabalho contribuiu para o meu aprimoramento profissional e levou-me a repensar a ação pedagógica frente ao deficiente intelectual, que em muito tem gritado por respeito, dignidade e oportunidade, porém seus gritos não estão sendo ouvidos; quando o são, muitas vezes acontece de forma equivocada. Tomando por base os estudos realizados buscar-se-á através da conscientização junto aos setores envolvidos a fim de que sejam efetivadas medidas que venham contribuir significativamente para a real inclusão dos deficientes intelectuais em todos os âmbitos da comunidade a qual pertençam.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLONE, G.J.(2003). Deficiência mental. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm.html> Acesso em 15 de setembro de 2007.

BEANE, J. A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. In: CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.3. n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível no site . <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 20 de novembro de 2007.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

BRASIL (2000). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Brasília: CORDE.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1995). O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Brasília: SEESP.

CANEN, A.; Canen, A. G. ROMPENDO FRONTEIRAS CURRICULARES: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In: CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.5, n.2, pp. 40-49 Jul/Dez 2005. Disponível no site Acesso em 03 de maio de 2007. <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 03 de maio de 2007.

CANEAU, V. M. org. (2001). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A

CARVALHO, A. R.; SILVA, D. R.; e, (2006). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. (1988) Art. 205. Disponível no site <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 18 de abril de 2007.

D`ANTINO, M. E. F. (1997). A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: M. T. E. Montoan (org.). A integração de pessoas com

deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, p.97-103.

FACCI, M.G.D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Coleção formação de professores. Campinas: Autores Associados.

KIRK, S. A.; Gallagher, J. J. (1987/1996). Educação do indivíduo excepcional. Tradução Marília Zanella Sanvicente, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

LEONTIEV, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa. Livros Horizonte.

OMS – Organização Mundial da Saúde (1993). CID. 10: Classificação internacional das doenças mentais – classificação de transtornos mentais e de comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. de Dorgival Caetano. Genebra, Organização Mundial da Saúde; Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

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

PARANÁ. Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 03 de maio de 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 08 de maio de 2007.

SINASON, V. (1993). Compreendendo seu filho deficiente. Tradução: Sérgio Nunes Melo, Rio de Janeiro: Imago.

TESINI, S. F.; Manzani, E. J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: E.J.

Manzini (org.). Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP, p. 85 – 96.

TESSARO, N.S. (2005). Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). “Fundamentos de defectologia”. Obras Completas. Habana. Editorial Peeblo e Educacion, t.5.

FRAWLEY, W. (2000). Vigostky e a Ciência Cognitiva. Linguagem e interação das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FONSECA, V. (1987). Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAZZOTTA, M.J.S. (2005). Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A. F.; LINHARES, C.; e. (1995). Formação de Professores pensar e fazer. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, L. H. (1999). Século XXI: Qual conhecimento ? Qual currículo ? Petrópolis, RJ: Vozes.

VAYER, P.; RONCIN, C. Integração da Criança Deficiente na Classe. Barueri, SP: Manole.