

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

ARTUR CARMELLO NETO

O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola



ARTUR CARMELLO NETO

O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras — Unesp, campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luci Regina Muzzeti

Carmello Neto, Artur O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola / Artur Carmello Neto - 2019 167 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Luci Regina Muzzeti

 Formação de Professores. 2. Defectologia. 3. Parâmetros Curriculares. I. Título.

ARTUR CARMELLO NETO

O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras — Unesp, campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas. **Orientador:** Prof^a. Dr^a. Luci Regina Muzzeti

Data da defesa: 01/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a.Dr^a.Luci Regina Muzzeti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" .

Membro Titular: Prof^a.Dr^a.Andreza Marques de Castro Leão

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Prof.º Drº Renan Antonio da Silva

Universidade de Mogi das Cruzes

Membro Titular: Prof^o.Dr^o.Darbi Masson Suficier

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Prof^a. Dr^a,Rosebelly Nunes Marques Universidade de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara Dedico essa pesquisa a todos os professores participantes da ação de formação e a minha orientadora que no momento mais difícil me estendeu a mão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço publicamente a todos aqueles que contribuíram para que a presente tese pudesse ser apresentada. Meus agradecimentos também de forma particular a Prof^a. Dr^a. Luci Regina Muzzeti, por acreditar neste trabalho mesmo sabendo das minhas reais dificuldades; a todos os professores da pós-graduação em educação escolar que muito contribuíram com a minha formação; o Prof. Dr. Renan Antônio Castro; a Prof^a. Dr^a Andreza Marques de Castro Leão; o Prof. Dr. Darbi Masson Suficier e a Prof^a Dr^a Rosebelly Nunes Marques que fizeram parte da minha banca e que muito contribuíram com suas orientações; aos professores participantes que gentilmente responderam aos questionários desta pesquisa; meus colegas da pós-graduação; meu grande amigo Ricardo Emanuel O. Penteado, pelos debates sobre o tema Educação Especial; meu filho Arthur da Cunha pelo companheirismo no dia da defesa; minha prima Andreia da Cunha Malheiros pelo apoio e incentivo, enfim a todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a pesquisa.

Sinto algo.

A sensação familiar não me engana.

De alguma forma já caminhei por aquela calçada.

Janelas de madeira apodrecida, muro velho, ruas de pedras, cores desbotadas, portão de ferro enferrujado, tudo muito próximo e ao mesmo tempo distante.

Não foi um sonho.

Foi um passeio no qual o cenário,
visto pela janela, me apresentou lugares.
Lugares que de alguma forma já vivenciei,
porém sem tocá-los.
E aquelas imagens tão próximas e
ao mesmo tempo tão distantes, de alguma forma
foram trancafiadas em minha mente, em minha alma...

Loucuras da minha espiritualidade

Artur

"quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi à escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática".

Dermeval Saviani (1987, p.41)

RESUMO

Esta pesquisa tem como base os estudos realizados sobre uma ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. A ação de formação contou com a participação de professores da rede pública do Estado de São Paulo, ensino fundamental e médio, nas diferentes áreas de conhecimento, nos horários das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs. O estudo versou sobre temas relacionados a Educação Especial, dentre os quais, a viabilidade ou não de elaboração e aplicação de atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aulas do ensino regular. Para isso foi realizado um estudo sobre a trajetória histórica da pessoa com deficiência no mundo ocidental e no Brasil; as contribuições de Vigotski sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência; os aspectos legais como a LDBN nº 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Adaptação Curricular; o Projeto Político Pedagógico – PPP e as Resoluções SE 61/2014 e SE 68/2017, emitidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a Educação Especial e as atribuições do professor especializado. Outrossim, uma análise das atividades adaptadas realizadas pelos professores na ação de formação continuada e nas salas de aulas do ensino regular. Do mesmo modo, o estudo demonstrou a viabilidade de sua criação, contudo com a participação do professor especializado no apoio pedagógico ao professor do ensino regular. Por fim, a pesquisa constatou que a Educação Especial e as discussões relacionadas a inclusão enfrentam dificuldades na escola, porém possíveis de serem discutidas, desde que internamente a equipe escolar esteja disposta para a educação inclusiva.

Palavras – chave: Formação de Professores. Defectologia. Parâmetros Curriculares.

ABSTRACT

This research is based on the studies carried out on a continuing training action on curriculum adaptation for students with intellectual disabilities. The training action was attended by teachers from public schools in the State of São Paulo, elementary and high school, in the different areas of knowledge, at the times of Collective Pedagogical Work Classes - ATPCs. The study dealt with subjects related to Special Education, among which, the feasibility or not of elaboration and application of adapted activities for students with intellectual disability enrolled in the regular education classrooms. For this, a study was conducted on the historical trajectory of people with disabilities in the western world and in Brazil; Vigotski's contributions on learning for the disabled; legal aspects such as LDBN No. 9.394/96; National Curriculum Parameters - PCN Curriculum Adaptation; the Pedagogical Political Project - PPP and Resolutions SE 61/2014 and SE 68/2017, issued by the São Paulo State Department of Education on Special Education and the duties of the specialized teacher. Furthermore, an analysis of the adapted activities performed by teachers in the continuing education action and in the regular education classrooms. The study demonstrated the viability of its creation of adapted activities, however with the participation of the specialized teacher in the pedagogical support to the regular education teacher. Finally, the research found that Special Education and discussions related to inclusion face difficulties at school, but they can be discussed, provided that the school staff is willing to work for inclusive education internally.

Keywords: Teacher Training. Defectology. Curricular Parameters.

LISTA DE FOTOS

Foto 01	Atividade adaptada de física	111
Foto 02	Atividade adaptada de química	112
Foto 03	Atividade adaptada de matemática – I	113
Foto 04	Atividade adaptada de matemática – II	114
Foto 05	Atividade adaptada de inglês – I	115
Foto 06	Atividade adaptada de inglês – II	116
Foto 07	Atividade adaptada de língua portuguesa – I	117
Foto 08	Atividade adaptada de língua portuguesa – II	118
Foto 09	Atividade adaptada de história – I	119
Foto 10	Atividade adaptada de história – II	120
Foto 11	Ficha e atividade adaptada de química – I	122
Foto 12	Ficha e atividade adaptada de química – II	123
Foto 13	Ficha e atividade adaptada de matemática – I e II	125
Foto 14	Ficha e atividade adaptada de geografia – I	127
Foto 15	Ficha e atividades adaptadas de geografia – II e história – I	128
Foto 16	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – I	130
Foto 17	Ficha e atividade adaptada de inglês	132
Foto 18	Ficha atividade adaptada de física – I	134
Foto 19	Ficha e atividade adaptada de física – II	135
Foto 20	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – I	136
Foto 21	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – II	137
Foto 22	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – III	138
Foto 23	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – I	139
Foto 24	Ficha e atividade adaptada de língua portuguesa – II	140

LISTA DE GRÁFICOS

Área de formação docente	79
Tempo de exercício no magistério	80
Níveis e modalidade de ensino - Exercício Docente	81
Alunos matriculados e não Matriculados na Sala de Recursos - 2017	83
Cursos e ações de formação continuada sobre adaptação curricular	85
Orientações para o trabalho com aluno Deficiência Intelectual	90
O que mudou em você após a ação de formação?	98
Respostas dos entrevistados sobre deficiência intelectual	100
Ações dos professores frente a deficiência intelectual	102
A contribuição da ação de formação sobre adaptação curricular	104
Você se sente apto a realizar a adaptação curricular?	106
Respostas dos professores sobre a ação de formação	143
	Tempo de exercício no magistério Níveis e modalidade de ensino - Exercício Docente Alunos matriculados e não Matriculados na Sala de Recursos – 2017 Cursos e ações de formação continuada sobre adaptação curricular Orientações para o trabalho com aluno Deficiência Intelectual O que mudou em você após a ação de formação? Respostas dos entrevistados sobre deficiência intelectual Ações dos professores frente a deficiência intelectual A contribuição da ação de formação sobre adaptação curricular Você se sente apto a realizar a adaptação curricular?

LISTA DE QUADROS

Concepções históricas sobre deficiência	
Graus de deficiência – Testes de QI	
Causas da deficiência intelectual no período pré-natal	48
Causas da deficiência intelectual no período perinatal	48
Causas da deficiência intelectual no período pós-natal	49
Elementos constitutivos da adaptação não significativa	56
Elementos constitutivos da adaptação significativa	58
Adaptações metodológicas e didáticas	60
Cronograma da ação de formação continuada em adaptação curricular	74
Como os participantes lidam com os alunos D.I	88
Definição inicial de deficiência intelectual e adaptação curricular	91
Suas expectativas em relação a adaptação curricular	96
Comentários dos participantes sobre a ação de formação continuada	102
Definição de adaptação curricular pelos participantes	107
Ficha sobre o conhecimento do aluno com deficiência intelectual	121
Sugestões e comentários sobre a ação de formação continuada	142
	Graus de deficiência – Testes de QI Causas da deficiência intelectual no período pré-natal Causas da deficiência intelectual no período perinatal Causas da deficiência intelectual no período pós-natal Elementos constitutivos da adaptação não significativa Elementos constitutivos da adaptação significativa Adaptações metodológicas e didáticas Cronograma da ação de formação continuada em adaptação curricular Como os participantes lidam com os alunos D.I Definição inicial de deficiência intelectual e adaptação curricular Suas expectativas em relação a adaptação curricular Comentários dos participantes sobre a ação de formação continuada Definição de adaptação curricular pelos participantes Ficha sobre o conhecimento do aluno com deficiência intelectual

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 A extração da pedra da loucura		27	
Figura 02	Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares	53	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD Associação Americana de Desenvolvimento Deficiência Intelectual

AARM Associação Americana de Retardo Mental

APAE Associação de Pais e Alunos Excepcionais

APE Atendimento Pedagógico Especializado

ATPC Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPE Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CDHU Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano

CENES Centro Educacional de Educação Especial

CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEB Conselho da Educação Básica

CGEB Coordenaria Geral da Educação Básica

CNB Conselho Nacional de Educação

CRPE Classe Regida por Professor Especializado

DE Diretoria de Ensino

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

INTEL Designação para se referir ao aluno com deficiência intelectual

LDB Lei de Diretrizes e Bases

ONU Organização das Nações Unidas

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP Professor Coordenador Núcleo Pedagógico

PNE Plano Nacional de Ensino

PPP Projeto Político Pedagógico

Q.I Quociente de Inteligência

SAPES Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de SP

SE Secretaria da Educação

SEE Secretaria da Educação do Estado de SP

SD Síndrome de Down

SUS Sistema Único de Saúde

UNESCO Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

TGD Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	19
1.1 Apresentação	19
1.2 Introdução e justificativa	20
1.3 Levantamento de estudos científicos	24
2. BREVE APRESENTAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA	27
2.1 Alguns marcos históricos e legais da deficiência no Brasil	31
2.2 Alguns marcos históricos e legais da deficiência no Estado de São Paulo	40
3. DEFININDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	44
3.1 Causas e fatores de risco da Deficiência Intelectual	46
3.2 O olhar de Vigotski sobre deficiência	49
4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	.53
5 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALIZADO EM DEFICIENCIA INTELECTUAL	.62
5.1 O Projeto Político e Pedagógico, ações de formação continuada e Educação Especial	66
6 OBJETIVOS DA PESQUISA	70
6.1 Objetivo Geral	70
6.2 Objetivos Específicos	70
7 METODO	71
7.1 Procedimentos metodológicos	72
7.2 Materiais	.77
7.3 Uma breve apresentação da escola pesquisada	77
7.4 Participantes da Pesquisa	79
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	82
8.1. Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola investigada e s relação com a Educação Especial	
8.2 Ação de Formação Continuada em Educação Especial - adaptação curricula Questionário inicial	
8.3 Ação de Formação Continuada em Educação Especial - adaptação curricula Questionário final.	
8.3.1 Sobre Deficiência Intelectual	98
8.3.2 Sobre Adaptação Curricular1	.04
8.3.3 Análise das atividades adaptadas realizadas pelos professores participante durante a ação de formação continuada em deficiência intelectual1	
8.3.4 Atividades adaptadas	11

8.3.5 Atividades adaptadas em deficiência intelectual elaborada pelos participantes durante o exercício docente	121	
8.3.6 Análise das atividades adaptadas	122	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145	
REFERÊNCIAS	148	
APÊNDICE A – EMENTA DA AÇÃO DE FORMAÇÃO EM ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL	155	
APÊNDICE B: CARTA CONVITE A DIREÇÃO DA ESCOLA	161	
APÊNDICE C: CARTA CONVITE AOS PROFESSORES	162	
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO INICIAL	163	
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO FINAL	165	
ANEXO A – EDITAL DE CONVOÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA	167	

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Apresentação

O estudo realizado sobre a temática Educação Especial, com enfoque na deficiência intelectual, perpassou toda minha trajetória acadêmica e profissional desde 1997 quando ingressei no curso de graduação em pedagogia - habilitação em deficiência mental¹ e, no ano 1998 como professor eventual em uma escola pública estadual no município de Araraquara.

Ao vivenciar os problemas enfrentados pela escola, realizei meu primeiro estudo de conclusão de curso intitulado "Inclusão Física vs Exclusão Acadêmica", no qual discutia as dificuldades de se implementar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola pública.

A partir desse trabalho acadêmico outras situações envolvendo a temática educação foram surgindo. Em 2008, lecionando em um curso de formação continuada, Pedagogia Cidadã², constatei as dificuldades relacionadas à formação continuada de professores em exercício.

Essa experiência em especial despertou em mim o desejo de aprofundar meus estudos sobre essa temática e fui à busca do mestrado procurar subsídios para melhor compreendê-la. Minha dissertação sob o título: "A Pedagogia Cidadã e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso"; revelou dados importantes em relação a esse modelo proposto de formação continuada, dentre os quais, a inexistência de artigos acadêmicos que abordassem o tema deficiência intelectual.

Essa informação indicou que passados quase dez anos da promulgação da LDBN n°9.394/96, as turmas de professores mantidas pelo Programa Pedagogia Cidadã, em quase todo o Estado de São Paulo não tiveram acesso aos temas relacionados à Educação Especial.

¹ Segundo Sassaki (2006), a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo "deficiência mental" passou a ser "deficiência intelectual".

² O Projeto Pedagogia Cidadã foi uma ação da <u>Universidade Estadual Paulista - UNESP</u>, em conjunto com diversas prefeituras do <u>Estado de São Paulo</u>, com a finalidade de levar ensino de Graduação em <u>Pedagogia</u> para professores do ensino fundamental da rede municipal.

Nesse mesmo ano de 2008, tornei-me professor concursado na rede estadual de Educação do Estado de São Paulo como professor do ensino fundamental ciclo I lecionando para um 3° ano em uma escola de tempo integral. Mas foi no ano seguinte que tive minha primeira experiência docente em relação à inclusão. Recebi em 2009, na minha sala de aula regular, uma aluna com síndrome de Down³. Essa experiência revelou erros e acertos em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A partir dessa experiência resolvi prestar em 2010, outro concurso público na rede estadual de Educação do Estado de São Paulo na área da Educação Especial em deficiência intelectual e fui aprovado.

Em 2011, assumi como professor especializado efetivo, uma sala de recursos destinada a alunos com deficiência intelectual e em 2012 fui convidado pelo Centro Universitário de Araraquara – UNIARA a acompanhar como tutor virtual duas turmas à distância sobre o tema Educação Especial.

Essa experiência demonstrou o distanciamento das turmas em relação aos problemas relacionados à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Participando em 2014 de uma Orientação Técnica para professores especializados, promovida pela Diretoria de Ensino de Araraquara, estudei com afinco a Resolução SE 61 de 11/11/2014, posteriormente revogada pela Resolução 68 de 12/12/2017, que estabeleceu novas diretrizes pertinentes ao tratamento que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deveria oferecer aos alunos com deficiência intelectual com ênfase na adaptação curricular.

Diante desta trajetória a presente pesquisa procurou compreender as questões que envolvem a Educação Especial, a adaptação curricular, formação do professor e um estudo sobre atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual desenvolvidas por professores do ensino regular em uma ação de formação continuada nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo⁴ – ATPC.

1.2 Introdução e justificativa

³ A Síndrome de Down (SD) é a "alteração genética mais comum entre os seres humanos" (BOTÃO *et al.*, 2013, p. 2375). É caracterizada por uma anormalidade genética resultante da trissomia do cromossomo 21.

⁴ O termo Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC passou a ser utilizado em 2012 em substituição ao termo Hora de trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Resolução SE nº 8/2012

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBN nº 9.394/96, que reconheceu a importância da Educação Especial e dedicou todo um capítulo a ela, as escolas do sistema regular de ensino, passaram a acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, físicas e sociais.

Isso gerou diferentes desafios sobre as barreiras físicas⁵, atitudinais⁶ e culturais⁷ enfrentadas por alunos com deficiência nas escolas, bem como, reflexões sobre as práticas conservadoras⁸ em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. (UNESCO, 1994).

No caso do aluno com deficiência intelectual⁹, a história nos revelou que sua educação passou por diferentes designações, classificações, conceituações, concepções e terminologias que o caracterizava negativamente como "incapaz" e/ou "limitado".

Nesse sentido, o paradigma da inclusão gerou ceticismo no contexto escolar por considerar o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência insuficiente para acompanhar as aulas do ensino regular. Entretanto para Heredero

As dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se manifestam de diferentes formas; mas, sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. (HEREDERO, 2010, p. 196).

Diante desse contexto, em que as intervenções pedagógicas e as estratégias metodológicas passaram a ocupar uma função crucial na aprendizagem do aluno com deficiência, a LDBN nº 9.394/96, artigos 58, 59 e 60, (BRASIL, 1996), os Parâmetros

⁵Barreiras físicas são entraves arquitetônicos que prejudicam ou impossibilitam o acesso do aluno com deficiência aos ambientes da escola (UNESCO, 1994).

⁶Barreiras atitudinais são atitudes fundamentadas em preconceitos, estereótipos que produzem discriminação (UNESCO, 1994).

⁷Barreiras culturais são estereótipos construídos pela sociedade que definem quem pode e quem não pode frequentar determinados lugares (UNESCO, 1994).

⁸ (...) modelo conservador, que consiste no ensino autoritário, mecânico e descontextualizado, em que professor e aluno ficam restritos à reprodução do conhecimento. (PIENTA *et al*, 2005, p.96)

⁹A definição do termo Deficiência intelectual pela AAIDD: uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa mesma definição se encontra na Instrução de 14-1-2015, Coordenadoria de Gestão de Educação Básica, Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo.

Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹⁰ (BRASIL, 1998); o Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidade especiais (BRASIL, 2000a; 2000b) dentre outros¹¹ documentos governamentais, propuseram as adaptações curriculares nas escolas.

Com o objetivo de atender esse propósito a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 68 n° 12/12/2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos da Educação Especial, atribuiu ao professor especializado a responsabilidade em oferecer o apoio técnico-pedagógico aos professores do ensino regular.

Desse modo, as ATPCs passaram a ser um espaço de diálogo e de transformação de práticas de ensino destinadas a alunos com deficiência intelectual, fortalecendo, consequentemente, os princípios de uma Educação Inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 2008.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.1).

Nesse sentido, as conquistas que ocorreram principalmente a partir da década de 1990, promoveram no cenário educacional quebra de padrões estabelecidos e reflexões sobre as políticas públicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual, dentre as quais, a formação continuada de professores e adaptação curricular.

Destarte, a presente pesquisa incidiu em analisar as legislações pertinentes a Educação Especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs sobre Adaptação Curricular e realizar uma ação de formação continuada nas ATPCs sobre adaptação

.

¹⁰São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser **especiais** quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL, 1998).

¹¹Decreto n° 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999c), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001f), no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), na Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução CNE/CEB n° 4 de 2 de outubro, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b). Resolução CNE/CEB n°2/2001(BRASIL, 2001) - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

curricular para aluno com deficiência intelectual.

Tendo em vista o exposto foram apresentadas as seguintes questões de pesquisa:

- Como o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as políticas públicas relacionadas à Educação Especial para os alunos com deficiência intelectual?
- A escola prevê a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual em seu projeto político pedagógico?
- Quais as concepções dos professores do ensino fundamental e médio sobre adaptação curricular e deficiência intelectual?
- Quais as possibilidades de se realizar uma ação de formação continuada sobre adaptação curricular para os professores do ensino fundamental e médio?

Considerando esta justificativa, a presente pesquisa foi estruturada em sete seções: a primeira seção traz esta introdução e a justificativa do tema com a apresentação, a questão da pesquisa e o levantamento inicial das teses e dissertações publicadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Posteriormente, na segunda seção, intitulada Breve Apresentação Histórica da Deficiência, destacamos os principais momentos históricos que marcaram a deficiência no mundo ocidental, no Brasil e no Estado de São Paulo. Apresentamos em nível nacional parte da legislação que resguarda os direitos da pessoa com deficiência e a Resolução SE 68/2017 emitida pela Secretaria da Educação de São Paulo que reorganiza a Educação Especial e as atribuições do professor especializado nas escolas públicas.

Na terceira seção da pesquisa denominada, Definindo a Deficiência Intelectual, apresentamos a definição de deficiência intelectual, seus fatores de risco e prevenção, as diferenças entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem e a contribuição de Vigotski sobre o tema em questão.

Na quarta seção intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais e as Adaptações Curriculares, dedicamos uma discussão sobre o conceito de adaptação curricular para

alunos com deficiência intelectual, tendo sua utilização na análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

Na quinta seção, Ações de Formação Continuada e as Atribuições do Professor Especializado em Deficiência Intelectual realizamos uma breve discussão sobre a legislação que fundamenta a formação a formação continuada no âmbito nacional com a LDBN n° 9.394/96 e no Estado de São Paulo com a Resolução SE 68/17.

Na sexta seção descrevemos o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

Na sétima seção a trajetória metodológica percorrida durante a realização da pesquisa de campo e os resultados de uma formação continuada de professores do ensino fundamental e médio em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. Para a sua realização foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como recursos metodológico a pesquisa bibliográfica, documental juntamente com a pesquisa de campo. O emprego da abordagem qualitativa se justifica por entender que esse modelo permite uma melhor compreensão sobre o fenômeno educacional.

Na oitava seção apresentamos os resultados obtidos na ação formadora realizada nos ATPCs para os professores do ensino fundamental e médio sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual e a análise dos dados.

Para finalizar nas considerações finais apresentamos reflexões em torno da temática. Posteriormente as referências bibliográficas utilizadas durante a pesquisa e os anexos em que foi disponibilizado a carta encaminhada a direção da escola, o roteiro de formação continuada em adaptação curricular e as perguntas utilizadas nos questionários respondidos pelos professores.

Aspiramos que nossas reflexões contribuam para aprofundar as discussões acerca das políticas públicas sobre deficiência intelectual, formação continuada, adaptações curriculares não somente no âmbito acadêmico científico, mas que propicie transformações na escola, na atuação profissional dos professores e equipe gestora.

1.3 Levantamento de estudos científicos

Para subsidiar inicialmente este estudo realizamos um levantamento de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT sob os

descritores: a "Formação de Professores em ATPC", "Deficiência Mental e Intelectual" e "Adaptação Curricular". Com esses termos encontramos oito estudos, conforme descrito a seguir.

Toledo (2011) realizou uma investigação sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas, e como os professores do ensino regular recebem esses alunos, que por sua vez, em sua maioria encontram-se despreparados. O autor mencionou a importância do trabalho colaborativo, entre professores da classe comum e professores especializados, e os efeitos de um programa de formação em serviço.

Correa (2013), analisou o processo de formação continuada de professores em uma escola pública por intermédio das interações do espaço formativo nas ATPCs. Para isso o pesquisador analisou o tipo de formação apresentada nos documentos oficiais, e o modo de condução de duas ATPCs de uma escola da rede pública estadual. A pesquisa procurou fomentar uma reflexão sobre o espaço-tempo com vistas a romper com o processo reprodutivo do sistema e possibilitar a construção de propostas com o intuito de tornar esse espaço mais crítico, reflexivo e colaborativo, centralizando a formação no contexto e nas demandas da própria escola e de seus partícipes.

Cacero (2016), pesquisou sobre a importância do contexto sócio-histórico-cultural das ATPCs, e o desenvolvimento de uma proposta de formação como espaço crítico de colaboração. O autor descreveu o contexto sócio-histórico-cultural das ATPCs em duas escolas da rede estadual paulista, localizadas na região leste de São Paulo.

Noronha (2013), analisou a eficiência dos estudos teóricos nos horários das ATPCs para a formação continuada dos professores. O pesquisador buscou, por meio dos relatos dos professores, evidências sobre em que medida os temas discutidos nas reuniões, contribuiriam sobre as novas formas de trabalho em sala de aula.

Valera (2015) retratou a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual, marcada pela exclusão, segregação, integração e pela inclusão, que teve seu início nas últimas décadas do século XX. A autora mencionou a importância de documentos derivados de conferências mundiais a favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. A pesquisa analisou teses e dissertações que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a respeito da adaptação curricular e deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva referente ao período de 1998 a 2013.

Buytendorp (2006), apresentou em seus estudos, reflexões sobre as diferentes possibilidades de ensino aos indivíduos com desiguais condições intelectuais e uma prática especializada de ensino. A pesquisa permitiu constatar que as proposições de ensino para a Educação Especial sempre estiveram centradas nas limitações impostas pela deficiência, as quais parecem dar legitimidade a uma pseudoespecialidade dos processos de ensino aprendizagem.

Costa (2012), analisou a perspectiva dos docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, no ensino comum, e sua compreensão sobre o processo de inclusão. O estudo versou sobre questões como: concepção e formação docente, adaptação curricular e os discursos dos docentes, que estão atuando na escola comum do ensino básico do Estado de São Paulo, sobre o tema Educação Especial.

Oliva (2011), realizou uma análise sobre a inclusão escolar no Brasil e no mundo em meados da década de 1990. Segundo a autora, o Censo Escolar da Educação Básica – CEEB de 2009, mostrou um aumento do número de matrículas na Educação Especial realizadas em classes comuns de escolas regulares ou na educação de jovens e adultos.

2. BREVE APRESENTAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

Figura 1- A extração da pedra da loucura



Fonte: Pintura de Hieronymus Bosch.¹²

Pretendemos apresentar os principais momentos históricos percorrido pela pessoa com deficiência na sociedade ocidental. Não é o nosso objetivo, realizar uma extensa explanação sobre o tema, mas uma síntese cronológica de alguns momentos históricos que marcaram a educação da pessoa com deficiência no mundo ocidental.

De início podemos mencionar o contexto vivido pela pessoa com deficiência na antiguidade. Naquela época, nas sociedades ocidentais divididas entre nobreza e servos, organizadas economicamente nas atividades agrícolas, pecuárias e artesanais, o povo não possuía nenhum poder político, vivendo sob absoluta exclusão.

Nesse cenário, a pessoa diferente, com restrições funcionais e necessidades individualizadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não importava um problema de caráter ético ou moral. (ARANHA, 2001).

¹²Jeroen van Aeken, cujo pseudônimo é Hieronymus Bosch, e também conhecido como Jeroen Bosch Hertogenbosch,c. 1450 — 9 de Agosto de1516), foi um pintor e gravador holandês dos séculos XV e XVI, autor da obra: A extração da pedra da loucura. Nela o pintor retratou a <u>trepanação</u>, técnica de perfuração do crânio utilizada por cirurgiões nas quais acreditavam que com a trepanação os demônios e espíritos malignos sairiam do corpo, mesmo que causando morte muitas vezes. Visitado no dia 19/08/2018: site https://arquivopublicors.wordpress.com/tag/pedra-da-loucura/

Na idade média, com o cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, se modificou a forma de se compreender a deficiência. Todas as pessoas passaram a ser consideradas filhos de Deus e possuidores de uma alma. Entretanto, a abordagem em relação ao diferente ainda variava de acordo com o seu grupo, sendo que alguns eram objetos de caridade e outros considerados como resultantes de possessão demoníaca. De qualquer forma, a pessoa com deficiência era insignificante no contexto da organização social. (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001).

No século XVI, com a Revolução Burguesa, surgiu uma outra forma de se compreender o homem e a sociedade. A visão mais abstrata, metafísica do homem transformou-se e uma visão mais concreta. A deficiência passou a ser considerada de natureza médica e vista como produto de infortúnios naturais e atributos do indivíduo. Do ponto de vista econômico eram consideradas improdutivas. Nesse mesmo período, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico¹³ com o objetivo de retirar do convívio social pessoas com comportamento fora do padrão social. (ARANHA,1995; 2001).

No século XVII, com o capitalismo comercial e o fortalecimento da burguesia no poder, a diferença entre os indivíduos passou a ser considerada legítima no sentido de justificar a desigualdade social. Nesse mesmo período, surgiram novas ideias relacionadas à medicina, à filosofia e à educação, porém em relação à deficiência, o caráter organicista¹⁴ predominou. (PESSOTTI, 1984).

Nessa mesma época, surgiu John Locke¹⁵ e a concepção naturalista da deficiência mental, com a publicação do "*Essay conserning human understanding*¹⁶" em que formula sua visão sobre a atividade intelectual e o conhecimento humano. Para o filósofo a deficiência mental era concebida numa perspectiva naturalista. A partir da teoria da tabula rasa, na qual a mente seria uma página em branco onde a experiência individual daria condições para que as operações mentais se efetuassem, a deficiência mental passa a ser considerada um "estado de carências de ideias e operações intelectuais" cabendo à educação supri-las. Entretanto, o poder público e as famílias não viam vantagens em

_

¹³ (...) muitas bibliografias apontam o primeiro hospício sendo fundado pela Frei Jofré, em Valência, na Espanha , em 1410. Na verdade, esta instituição não passava de um hospital geral com caráter de albergue para pobres (FOUCAULT, 2010).

¹⁴ Concepção organicista e/ou médica considera a deficiência como algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, no seu organismo ou comportamento, e ausente nas pessoas consideradas não deficientes (PESSOTTI,1994).

¹⁵ John Locke (1632-1704), filósofo inglês, desenvolveu a Teoria sobre o conhecimento humano, que orientou ideias políticas, sociais e educacionais. Definiu o recém-nascido e o idiota como "tabula rasa" (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e a deficiência era vista como a carência de experiências. (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

¹⁶ Tradução em português: Ensaio acerca do entendimento humano.

relação a essa responsabilidade, restando ao deficiente inútil, à lavoura, artesanato e os asilos. (PESSOTTI, 1984).

Entre os séculos XVIII e XIX privilegiou-se a segregação com a fundação dos institutos, cujo objetivo era promover uma educação a parte. Esse mesmo período foi marcado pela assimilação e consolidação do conhecimento produzido pela medicina, enquanto a deficiência mental continuava sendo considerada incurável. Alguns tratamentos trouxeram melhoras, entretanto essas pessoas ainda eram abandonadas em hospícios. (PESSOTTI, 1984).

No século XIX, surgiu o primeiro teórico da Educação Especial, o médico Jean Itard¹⁷ e o seu primeiro desafio foi promover avanços educacionais em um menino¹⁸ encontrado no sul da França diagnosticado como idiota, sem possibilidade alguma de educação. Itard foi reconhecido por utilizar métodos sistematizados de estimulação e reabilitação para o ensino de deficientes mentais obtendo avanços significativos que constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na deficiência intelectual. (PESSOTTI, 1984; CARNEIRO, 2007; PLETSCH, 2009).

Édouard Séguin, discípulo de Itard, criticou a visão médica de incurabilidade e desenvolveu um método em que consistia estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seus trabalhos Influenciaram Pestalozzi¹⁹, Froebel²⁰ e Montessori²¹ cujos estudos estavam direcionados a pessoa com deficiência intelectual.

Nesse mesmo período, em 1837, na França, surgiu a primeira escola para deficientes intelectuais, e em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR²², conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e

-

¹⁷ Jean Gaspard Itard (1774-1838) foi considerado o primeiro teórico da educação especial de deficientes mentais (MANTOAN, 1989)

¹⁸ Menino selvagem Victor de Aveyron, de doze anos, que foi capturado na floresta de La Cauve em 1797 (MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 2005; PLETSCH; BRAWN, 2008).

¹⁹ Johann Heinrich Pestalozzi (Zurique, 12 de janeiro de 1746 — Brugg, 17 de fevereiro de 1827) foi um pedagogista suíço e educador pioneiro da reforma educacional (SILVA, 2015).

 ²⁰Friedrich Wilhelm August Froebel (Oberweißbach, 21 de abril de 1782 — Schweina, 21 de junho de 1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância (CANDIAN, 2010).
 ²¹ Maria Tecla Artemísia Montessori, nasceu em Chiaravalle, pequena cidade da província de Ancona,

²¹ Maria Tecla Artemísia Montessori, nasceu em Chiaravalle, pequena cidade da província de Ancona, Itália, em 1870. Apesar de sua grande inclinação para a matemática, Montessori doutora-se em medicina aos 25 anos, na Universidade de Roma, em 1894. Nessa mesma Universidade, inicia o estudo e tratamento de crianças anormais, ou de desenvolvimento irregular, como assistente da clínica psiquiátrica. Morre, em 1956 na cidade de Noord-wijk-aan-Zee, Holanda (HELMING, 1970)

²²Segundo Sassaki, (2008), fundada em 1876, a AAMR é a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual. Pois, oficialmente, a partir do dia 1° de janeiro de 2007, esta sigla deixou de existir e em seu lugar surgiu a nova sigla: AAIDD, significando American Association on Intellectual and Developmental. Seria importante salientar que Associação Americana, recebeu diferentes denominações ao longo de sua trajetória historica: 1876: Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feebleminded Persons (AMOAIIFP); 1906: American Association for the Study of the

Desenvolvimento – AAIDD. (MIRANDA, 2003; PLETSCH, 2009).

Segundo Aranha, ainda nesse mesmo século, houve uma atitude pública positiva em relação às necessidades das pessoas com deficiência e um enfoque educacional voltado para suas potencialidades. (ARANHA, 1995).

No século XX, com a aceitação e a integralização da pessoa com deficiência, numa visão organicista, médica, surgiu à psicologia científica, que tinha como foco a mente, e em conjunto com a medicina e a pedagogia científica, levantaram a questão de como medir as diferenças de capacidade mental entre normais e débeis mentais. (PESSOTI, 1984).

Com os estudos de Alfred Binet²³, a deficiência intelectual passou a ser estudada pela psicologia e o Quociente Intelectual²⁴ – QI e ser o parâmetro para identificar a pessoa com deficiência.

Em 1948, ocorreu um marco fundamental no processo de inclusão da pessoa com deficiência: a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁵. Apesar da declaração não tratar especificamente da pessoa com deficiência, estabeleceu, em suas diretrizes, que todos os seres humanos têm direitos iguais, inclusive a pessoa com deficiência. Com a Declaração ocorreram esforços e avanços na inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes setores da sociedade.

Em 1994, surgiu a Declaração de Salamanca²⁶ que ampliou o conceito de necessidades especiais, defendendo a inclusão das crianças com deficiência na escola regular.

Atualmente, no século XXI, há a perspectiva da inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais e a mudança da terminologia de retardo mental para deficiência intelectual.

Feebleminded (AASF);1933: American Association on Mental Deficiency (AADM); 1987: American Association on Mental Retardation (AAMR); 2007: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

²³Alfred Binet nascido em Nice 8 de julho de 1857 Paris - 28 de outubro de 1911, foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI (SILVA, 2010).

²⁴Criado em 1905, pelo psicólogo francês, Alfred Binet a Escala de Inteligência Binet-Simon tinha por objetivo criar um instrumento que possibilitasse a identificação do perfil cognitivo dos alunos que necessitavam de ajuda especial (JANUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

²⁵A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delineia os direitos humanos básicos adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

²⁶Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Diante de toda essa trajetória histórica e social percebe-se um movimento mundial histórico de mudança de concepção no sentido de diminuir as desvantagens das pessoas com deficiência. Para dispor de modo didático e sucinto construiu-se um quadro fundamentado na Declaração de Madri²⁷.

Quadro 1- Concepções históricas sobre deficiência

Concepção Antiga	Concepção Atual	
Pessoas com deficiência são objetos de caridade	Pessoas com deficiência são detentoras de direitos	
Pessoas com deficiência são percebidas como pacientes	Pessoas com deficiência são cidadãos e consumidores com autonomia	
Profissionais tomam decisões pelas pessoas com deficiência	As pessoas com deficiência e suas organizações tomam decisões e assumem as responsabilidades com independência, em assuntos que lhes dizem respeito.	
Enfoque apenas nas deficiências das pessoas.	Promoção de ambientes acessíveis e de apoio de eliminação de barreiras, revisão de culturas e de políticas e normas sociais.	
Rotulação da pessoa como dependes ou não empregáveis	Ênfase nas habilidades e na provisão de medidas efetivas de apoio.	
Projetar processos econômicos e sociais para poucos	Projetar um mundo flexível para muitos	
Segregação desnecessária em educação, emprego e em outras áreas da vida	Inserção de pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade.	
Política sobre deficiência como questão que afeta apenas os órgãos especiais.	Inserção de políticas sobre deficiência como uma responsabilidade do governo.	

Fonte: Elaboração própria com base na Declaração de Madri (2003).

A intenção da Declaração de Madri foi propor uma atitude não discriminativa e uma ação positiva em relação ao processo de inclusão, consequentemente, aumentar a compreensão sobre os direitos e as necessidades das pessoas com deficiência na sociedade.

2.1 Alguns marcos históricos e legais da deficiência no Brasil

²⁷ Declaração aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

O atendimento escolar especial teve seu início no Brasil em 1854 por D. Pedro II com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁸ e o Instituto dos Surdos-Mudos²⁹ em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

A fundação dos institutos possibilitou uma maior discussão e conscientização sobre questões relacionadas à educação do deficiente. Durante esse período, no final do século XIX, e início do século XX, duas vertentes marcaram o atendimento ao deficiente: o médico-pedagógico e o psicopedagógico.

A vertente médico-pedagógico que se caracterizava pela preocupação eugênica³⁰ e higienizadora³¹ da comunidade no Brasil, estimulando a criação de escolas em hospitais constituindo-se em um atendimento mais segregado em relação ao deficiente. (JANUZZI, 2004; MENDES,1995; DECHICHI, 2001).

A vertente psicopedagógica defendia a educação dos indivíduos anormais. Seus seguidores utilizavam recursos pedagógicos alternativos e escalas de inteligência para identificar níveis intelectuais das crianças e jovens. Essa vertente prevaleceu sobre a primeira, e sua tendência diagnóstica implementou medidas segregadoras originando as classes especiais³² para deficientes mentais. (JANUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Na década de 1920, sob os ideários da Escola Nova, professores-psicólogos europeus foram trazidos para o Brasil com o objetivo de oferecer cursos aos professores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial.

Em 1932, a psicóloga russa Helena Antipoff³³ responsável pela criação das

_

²⁸ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 por D.Pedro II, tinha por objetivo o ensino de crianças cegas. A finalidade do instituto era ensinar essas crianças a ler, escrever, o ensino da matemática básica, ciências, etc; e o desenvolvimento profissional (BRASIL, 1854).

²⁹ A fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos criado em 1857, renomeado Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES a partir do advento da República, e a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir de 1951, assim como a consequente criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em 1987 (BRASIL, 1857).

³⁰ Eugenia, processo que pretende aprimorar a genética humana.

³¹ Higienismo surgiu entre os séculos XIX e XX, quando médicos e sanitaristas refletiam sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como por exemplo: febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de higienismo, em que defendiam-se padrões sociais e de comportamento em nome da saúde (JANUZZI, 2004; MENDES,1995; DECHICHI, 2001).

³²Sala de aula organizada de forma a promover um ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem dos alunos da educação especial. Neste tipo de sala especial, os professores especializados utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados (JANUZZI, 2004; MENDES,1995; DECHICHI, 2001)...

³³Helena Antipoff nasceu em Grodno na Rússia em 1892 e viveu até 1908 em São Petersburgo. Estudou no "Instituto para Moças da Nobreza", em Lodz, onde se formou em Pedagogia. Em 1938, devido à iminência da Segunda Guerra Mundial chega ao Brasil (ANTIPOFF, 1975).

classes e escolas especiais, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender deficientes e participou ativamente da criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Contribuiu para a formação e o aumento de profissionais que foram trabalhar na educação especial no país. (JANUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Entre as décadas de 1930 e 1940, as mudanças na educação brasileira, como a expansão do ensino primário e secundário, foram direcionadas a educação da pessoa normal. A educação da pessoa com deficiência, nesse mesmo período, não era uma preocupação, muito menos um problema a ser resolvido. (MENDES,1995; DECHICHI, 2001).

Já na década de 1950, houve uma expansão das classes especiais e escolas especiais públicas, comunitárias, privadas e sem fins lucrativos. Durante essa década, o governo federal começou a assumir, por meio de campanhas em nível nacional, o atendimento educacional aos indivíduos com deficiência. (MENDES; 1995).

Na década de 1960, ocorreu a maior expansão das escolas de ensino especial e uma tímida preocupação com a educação desses alunos com a LDBN n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que apresentou em seu capítulo III Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, título X Da Educação de Excepcionais:

Art. 88 A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, a institucionalização da Educação Especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial³⁴ – CENESP com a finalidade de "promover, em todo o território nacional, a melhoria do atendimento aos excepcionais". (MAZZOTA, 1996, p.55).

Em 1971, a Lei n° 5.692 promulgada em 11 de agosto, fixou as diretrizes para o Ensino de 1° e 2° grau e previu o "tratamento especial" aos alunos com deficiência intelectual.

_

³⁴ Criado pelo MEC em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, gerência a educação especial no Brasil assim como ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A preocupação em relação à educação dos alunos com deficiência física e intelectual se traduziu em apenas um artigo e não apresentou nenhuma orientação em relação ao significado do que seria esse tratamento especial. Entretanto, o aspecto positivo em relação à legislação foi atrelar a Educação Especial ao ensino regular.

A década de 1980, representou um período marcado por lutas sociais e avanços conquistados pela população marginalizada. Assim, a Constituição Federal de 1988, capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, seção I, Da Educação em seu artigo 208, incluiu à participação do Estado no atendimento educacional especializado, no qual definiu esse atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo a Constituição:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³⁵, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Ao disciplinar o atendimento educacional especializado, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, assim como seu atendimento educacional especializado. Entretanto, o atendimento educacional não atingiu o princípio proposto pela Constituição Federal de acesso à escolaridade. (MENDES, 1995).

A década de 1990 foi marcada por documentos internacionais que colocaram em pauta o tema inclusão e os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, dentre eles, a Declaração Mundial de Educação para Todos³⁶ (UNESCO, 1990) a Declaração de

-

³⁵ No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos "pessoa com deficiência" e "pessoas com deficiência" são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembléia Geral da ONU. (SASSAKI, 2003). Disponível em: https://www.selursocial.org.br/terminologia.html. Acesso em 17/08/2019.

³⁶ Documento elaborado em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia conhecida como Conferência de Jomtien. Nele são definidas novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem e os compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas

Salamanca e a Convenção de Guatemala³⁷.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos 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 recursos e parcerias com as comunidades.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n°8.092/1990, reiterou os princípios defendidos pela Constituição Federal de 1988 garantindo os direitos da criança com deficiência em receber o atendimento especializado na rede regular.

Segundo o Estatuto, o artigo 54 afirma que, "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em 1996, a LDBN nº 9.394/1996 reforçou os princípios propostos pela Constituição Federal de 1988 e expressou em seus conteúdos avanços significativos em relação à Educação Especial.

Dedicou todo um capítulo à Educação Especial e a sua preocupação em oferecêla preferencialmente na rede regular de ensino e serviço de apoio educacional especializado. (BUENO, 1994).

Segundo o capítulo V, Da Educação Especial, os artigos 58 e 59, inciso I definiram a compreensão sobre Educação Especial, e a importância do uso de técnicas e métodos para atender os alunos com necessidades especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

os conhecimentos básicos necessários e uma vida digna, almejando uma sociedade mais humana e mais iusta.

³⁷ Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999 discutiu a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001.

ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

O artigo 58 reiterou o intuito da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente ao compreender a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, assumindo o compromisso com a escola inclusiva³⁸.

O artigo 59 apresentou um significativo avanço em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual. O artigo demonstrou preocupação em relação aos métodos e técnicas no atendimento às necessidades educacionais aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento³⁹ – TGD e Altas Habilidades e Superdotação⁴⁰ – AH/SD.

Segundo Saviani (2002) não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar um capítulo autônomo em comparação com a Lei nº 5.692/1971 onde o assunto foi regulamentado em apenas um artigo o art.9° do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo grau.

Posteriormente outros documentos reafirmaram essa mesma preocupação em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência. Em conformidade com a LDBN n°9.394/96 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação – CEB/CNB instituiu por meio da Resolução n°2 de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DNEEEB. Dentre as preocupações apresentadas pela resolução destacou-se:

Art. 8° As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitado e especializado, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

³⁹ Quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008, p. 9).

-

³⁸ O conceito de 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.

⁴⁰ Alunos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica (por exemplo, aptidão matemática), pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995).

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – <u>flexibilizações e adaptações curriculares</u> que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

A Resolução definiu a importância da capacitação dos professores comuns e especiais no atendimento dos alunos com necessidades especiais, apresentou a ideia de adaptação curricular e o serviço de apoio especializado nas salas de recursos que complemente e suplemente o currículo.

Essa preocupação com a capacitação dos professores ocorreu pelo próprio conceito de inclusão que passou a predominar em relação ao conceito de integralização. Na integralização a pessoa para ser inserida na escola regular deve apresentar condições para frequentá-la ou corresponder as suas solicitações. Na inclusão, a inserção da pessoa com deficiência passa pelo reconhecimento da existência das inúmeras diferenças (pessoais, culturais, sociais, etc.), ocasionando uma necessidade de mudanças no sistema educacional. (BUENO, 1999).

Nesse sentido, documentos oficiais reforçaram as mudanças relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência e a preparação dos professores. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFPEB, em nível superior, curso de licenciatura, e graduação plena, com a preocupação de discutir conhecimentos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas: II - conhecimentos sobre crianças,

adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

Com o objetivo de difundir a cultura de direitos humanos no país, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, instituído em 2006, estabeleceu em seus objetivos sua preocupação em incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Em 2007, o Decreto nº 6.094/2007, delineou o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação – PMCTE. Ficou estabelecido, em suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

O Decreto nº 7.611/2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, ampliou sua oferta aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei 13.005/2014, garantiu novos avanços em relação à Educação Especial. O objetivo do Plano foi estabelecer diretrizes, metas e estratégias visando atender as determinações definidas pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Com o objetivo de universalizar o atendimento escolar, o Plano Nacional de Educação, definiu a diretriz para a Educação Especial. Segundo o Plano, ficou estabelecido que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ao elaborarem os seus planos, deverão em consonância com PNE, definir políticas de ensino que garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014). Segundo o PNE, os planos deverão garantir metas e estratégias que possam:

- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
- 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na especial oferecida instituições comunitárias. educação em confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;
- 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;
- 15.5) Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014).

Diante das metas e estratégias estabelecidas pelo PNE se verificou avanços legais no tratamento da pessoa com deficiência.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n°13.146/2015 reforçou a garantia da educação escolar para a pessoa com deficiência.

Art. 27° A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:I- recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

Segundo a lei, a recusa do aluno com deficiência nos estabelecimentos de ensino constitui crime com punição de 2 a 5 anos de reclusão.

Em 2018 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC mencionou em seu texto a Inclusão e a Educação Especial, ao mesmo tempo, transferiu o debate mais profundo para o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº13.146/2015.

Esses documentos oficiais evidenciaram a trajetória da deficiência no Brasil e tiveram como meta organizar o sistema de ensino com a finalidade de atender o público alvo da Educação Especial na escola regular, assim como o atendimento educacional especializado.

2.2 Alguns marcos históricos e legais da deficiência no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, a preocupação com o atendimento especializado ao aluno excepcional surgiu em 1917 com a Lei nº 1.879/1917, a criação da primeira "escola de anormais⁴¹", no entanto, há informações de que essa escola nunca foi instalada. (MAZZOTA, 2005, p.139).

Em 1930, foi criada e instalada no edifício de Inspeção Médica Escolar, uma "escola de anormais" regida pelo Professor Norberto de Souza Pinto. Ao mesmo tempo, na capital foi instalada uma "classe especial de anormais" no grupo escolar de Belém. (MAZZOTA, 2005, p. 139).

Sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação ⁴², em 1932, surgiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, no qual, incluiu a educação especializada no contexto da educação geral e pública. A criação desse Código possibilitou a criação das escolas especializadas autônomas e a alternativa de educação especializada nos grupos escolares através das classes especiais quando não for possível a instalação de escolas autônomas. (MAZZOTA, 2005).

Em 1958, o Decreto nº 31.136 permitiu a instalação de classes especiais para a educação de crianças deficientes mentais educáveis⁴³ regidas por professores primários com curso de especialização realizado por Institutos de Educação ou pela

⁴¹ Em 1925 a capital pernambucana recebia a "Escola para crianças anormais" em Recife. Voltada para crianças com deficiência intelectual, foi a primeira do Brasil a se abrir para o ensino de pessoas com dificuldades de aprendizado. A forma como ficou conhecida derivou da "Escola Normal do Recife", que funcionava no mesmo prédio, em área segregada do imóvel que hoje abriga a Câmara Municipal do Recife. A iniciativa foi do médico, psiquiatra, psicólogo e professor Ulysses Pernambucano, então diretor da Escola Normal (OLIVEIRA, 2015).

⁴² Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação (MAZZOTA, 2005).

⁴³ Os deficientes mentais educáveis são aqueles que por ter um desenvolvimento mental subnormal são incapazes de se beneficiar de forma adequada do programa de escolas regulares. Porém, possuem a

Secção de Higiene Mental Escolar⁴⁴.

No ano de 1966, o governador do Estado de São Paulo, Laudo Natel, com o objetivo de atender as exigências da LDBN n° 4.024/1961, publicou o Decreto n° 47.186, no qual, institui o Serviço de Educação Especial – SEE no Departamento de Educação da Secretaria do Estado dos Negócios da Educação. O decreto responsabilizou o Estado de São Paulo em promover o atendimento educacional as crianças com deficiências.

O Decreto nº 7.510/1976 reorganizou a Secretaria de Estado da Educação e uma Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica – CENP passou a existir com a Coordenadoria no qual foi incluído o Serviço de Educação Especial.

A Resolução SE n° 73/1978 estabeleceu os critérios para instalação e funcionamento das classes, Salas de Recursos⁴⁵ – SR e Ensino Itinerante⁴⁶ – EI nas escolas públicas da rede.

Em 1986 a Resolução nº 247/1986, que revogou a Resolução nº 73/1978, inclui no seu 2 artigo, inciso V, o atendimento educacional especializado aos alunos superdotados e talentosos.

Em 2002, por meio da Resolução SE n°130/2002, foi criado o Centro de Apoio Especializado – CAPE no qual uma das suas metas era capacitar os professores da rede estadual paulista. A Resolução objetivou:

I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais; II - oferecer aos professores recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

capacidade de apresentar um desenvolvimento na educabilidade em assuntos acadêmicos, em um nível primário e avançado dos graus elementares. Sua adaptação social ocorre até o ponto em que possa eventualmente progredir de forma independente em sua comunidade e adequar-se ocupacionalmente, podendo sustentar-se, parcial ou totalmente, quando adulto. (OLIVEIRA, 2001). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200012 acesso em 21/08/2018

⁴⁴ Serviço de Higiene Mental objetivavam exercer um rigoroso controle sobre as crianças e jovens considerados como desajustados ou na eminência de alguns desvios devido à influência do meio. Nas clínicas havia uma preocupação constante em identificar, caracterizar e medir o grau de incidência dos comportamentos tidos como desajustados de crianças encaminhadas pelas escolas, pais e médicos (GARCIA, 1589).

⁴⁵Sala de Recursos, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica (RESOLUÇÃO SE 61/2014).

⁴⁶ Atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio (RESOLUÇÃO SE 68/2017).

III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar.

Em 2007, a Deliberação do Conselho Estadual da Educação de São Paulo – CEE-SP nº 68, de 13 de junho, procurou organizar o Sistema Estadual de Ensino, originando a Resolução SE nº11 de 31 de janeiro de 2008, na qual dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

Dentre os artigos que dispõe a resolução, ficou instituído o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPES.

Artigo 8° - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único – Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) serão implementados por meio de:

- 1 atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno freqüenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;
- 2 atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância. De acordo com a resolução ficou estabelecido o atendimento especializado nas salas de recursos⁹, por professor especialista e adoção de metodologias que promovam a inclusão do aluno com deficiência em classe regular de ensino.

Em 2014, a Resolução SE 61/11/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual, alterou o termo SAPES para Atendimento Pedagógico Especializado – APE e definiu a importância da adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual que frequentam a sala regular de ensino.

A Resolução atribuiu ao professor especializado, a responsabilidade em oferecer aos professores do ensino regular, o apoio técnico-pedagógico e desenvolvimento de metodologias de ensino para os alunos da Educação Especial matriculados na sala regular.

Desse modo, segundo Mazzota (1982, p. 45), o professor da sala de recursos tem uma dupla função de

[...] prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, as famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno e matriculado na classe

comum correspondente ao nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Em 2015, a Lei Estadual nº 15.830/2015 (Projeto de Lei nº 7 de 2009 do Deputado Estadual Carlos Giannazi) limitou o número de matrículas por sala de aula em que estejam matriculados alunos com necessidades especiais e a possiblidade de contratar, dependendo do grau de dependência do aluno com deficiência, um professor auxiliar para ajudar o professor regente na sua sala regular.

Segundo a Lei:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único - No caso de aplicação do disposto no "caput" deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos.

Artigo 3° - As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente.

Nesse sentido, a lei estadual avançou em relação ao tratamento pedagógico recebido pelo aluno com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Em 12 de dezembro de 2017, o Governo do Estado de São Paulo, publicou a Resolução SE nº 68/2017, que novamente reorganizou a Educação Especial, pautada sobre os mesmos princípios estabelecidos pela Resolução nº 61/2014, porém alterando algumas atribuições do professor especializado.

3. DEFININDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

"Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais". (Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH).

Historicamente o conceito de deficiência intelectual passou por diferentes modificações em virtude de sua complexidade. Essa dificuldade em conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (BATISTA, 2006).

Apesar dessa dificuldade, as primeiras definições de deficiência intelectual estavam relacionadas com a ideia de "defeito mental", "incapacidade de desempenhar" tarefas como membro da sociedade. (TREDGOLD, 1908, 1937; DOLL, 1941).

Essa definição considerava a incurabilidade dessas pessoas, colocando-as em uma situação permanente de retardo mental e de segregação social. Com o surgimento dos testes mentais, a definição de deficiência passou a considerar a mensuração do funcionamento intelectual, por meio do teste de QI.

Segundo a AADM e a OMS classificou a deficiência intelectual em cinco graus, tendo como parâmetro os testes de Q.I.

Grau Escala – Q.I. Características da pessoa deficiência 68 - 65Apresenta um ligeiro atraso na aprendizagem. Limite Atraso mínimo nas áreas psicomotoras; Ligeiro 52 - 67Desenvolve aprendizagem social; Consegue se adaptar ao mundo do trabalho; 36 - 51Apresenta dificuldade na expressão oral e compreensão das Moderado convenções sociais; Desenvolvimento motor aceitável; Dificuldade no domínio da leitura, escrita e cálculo. Severo 20 - 35Necessita de proteção; Problemas psicomotores significativos; Linguagem verbal, débil; Autonomia social muito baixa. São dependentes de outras pessoas em quase todas as suas Profundo Inferior a 20 funções

Quadro 2 – Graus de deficiência – Testes de QI

Fonte: Associação Americana de Deficiência Mental (2006).

Segundo Batista e Mantoan (2005), durante muito tempo os critérios para definir se a pessoa possuía deficiência ou não foi o coeficiente de inteligência, entretanto,

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não conseguem fechar um conceito único que dê conta dessa intricada questão. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 12).

Segundo Almeida (2012), em 1959 a classificação da AAIDD mostrou a primeira tentativa de abordagem de critério duplo, ou seja, uma definição que mencionasse, tanto o funcionamento intelectual, quanto a deficiência na maturação, aprendizagem e ajustamento social, comportamento adaptativo.

No ano de 1961, o manual da AAIDD definiu a deficiência como funcionamento intelectual geral abaixo da média, existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento.

Essa definição permaneceu até 1992 quando foram definidas as dez áreas de condutas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

A definição de 1992 permitiu um novo olhar em relação à deficiência, afastando o diagnóstico pautado nos testes de inteligência, deixando de ser considerada como algo absoluto e invariável. Elementos sociais e ambientais passaram a ser considerados no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Hoje em dia, a deficiência intelectual é caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. (BRASIL, 2004).

No âmbito escolar, o aluno com dificuldade de aprendizagem acabou sendo encaminhado de forma errônea aos atendimentos da Educação Especial. Segundo Carvalho (2004, p.76),

É criticável na medida em que, historicamente, a educação especial se originou e se organizou para o atendimento educacional escolar de alunos com deficiência como sistema paralelo à educação comum, ou ensino regular. Alunos com distúrbios de aprendizagem não são, conceitualmente, portadores de deficiência, não devendo ser segregados.

Para Poker (2007), não existe um teste ou método de avaliação que seja capaz de diagnosticar ou identificar de forma objetiva um aluno com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de leitura ou escrita. Segundo o autor,

[...] muitos desses alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades decorrentes de problemas relacionados a uma concepção de ensino e de aprendizagem tradicional que não considera a ação transformadora do professor no sentido de proporcionar as melhores condições para o aluno se desenvolver (POKER, 2007, p.177).

Na mesma direção, para Carvalho (2000, p.71),

Parece impossível, pois, compreender ou explicar as dificuldades de aprendizagem sem levar em conta os aspectos orgânicos, psicológicos ou sociais, banalizando a importância de cada um, isoladamente ou desconsiderando suas intrincadas inter-relações. Na verdade, há que examinar o dinamismo existente entre todos os fatores, sem atribuir unicamente a um deles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno. Por conta disso, torna-se fundamental rever o processo de avaliação desses alunos. Só a partir de uma avaliação detalhada e interdisciplinar do potencial de aprendizagem, capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno no que tange aos processos cognitivos subjacentes aos diferentes conteúdos, bem como aos aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares é que será possível, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas que promovam o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente.

Dessa forma, ficou exposto a diferença entre alunos com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem detalhada por meio de uma avaliação interdisciplinar, bem como seus aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares.

3.1 Causas e fatores de risco da Deficiência Intelectual

Segundo Gonçalves⁴⁷ e Machado⁴⁸ (2012), 3% da população mundial tem alguma forma de deficiência intelectual de causa organo-funcionais (OMS, 2007). Desse modo, segundo as autoras,

(...) seria importante salientar que a detecção das causas da deficiência intelectual é muitas vezes previsível e algumas delas podem ser tratadas, como a fenilcetonúria⁴⁹ e o hipotireoidismo. Através do teste do pezinho é possível detectar precocemente essas doenças que irão interferir no desenvolvimento da criança. (GARCIA; MACHADO, 2012, p.66).

Com o objetivo de evitar a deficiência intelectual, decorrente dos fatores organofuncionais, a AAMR (2006) apresentou três tipos de prevenção:

- Prevenção primária: envolve ações para prevenção da condição que do contrário resultaria em deficiência intelectual. Por exemplo, a prevenção do uso de álcool materno durante a gravidez preveniria deficiência intelectual causada pela síndrome fetal⁵⁰.
- Prevenção secundária: envolve ações para evitar uma condição existente de resultar em deficiência intelectual. Por exemplo, o manejo da dieta de um indivíduo nascido com fenilcetonúria (FCU) preveniria a deficiência intelectual apesar de o indivíduo sempre ter a anormalidade genética associada.
- Prevenção terciária: envolve ações para minimizar a gravidade de incapacidades funcionais associadas a etiologia ou para prevenir condições secundárias que podem ser causadas pelo diagnóstico ou se desenvolverem mais tarde na vida. Por exemplo, a cirurgia corretiva precoce para déficits cardíacos congênitos em um indivíduo com Síndrome de Down vai prevenir deficiências funcionais posteriores.

_

⁴⁷ Médica neuropediatra.

⁴⁸ Mestre Doutoranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

⁴⁹ Fenilcetonúria: doença rara, congênita e genética, na qual a pessoa nasce sem a capacidade de quebrar adequadamente moléculas de um aminoácido chamado fenilalanina. a criança portadora de Fenilcetonúria apresenta um quadro clínico clássico caracterizado por atraso global, deficiência mental, comportamento agitado ou padrão autista e convulsões. www.uff.br – visitado em 28/12/2017.

⁵⁰ Síndrome do alcoolismo fetal (SAF) é o conjunto de sinais e sintomas apresentados pelo feto em decorrência à ingestão de álcool pela mãe durante a gravidez e durante o período preconcepção. A ingestão de álcool (etanol) durante a gravidez pode resultar em várias consequências relacionadas ao neurodesenvolvimento, incluindo retardo mental e **deficiências** em capacidade cognitiva, atenção, função executiva, controle motor e comportamento: www.revista.hupe.uerj – visitado em 28/12/2017.

Num âmbito geral, segundo Gonçalves e Machado (2012) as causas da deficiência intelectual difundida pela AAMR (2006), são divididas em três grupos: as de causas prénatais, perinatais e pós-natais. As causas pré-natais, segundo a AAMR (2006) os fatores de risco apresentaram incidência de 55% a 75%, desde a concepção até o início do trabalho de parto. O quadro 3 (três) apresenta as causas da deficiência intelectual no período pré-natal.

Quadro 3 – Causas da deficiência intelectual no período pré-natal

Quadro 5 – Causas da defreiencia intercetuar no periodo pre-natar								
Período pré-natal	Biomédicos	Sociais	Comportamentais	Educacionais				
	Desordem cromossômica	Pobreza	Uso de drogas pelos pais	Prejuízo cognitivo dos pais				
	Desordens gênicas	Desnutrição materna	Uso de álcool pelos pais	Falta de preparação para paternidade/maternidade				
	Síndromes	Violência doméstica	Fumo					
	Desordens motoras	Falta de cuidados pré- natais	Imaturidade parenteral					
	Disgenesia cerebral ⁵¹							
	Idade parenteral							

Fonte: Gonçalves e Machado (2006, p.67).

No período perinatal os fatores de risco incidem em 10%. Segundo Gonçalves e Machado (2006, p.67), esses fatores incidirão desde o início do parto até o 30° dia de vida do bebê. O quadro 4 (quatro) apresenta as causas da deficiência intelectual no período perinatal.

Quadro 4 – Causas da deficiência intelectual no período perinatal

Período perinatal	Biomédicos	Sociais	Comportamentais	Educacionais
	Prematuridade	Falta de acesso aos cuidados do parto	Rejeição dos pais ao cuidado das crianças.	Fata de encaminhamento para a intervenção após a alta hospitalar
	Lesão no nascimento		Abandono da criança pelos pais	
	Desordens neonatais			

Fonte: Gonçalves e Machado (2006, p.67).

⁵¹ Disgenesia cerebral: malformações cerebrais congênitas que resultam de agravos durante o período de desenvolvimento cerebral (LEITE, REAL, SANTOS, 2011).

Segundo Gonçalves e Machado (2006) os fatores de risco e causas da deficiência intelectual no pós-natal apresentaram incidência de 5% e incidirão do 30° dia de vida do bebê até o final da adolescência. O quadro 5 (cinco) apresenta as causas da deficiência no período pós-natal.

Quadro 5- Causas da deficiência intelectual no período pós-natal

D. 4. 1.		Saciais		
Período	Biomédicos	Sociais	Comportamentais	Educacionais
pós-				
natal				
	Lesão cerebral	Pobreza familiar	Abuso e negligência	Prejuízo
	traumática		da criança	cognitivo dos
				pais
	Desnutrição	Cuidador da criança	Violência doméstica	Diagnóstico
		incapacitado		retardado
	Meningite	Falta de estimulação	Medidas de	Serviços de
	encefalite	adequada	segurança	intervenção
			inadequada	precoce
				inadequados
	Desordens	Doença crônica na	Privação social	Serviços
	convulsivas	família	-	educacionais
				especiais
				inadequados
	Distúrbios	Institucionalização	Comportamentos	Apoio familiar
	degenerativos	73	infantis difíceis	inadequado

Fonte: Gonçalves e Machado (2006, p.68).

A maioria das deficiências, segundo Gonçalves; Machado (2006), não tem cura disponível, porém a definição da causa ajuda a família a compreender o prognóstico e o risco de recorrência.

Em relação ao trabalho pedagógico do professor, Gonçalves; Machado (2006) afirmaram que o entendimento das dificuldades observadas, tornam-se importantes para uma mudança de paradigma em relação às diferenças individuais e a aprendizagem desses alunos.

3.2 O olhar de Vigotski sobre deficiência

Lev Semyonovitch Vigotski⁵², desde o início do século XX, desenvolveu estudos relacionados à aprendizagem da criança com diferentes tipos de deficiência.

Para o psicólogo, a deficiência é muito mais afetada por órgãos sociais do que

⁵² Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças.

biológicos. Para isso procurou classificar as deficiências em primária, de causa orgânica (lesões orgânicas, cerebrais, alterações cromossômicas, malformações, entre outras) e secundária (deficiência de interação na sociedade) como consequência social da primária.

Assim, para Vigotski, as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência, de modo geral, devem transcender a deficiência a sua condição biológica, consequentemente a sua deficiência secundária. (VIGOTSKI, 1997).

Em seu livro Fundamentos da Defectologia discutiu assuntos acerca do ensino e das características da pessoa com deficiência, buscando a compreensão qualitativa sobre o funcionamento do pensamento, suas interações e como enfrentam suas dificuldades.

A tese central da defectologia é que todo o defeito desenvolve estímulos para elaborar a compensação. O conceito de compensação refere-se a um processo a ser desenvolvido de modo positivo, por exemplo: a audição, o tato e o olfato podem se desenvolver a tal ponto que passam a compensar a ausência da visão, passam a atuar para a superação do que falta. (VIGOTSKI, 1997).

Dessa forma, a criança com deficiência apresenta tendências psicológicas de orientação opostas a deficiência, o que possibilita, por meio de vias compensatórias, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, este último, constitui uma perspectiva metodológica que chama nossa atenção para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem. (VIGOSTKI, 1997).

Nesse sentido, a educação

[...] deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano como sua força motriz. (VIGOTSKI, 1997, p.32).

Esse deslocamento do biológico para o social resultou para a educação uma nova concepção sobre o trabalho educativo em relação à criança com deficiência. A educação nessa perspectiva obrigou a refletir sobre a importância do professor, do conhecimento científico e a abstração no processo de inserção da pessoa com deficiência na vida laboral e nas diferentes atividades do seu cotidiano.

Para Vigotski, por muito tempo prevaleceu à ideia de que conceitos científicos eram inacessíveis ao sujeito com deficiência mental. Essa ideia conduziu a um trabalho educativo direcionado apenas para o concreto. Por esse motivo a escolarização da pessoa

com deficiência mental deveria recusar propostas de ensino baseadas na repetição, cópias, experiências concretas, mas sim investir no pensamento abstrato. (VIGOTSKI,1997).

Segundo o autor, caberia ao professor promover modos de organização e objetivos para a criança com deficiência visando boas oportunidades de aprendizagem, pois essas são mais importantes que a própria condição orgânica da deficiência. (VIGOTSKI, 1997).

Desse modo, para realizar o trabalho educativo Vigotski apresentou em sua obra os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real – NDR e Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Segundo Vigotski (1998^a, p.111), o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.

Em relação a zona de desenvolvimento proximal Vigostski (1998^a, p.113) define como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Nesse sentido, o nível de desenvolvimento real se caracteriza por aquilo que a criança consegue realizar sozinha; enquanto a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza por aquilo que ela consegue realizar com a ajuda do outro mais experiente. Essa tese nos propõe uma nova fórmula a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010).

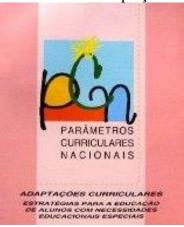
Desse modo, a mediação desse trabalho pela linguagem adquire a função central no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como no processo de formação do pensamento humano. "A linguagem não só cumpre a função de comunicação entre as crianças, mas também é um instrumento do pensamento". (VIGOTISKI, 1997).

Vigotski menciona o afeto como uma alternativa no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Para Vigotski, o afeto-intelecto é compreendido como um movimento em constante transformação de novas tendências psicológicas, novos modos de pensamento e de novas condutas/ações. O argumento construído foi: o afeto é orientado/movido pelo sentido produzido na relação, gerando possibilidades outras de (inter)ação. (VIGOTSKI, 1997).

Assim, a discussão apresentada buscou considerar a possibilidade de se recorrer a teoria vigotskiana no trabalho do professor regular e do especializado em Educação Especial – deficiência intelectual, do mesmo modo, a mudança do enfoque biológico para o social, o olhar na pessoa com deficiência e não na deficiência.

4. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Figura 2- Capa do livro: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares



Fonte: site: portal.mec.gov.br > PET > Secretarias > SEB - Educação Básica

As reflexões relacionadas a deficiência intelectual não mais pautadas nos testes de inteligência, mas nas influências sociais e ambientais no desenvolvimento intelectual, permitiu a elaboração de estratégias metodológicas de aprendizagem em relação ao conhecimento científico difundido na escola.

O tratamento recebido pelo aluno com deficiência intelectual na escola superou a compreensão de que o deficiente deve ser tratado como uma eterna criança, negando o seu acesso ao currículo escolar. Segundo Padilha (2005),

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.33).

No sentido de contestar essa compreensão em 1994 a Declaração de Salamanca, em seu artigo 26 assegurou que o currículo seja adaptado às necessidades das crianças e não vice-versa.

Nesse sentido, influenciada por documentos internacionais, a LDBN nº 9.394/96, estabeleceu em seu artigo 59, inciso I, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específica para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais.

Assim, entre os anos de 1995 e 1997 o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs com o objetivo de subsidiar, professores e especialistas em educação, sobre o papel dos currículos escolares frente as novas demandas da sociedade contemporânea.

Organizado em 10 volumes⁵³ nas diferentes áreas de conhecimento o documento contempla significativas experiências pedagógicas desenvolvida no país, constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileirona perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade. (BRASIL, 1999, p.13).

Do mesmo modo, com os Parâmetros (BRASIL, 1999), pretende-se criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Em 1999 surgiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (BRASIL, 1999).

O documento promoveu uma discussão sobre a importância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1999, p.33).

Com o objetivo de aprimorar os métodos e as técnicas relacionadas à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual o documento apresentou conceitos visando o desenvolvimento das adaptações curriculares.

_

⁵³ Em 1997 os PCNs foram organizado em: Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais Volume 2 - Língua Portuguesa Volume 3 - Matemática Volume 4 - Ciências Naturais Volume 5 - História e Geografia Volume 6 - Arte Volume 7 - Educação Física Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Em 1999 os PCNs apresentaram o volume destinado a Educação Especial – Adaptações Curriculares.

Segundo o PCNs

[...] as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1999, p.34).

Desse modo, para que a construção das adaptações curriculares se realize na escola, os PCNs apresentaram dois conceitos essenciais: as adaptações curriculares de pequeno porte⁵⁴ (menos significativa), compreendida como aquelas adaptações facilmente realizadas pelos professores em sala de aula, e as adaptações curriculares de grande porte⁵⁵ (significativas), entendida como adaptações que necessitam um maior planejamento de toda a escola. Segundo o documento, as adaptações curriculares de pequeno porte realizadas na escola são

[...] menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. (BRASIL, 1999, p.34).

De modo geral, segundo Heredero (2010) na adaptação de pequeno porte o programa sofre pequenas modificações, afetando o como, e o quando ensinar, e avaliar, repercutindo na organização da sala, na sequência dos conteúdos, na metodologia geral e específica.

O quadro 6 (seis) dos PCNs especificou alguns aspectos desse tipo de adaptação curricular.

Segundo BRASIL (2005 v. 5, no documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999) são chamadas Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha.
 Considerando que o vocábulo "significativo" em espanhol tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio) optou-se por adotar "de Grande Porte" por melhor descrever o que se pretende.
 Segundo BRASIL (2005 v.5, no documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999)

⁵⁵ Segundo BRASIL (2005 v.5, no documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999) denominadas Adaptações Curriculares Não Significativas, pela manutenção da denominação utilizada na Espanha). Considerando que "não significativo", em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que "não significa", que "não expressa (o significado) com clareza", optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que este descreve melhor a natureza do fenômeno em questão.

Quadro 6 – Elementos constitutivos da adaptação não significativa

ADAPTAÇÕES NÃO SIGNIFICATIVAS DO CURRICULO

Organizativas:

Organização de agrupamentos

Organização didática

Relativas aos objetivos e conteúdo:

Priorização de áreas ou unidades de conteúdos

Priorização tipos de conteúdo

Priorização de objetivos

Sequenciação

Eliminação de conteúdos secundários

Avaliativas: Adaptação de técnicas e instrumentos

Modificação de técnicos e instrumentos

Nos procedimentos didáticos e nas atividades:

Modificação de procedimentos

Introdução de atividades alternativas às previstas

Introdução de atividades complementares as previstas

Modificação do nível de complexidade das atividades

Eliminando componentes

Sequenciando a tarefa

Facilitando planos de ação

Adaptação de materiais

Modificação da seleção dos materiais previstos

Na temporalidade

Modificação na temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptação Curricular (1999, p.35).

Para que esse trabalho pedagógico ocorra na escola, o documento assinalou sobre a importância de um ambiente rico em oportunidades. Dentre os aspectos descritos, a

preparação e a dedicação da equipe educacional e professores, e o apoio adequado de recursos especializados quando forem necessários. Segundo os PCNs

[...] as demandas escolares precisam ser ajustadas para favorecer a inclusão do aluno observando, as adaptações que focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotski) que não centralizam na deficiência como tradicionalmente ocorria. (BRASIL,1999, p.38)

Em relação às adaptações curriculares de grande porte, o documento (BRASIL,1999, p.39) definiu como decisões que modificam significativamente o planejamento e/ou os objetivos definidos, adotando uma ou mais das seguintes alternativas:

- Eliminação de objetivos básicos quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
- Introdução de objetivos específicos e alternativos não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanente;
- Introdução de objetivos específicos complementares- não previstos para os demais alunos, mas acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

Assim, as adaptações curriculares (BRASIL, 1999, p.39), relativas aos conteúdos básicos, foram definidas como a possibilidade de:

- A introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular;
- Eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno.
 Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram que ser eliminados.

O quadro 7 (sete) dos PCNs especificou os aspectos da adaptação curricular de grande porte.

Quadro 7 – Elementos constitutivos da adaptação significativa

ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

Elementos curriculares modalidades adaptativas

Objetivos: Eliminação de objetivos básicos

Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

Conteúdos:

Introdução de conteúdo específicos, complementares ou alternativos;

Eliminação de conteúdo básicos do currículo

Metodologia e organização didática:

Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem

Organização

Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

Avaliação:

Introdução de critérios específicos de avaliação

Eliminação de critérios gerais de avaliação

Adaptação de critérios regulares de avaliação

Modificação dos critérios de promoção

Temporalidade:

Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptação Curricular (1999, p.38).

As adaptações curriculares de grande porte apresentaram a possibilidade de modificações significativas no planejamento e objetivos, nos conteúdos básicos essenciais do currículo, na temporalidade e na atuação do professor em sala de aula.

No entanto, as modificações relacionadas às adaptações curriculares não se restringiram apenas ao professor e ao aluno, mas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na classe e no nível individual.

Segundo os PCNs, no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) as adaptações permitiram

[...] flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender as necessidades especiais de alguns alunos. As adaptações curriculares no nível pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno. (BRASIL, 1999, p.41).

De acordo com os PCNs, os ajustes no currículo em geral, nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas para o aluno com deficiência em sala de aula. As ações adaptativas podem ser ajustadas, de tal modo, que consigam atingir a todos. Entretanto, para que essas ações adaptadas se realizem, no âmbito do projeto pedagógico, a equipe escolar adquire papel fundamental na medida em que deve oferecer apoio correspondente ao professor e ao aluno.

Em relação às adaptações relativas ao currículo desenvolvido em sala de aula pelo professor do ensino regular, os PCNs definiram como aquelas que

[...] são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, a programação das atividades em sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didáticos-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como sua aprendizagem. (BRASIL, 1999, p.42).

Nesse sentido, as adaptações realizadas pelo professor regular tornaram possível o protagonismo do aluno com deficiência sobre a sua aprendizagem, participação e integração no âmbito escolar.

Nas adaptações individualizadas do currículo, os PCNs focaram na atuação do professor na avaliação e no atendimento ao aluno com deficiência,

Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1999, p.43).

Assim, o documento atribuiu ao professor o papel principal no processo de avaliação e aprendizagem do aluno com deficiência, ou seja, organizar e adequar o seu trabalho pedagógico em consonância as necessidades do aluno oriundo da Educação Especial.

Para que as adaptações curriculares alcancem índices satisfatórios, os PCNs – adaptações curriculares apresentaram exemplos de adaptações metodológicas e didáticas:

Quadro 8 – Adaptações metodológicas e didáticas

ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar;
- Adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para a atividade docente;
- Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessários, sem alterar os objetivos da avaliação e seus conteúdos;
- Propiciar apoio físico, visual, verbal e outros ao aluno impedido em suas capacidades, temporária ou permanente, de modo que permita a realização das atividades escolares e do processo avaliativo. O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, professor especializado ou pelos próprios colegas;
- Introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimento de apoio;
- Eliminar atividades que n\u00e3o beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participa\u00e7\u00e3o ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;

Suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua (s) deficiência (s); substitui-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos, para o aluno.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptação Curricular (1999, p.49-50).

Para o PCN – Adaptação Curricular (1999), embora muitos educadores possam interpretar todas essas medidas como, "abrir mão" da qualidade do ensino, ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a exclusão.

Apesar da contribuição dos PCN (1999), a BNCC (2018) pouco discutiu sobre as demandas da Educação Especial em relação a construção de um currículo que assegure a esse aluno o seu acesso ao conhecimento. O documento apenas mencionou a questão da equidade e a Lei nº13.146/2015.

Segundo a BNCC (2018) com foco na igualdade exigiu um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

5. AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALIZADO EM DEFICIENCIA INTELECTUAL

Nos últimos anos, com o advento da LDBN nº 9.394/96 os programas de formação continuada de professores cresceram de forma considerável. As exigências da sociedade contemporânea, favoreceram a criação de um discurso de atualização e renovação dos profissionais da educação.

Tal discurso acentuou-se em diferentes setores profissionais e universitários, principalmente em países desenvolvidos, ressaltando a formação continuada como condição essencial de trabalho em decorrência das mudanças tecnológicas, do conhecimento e no mundo do trabalho. (GATTI, 2008).

No Brasil, a legislação educacional contribuiu significativamente para a implementação de programas de formação continuada em serviço. A LDBN nº 9.394/96 deu amparo para os poderes públicos promoverem suas ações de formação continuada nas escolas.

O artigo 67, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, assegurou-lhes no inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Nas disposições transitórias, o artigo 87, §3.º, inciso III, explicitou o dever dos municípios e, supletivamente, do Estado e União, em "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, os recursos da educação a distância". (GATTI, 2008).

As ações de formação continuada também foram impulsionadas pela Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF que se constituiu em um importante incentivo aos programas de formação de professores.

A referida lei instituiu, de forma inédita na história da educação brasileira, respaldo legal para o financiamento de cursos de formação de professores em serviço, inclusive com a previsão de recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerciam funções nos sistemas públicos de educação. (GATTI, 2008, p.64)

Em 20 de junho de 2007, a Lei nº11.494, institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, revogando o FUNDEF. Com a criação do FUNDEB, os princípios, em relação a valorização do magistério, foram

mantidos e resguardados pelo seu artigo 21, ao mencionar o artigo 70, inciso I, da LDBN nº 9.394/1996.

Desse modo, as ações desencadeadas nos últimos anos, abarcaram uma gama enorme de possibilidade de formação continuada, compreendendo desde a oferta de cursos de pós-graduação, como outras atividades formadoras, que contribuíram para o aperfeiçoamento do professor.

No Estado de São Paulo, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, instituída na rede pública de ensino, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, Portaria nº. 1/96, e Lei Complementar nº 836/97, termo posteriormente substituído pela Resolução SE nº 8/2012, por Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, procurou promover momentos de ações de formação continuada aos seus professores.

As ATPCs, por meio de reuniões periódicas, cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo, teve como principal objetivo proporcionar aos professores um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, sobre o currículo e a busca de soluções para as situações-problema, presentes no universo escolar. E dessa forma, proporcionar a busca pela melhoria da prática docente e, consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem. (Portaria CENP nº 1/96 – L. C. nº 836/97).

Para atingir esses princípios, a Portaria CENP n.1/96 - Lei Complementar n.836/97, estabeleceu os seguintes objetivos: I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem; III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. Favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a legislação determinou como premissa que as ATPCs sejam desenvolvidas dentro da escola mediada pelo coordenador pedagógico.

Em relação às atribuições do professor especializado, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou em 12 de dezembro de 2017 a Resolução SE nº 68/2017

em que dispõe sobre como deve ser encaminhada as discussões sobre a Educação Especial nas suas unidades escolares da rede estadual de ensino.

O objetivo da nova resolução foi reorganizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ao público alvo da educação especial, e o trabalho do professor especializado na sala de recursos e na sala regular.

O artigo 17 da Resolução SE nº 68/2017, tratou sobre as atribuições do professor especializado:

II- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

III- realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos, público-alvo da Educação Especial, que dimensionará a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

IV- elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica inicial;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado;

VI- integrar os Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo;

VII – <u>oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;</u>

VIII- participar de ações de formação continuada;

IX- manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área;

X- orientar os pais/responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;

XI - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola. *grifo nosso*

A resolução definiu ao professor especializado a incumbência do apoio técnicopedagógico nas ATPCs, segundo o inciso VII, ações de formação continuada relacionadas aos demais professores do ensino regular. a Educação Especial.

A Resolução SE nº 68/2017, do mesmo modo em que atribuiu ao professor especializado o papel de apoio técnico-pedagógico apresentou duas novas situações: a quantidade de alunos atendidos pela sala de recursos, e a nova função de professor auxiliar.

A Resolução anterior SE 61/2014, definiu no artigo 3°, inciso I, para o professor especializado, turmas de até 5 (cinco) alunos, com 10 (dez) aulas para cada turma na sala de recursos.

Atendimento Educacional Especializado – AEE, quando desenvolvido em Sala de Recursos, em espaço ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio,

complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade:

- a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;
- b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado;
- c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;
- d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular.

A nova a Resolução SE 68/2017 alterou a quantidade de alunos por turmas estabelecida pela resolução anterior. Segundo a nova resolução,

Atendimento Educacional Especializado –AEE, quando desenvolvido em Sala de Recursos, em espaço multifuncional dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visa ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, que se viabilizam por ações de apoio, de caráter pedagógico complementar ou suplementar.

- 1º As ações de caráter pedagógico complementar, quando desenvolvidas em Sala de Recursos, destinam-se aos alunos com deficiência e/ou com transtornos do espectro autista TEA e aquelas de caráter suplementar, como apoio aos alunos com altas habilidades ou superdotação, na seguinte conformidade:
- a) com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino;
- b) em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contra turno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais.

A Resolução SE 68/2017, manteve os objetivos estabelecidos pela Resolução SE 61/2014 em relação à Educação Especial, porém aumentou o número de alunos atendidos pelo professor especializado na sala de recursos, passando de 5 (cinco) para 7 (sete) alunos por turmas.

O artigo 15 da nova resolução, apresentou outra modificação em relação a ao professor especializado. Segundo o artigo:

Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, atuará cumprindo a totalidade de 10

(dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

A nova Resolução estabeleceu o número de 10 (dez) aulas destinadas ao atendimento do aluno da Educação Especial, dentre as quais 8 (oito) deverão ser realizadas na sala de recursos, e 2 (duas) nas salas regulares para acompanhamento e observação.

Diante desse contexto, as modificações estabelecidas pela Resolução SE nº 68/2017, se coadunou com a Lei nº15.830 de 15 de junho de 2015 em relação a exigência da contratação de um professor auxiliar para acompanhar o aluno com deficiência na sala regular.

Segundo a Lei nº 15.830/15, em seu artigo 3 da Lei estabeleceu que

As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente.

Nesse sentido, a Resolução SE nº 68/2017, atendeu as exigências da Lei nº 15.830/15 obrigando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a contratação de um professor para acompanhar o aluno oriundo da educação especial na realização de suas atividades pedagógicas na sala de aula regular.

5.1 O Projeto Político e Pedagógico, ações de formação continuada e Educação Especial

Segundo Veiga (2001) o Projeto Político e Pedagógico – PPP deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, fundamentados nos princípios da igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Para Veiga (2007), existe a necessidade de se definir o contexto filosófico, sóciopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida, a concepção de homem de homem que se tem; os valores que devem ser defendidos na sua formação; o que se entende por cidadania e cidadão; em que medida a escola propicia a vivencia da cidadania; até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo e como a escola de responder as aspirações dos alunos, pais e dos professores.

Sobre a égide desses princípios, alguns documentos como a LDBN nº 9.394/96, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e as Orientações para o Planejamento Escolar emitida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, reafirmam aspectos importantes em relação a construção do Projeto Político Pedagógico.

Em relação a LDBN nº 9.394/96, artigos de n°, 12,13,14 e 15 permitiu uma maior autonomia das escolas na construção do PPP.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

No Estado de São Paulo, em 2009 a Secretaria da Educação elaborou a Proposta Curricular – PC com o objetivo de subsidiar aspectos constitutivos do PPP das escolas, tendo como foco, a aprendizagem dos alunos e a organização da escola. Segundo a Proposta Curricular,

O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. (PROPOSTA CURRICULAR, 2009, p. 4).

Apesar de se tratar de um documento importante na construção do PPP das escolas e um recurso efetivo no processo de aprendizagem do aluno, a Proposta não apresentou nenhum aspecto relacionado ao alunado da Educação Especial. Entretanto a CGEB

elaborou em 2014 as Orientações para o Planejamento Escolar em que demonstra uma preocupação em prever a Educação Especial no PPP das escolas.

Inicialmente o documento destacou a importância do PPP no processo de melhoria do ensino e aprendizagem do aluno com ênfase na especificidade de cada escola.

É importante destacar que a construção do seu planejamento deve estar em consonância com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, considerando, ainda, as especificidades de sua região, de sua escola e do grupo discente (caso já os conheça) e o Projeto Político Pedagógico da escola, de forma a conduzir o processo de ensino, do ponto de vista teórico e metodológico, de maneira apropriada para a melhor aprendizagem dos alunos. (CGEB, 2014, p.85).

Em relação a Educação Especial, o documento reafirmou a importância de se prever no PPP o direito à educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula regular. Nessa perspectiva,

(...) os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes público alvo da educação especial, matrícula nas classes comuns e oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. (CGEB, 2014, p.189).

O documento reforçou a importância do currículo para os alunos com deficiência e a necessidade de se utilizar estratégias metodológicas diferenciadas para atender às suas necessidades específicas em sala de aula.

Para que essas estratégias metodológicas, o documento enfatizou a importância das ações de formação continuada nas escolas.

Segundo o documento,

(...) as ações de formação descentralizadas nas Diretorias de Ensino, como servirem de sugestões de temas a serem discutidos em Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPC), como também, apoiarem as mudanças das práticas em sala de aula, visando sempre o desenvolvimento pleno do aluno. (CGEB, 2014, p. 5).

Desse modo, segundo Libâneo (2001) o enfoque democrático-participativo sinaliza para a possibilidade de superação de formas conservadoras de organização e gestão, a partir da adoção de modos alternativos que permitam a consecução dos objetivos

sociais e políticos da escola que correspondam à construção de uma sociedade democrática, centrada no conhecimento e na inclusão social.

A adoção da gestão participativa, para a comunidade de aprendizagem e para o compartilhamento de significado e de cultura, introduz um modelo alternativo de vida em sociedade que repercute em outras esferas da vida social. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007).

Com o objetivo de possibilitar a inserção do aluno com deficiência em outras esferas da vida social, a Gestão Democrática Participativa – GDP adquiriu a função central no processo de compreensão e garantias das demandas da Educação Especial no PPP da escola, em destaque: a legislação que rege a educação especial, a sala de recursos, os materiais adaptados, a importância das ações de formação continuada de professores nos ATPCs e as adaptações curriculares.

Assim, o PPP ao garantir as demandas da Educação Especial reconheceu efetivamente esse aluno como parte integrante da escola, consequentemente uma melhor qualidade de atuação nas diferentes esferas sociais.

6. OBJETIVOS DA PESQUISA

"Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, ai sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.111).

6.1 Objetivo Geral

Analisar na voz dos professores do ensino fundamental II e médio a existência ou não de adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular.

6.2 Objetivos Específicos

- Analisar o projeto político pedagógico da escola verificando se o mesmo contempla as políticas públicas inclusivas relacionadas à educação especial;
- Verificar como a escola prevê a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual em seu projeto político pedagógico;
- Identificar as concepções de adaptação curricular e deficiência intelectual dos professores do ensino fundamental, e médio procurando conhecer as dificuldades e necessidades existentes;
- Promover ações de formação continuada sobre adaptação curricular para os professores do ensino fundamental e médio, em face dos dados encontrados em suas concepções;
- Analisar suas concepções iniciais e finais verificando o que mudou em relação aos seus conhecimentos e práticas sobre a realização de adaptação curricular para o deficiente intelectual:

7. METODO

A educação possui características que "lhe outorgam o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas". Desse modo, [...] a ciência da educação deve considerar necessário adentrar o suposto concreto, caminhar na exploração de sua representação abstrata e buscar o novo concreto, expressão mais fiel da síntese de múltiplas determinações. (GHEDIN, 2008, p. 40-41). Segundo Ghedin (2008) as metodologias qualitativas permitiram novas perspectivas sobre a compreensão do fenômeno educacional.

Do mesmo modo, a investigação qualitativa apresenta uma preocupação em zelar sobre os princípios éticos na obtenção de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.75) "a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo".

Nesse sentido, no campo educacional a pesquisa-ação apresenta caminhos para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam aprimorar o ensino e a pesquisa. Segundo Tripp,

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p.405).

Da mesma forma, na Educação Especial em deficiência intelectual, os estudos qualitativos, a pesquisa-ação fornece elementos para uma melhor compreensão da função do professor especializado na formação continuada dos professores nas ATPCs e adaptação curricular.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Assim, a realização dessa pesquisa envolveu um estudo bibliográfico e documental, formulação e aplicação de questionário e ações de formação continuada em

adaptação curricular para professores do ensino médio e fundamental em uma escola pública do interior de São Paulo.

Inicialmente realizamos leituras de artigos científicos, livros, leis, dissertações e teses, relacionadas à temática, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto e o referencial teórico da pesquisa.

No segundo momento, realizamos uma pesquisa sobre a legislação federal e estadual de São Paulo, referente à educação especial, formação de professores nas ATPCs e adaptação curricular. Fizemos uma análise documental sobre o projeto político e pedagógico de uma escola estadual com o objetivo de compreender melhor a realidade da Educação Especial.

Em um terceiro momento, realizamos uma ação de formação continuada em adaptação curricular nas ATPCs e a aplicação de dois questionários, um inicial e final aos professores participantes da ação, com o objetivo de compreender suas concepções pedagógicas, suas práticas docentes, e o entendimento sobre temas relacionados à inclusão, deficiência intelectual e adaptação curricular.

Segundo Alves (1991), a compreensão da quantidade de dados envolve a procura de relações e significados que se desenvolve à medida que os dados são coletados e leva o pesquisador a um contínuo processo de construção de interpretações que acabam por gerar novas questões, ou aperfeiçoar as anteriores.

7.1 Procedimentos metodológicos

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi agendar uma reunião com a direção e a supervisão da escola com objetivo de apresentar o projeto de pesquisa, expor os seus objetivos e solicitar a autorização para realizá-lo.

Na reunião fui informado pela supervisora de ensino que não havia possibilidade de aplicação de um curso de formação nos horários das ATPCs.

O motivo alegado pela supervisora de ensino foi que os cursos de formação só poderão ser ministrados por Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs nas diretorias de ensino. Entretanto, afirmou que o documento orientador expedido pela CGEB (2014) permite nas ATPCs ações de formação continuada com conteúdo voltados às metas da escola e a melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da supervisão e da oficina pedagógica da diretoria de ensino.

Diante do impedimento em relação a proposta inicial de aplicação de um curso de formação continuada, mudanças foram realizadas no projeto de pesquisa.

Após a adequação dos termos na proposta de formação continuada uma nova reunião foi agendada com a supervisora que aprovou o projeto.

Aprovado pela supervisora, o projeto de pesquisa foi encaminhado a direção da escola que convocou o Conselho Escolar – CE, composto por professores, alunos e comunidade para que seus membros pudessem avaliá-lo.

No dia 2 de junho de 2017, o projeto de pesquisa foi apresentado oralmente pelo pesquisador ao CE, assim como as justificativas para sua aprovação.

Após a apresentação oral, os membros do CE, se reuniram e decidiram por unanimidade aprovar a aplicação da ação de formação continuada em adaptação curricular.

Concluída essa primeira fase do projeto foi agendado um outro encontro com a coordenação da escola com o objetivo de organizar um cronograma com as datas para as respectivas ações de formação continuada nas ATPCs.

A proposta inicial do projeto previa as ações de formação continuada numa sequência de aulas ininterruptas com duração de aproximadamente dois meses, utilizando dois ATPCs semanal.

Essa proposta inicial não foi aceita pela coordenação da escola sob o argumento de que outros temas como, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, a GDP, a BNCC, informes sobre alunos, vida funcional, também são tratados nesses mesmos espaços destinado a formação dos professores.

Ficou acordado um novo caminho para a ação de formação continuada. Uma diminuição da quantidade de ATPCs, de 13 (treze) para 8 (oito), às segundas e às quartas feiras das 17hs10min às 18hs50min.

Encerrada as discussões relacionadas a organização das ações de formação continuada, deu-se início ao convite para participação dos professores na realização da pesquisa, e a apresentação do cronograma da ação de formação em adaptação curricular, conforme apresentado no quadro 9 (nove).

Quadro 9 – Cronograma da ação de formação continuada em adaptação curricular

Encontros previstos nos ATPCs	Conteúdo discutido	Objetivos	Atividades realizadas	Referencias
01/set/2017	Apresentação da proposta de ação de formação continuada em adaptação curricular em deficiência intelectual.	Convite aos professores para participar da ação de formação. (assinar autorização)	Aplicação do questionári o inicial.	
11/set/2017	História da deficiência no Brasil	Refletir sobre a trajetória história da pessoa com deficiência nos diferentes períodos.	Leitura de textos.	BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial.Projeto Escola Viva.Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.Alunos com necessidades educacionais especiais.Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte.Brasília:MEC/S EESP:2000.

13/set/2017	Deficiência Intelectual: conceituação, aprendizagem escolar e contextos familiares.	Refletir sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.	Leitura de textos	SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de apoio pedagógico especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação. Organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo:SE. 2012, p.15 - 33.
25/set/2017	Bases legais sobre inclusão escolar	Refletir sobre a legislação vigente que ampara o aluno com deficiência intelectual.	Leitura de textos	BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.
27/set/2017	Fundamentos legais e teóricos sobre adaptação curricular.	Refletir sobre a legislação vigente que ampara o aluno com deficiência intelectual em relação a adaptação curricular.	Leitura de textos adaptadas para o E.F.	SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014
09/out/2017	Atividades práticas: Elaboração de atividades adaptadas para alunos D.I. do E.F. e E.M.	Refletir sobre as atividades adaptadas	Elaboração de atividades adaptadas para o E.M.	

10/out/2017	Atividades práticas: Elaboração de atividades adaptadas para alunos D.I. do E.F. e E.M.	Refletir sobre as atividades adaptadas.	Elaboração de atividades adaptadas para o E.F. e E.M.	
11/out/2017	Apresentação das atividades adaptadas realizadas pelos professores em sala de aula.	Refletir sobre as atividades adaptadas.	Aplicação do questionári o final.	

Fonte: Elaborada pelo autor

Inicialmente a proposta de ação de formação continuada em Adaptação Curricular foi oferecida aos 65 (sessenta e cinco) professores da escola, independentemente de sua situação contratual com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, quer seja, efetivos⁵⁶, categoria O⁵⁷, eventuais⁵⁸ e os categoria F⁵⁹, dentre os quais, 17 (dezessete) puderam participar da ação formadora.

Definido os participantes, a ação de formação continuada em adaptação curricular teve seu início em setembro de 2017, com professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas diversas áreas do conhecimento: inglês, filosofia, sociologia, português, matemática, biologia, ciências, história, física, educação física e química.

A primeira ATPC destinada à formação continuada, ocorreu no dia 01 de setembro de 2017, nela foi aplicado o questionário inicial, com o objetivo de diagnosticar, o nível de conhecimento dos participantes sobre os temas relacionados a educação especial, a deficiência intelectual, e a adaptação curricular. Para garantir o anonimato, cada participante, recebeu, por meio de um sorteio, um número entre, 1 a 17, que deveria constar nos questionários inicial e final.

Após esse primeiro encontro, a ação de formação continuada foi realizada em

⁵⁶ Professores efetivos: titulares de cargo contratados por meio de concurso público

⁵⁷ Professores categoria O:docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas (Temporário).

⁵⁸ Professores eventuais: docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009).

⁵⁹ Professores categoria F: docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.

duas partes: uma teórica, ocorrida nos dias, 11, 13, 25 e 27 de setembro, e outra prática, nos dias 09, 10 e 11 de outubro.

Na parte teórica da ação de formação, foram discutidos temas relacionados a história da pessoa com deficiência no Brasil, a legislação federal, e estadual sobre a Educação Especial, as contribuições de Vigotski sobre aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a inclusão, e adaptação curricular.

Na parte prática da ação de formação, os participantes elaboraram atividades adaptadas, por áreas de conhecimentos, para serem desenvolvidas, quando possível, em suas salas de aula.

No último encontro, realizado no dia 11 de outubro de 2017, os participantes da ação de formação, tiveram que responder o questionário final.

Após essa etapa da pesquisa, os dados foram inseridos na planilha Excel, com o objetivo de identificar os 17 (dezessete) professores participantes da pesquisa, identificados por Participante (P), seguido por números, organizados em códigos da seguinte forma: "P1, P2, P3..." até P17. Do mesmo modo, as atividades adaptadas realizadas pelos alunos (as) em sala de aula identificadas por Aluno (A), A1, A2, A3, ..."

As respostas fornecidas pelos entrevistados foram transcritas na integra e os procedimento éticos foram seguidos por termo de consentimento assinado pelos professores participantes.

A pesquisa também contou com a colaboração dos funcionários da secretaria da escola, coordenador pedagógico e direção que forneceram dados estatísticos dos alunos matriculados na sala de recursos em deficiência intelectual.

7.2 Materiais

Para a realização da pesquisa utilizamos os seguintes materiais: papel sulfite, lápis, caneta, roteiro de questões da entrevista semiestruturada, computadores, impressoras e os aplicativos do office, word e o datashow.

7.3 Uma breve apresentação da escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental – EF II, Ensino Médio – E.M, Suplência e Educação de Jovens e Adultos – E.J.A de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

Inicialmente, ao analisar o bairro da escola, verificamos que o mesmo possui comércio diversificado, tais como: padarias, varejão de frutas, farmácias, supermercados, praça com área de lazer, posto de saúde, acesso fácil ao transporte público e boa infraestrutura de saneamento básico. No entanto, toda essa infraestrutura do bairro, muitas vezes, não é usufruída pelos alunos da escola, já que são oriundos de outros bairros periféricos.

O acesso aos serviços básicos utilizados pelas famílias dos alunos, como, saúde, educação, e moradia, em grande parte, são fornecidos pelo estado ou pelo município, ou seja, atendimento pelo Sistema Único de Saúde – SUS, postos de saúde, escolas públicas, e habitação popular contemplada pelo cadastro na Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano de São Paulo – CDHU, e do programa Minha Casa Minha Vida.

Nesse sentido, identifica-se uma diversidade sociocultural, e econômica que requer estratégias formuladas, dentro de um contexto geral de planejamento, pautadas nas realidades dos bairros aonde esses alunos moram, que permitam a coexistência harmônica, e adequada, entre as experiências ocorridas, dentro e fora da escola.

Somado a tudo isso, a preferência nítida dos alunos ao mundo do trabalho, a integração social, e cultural, os diversos casos de alunos com deficiência intelectual, e de liberdade assistida, matriculados na escola, torna o trabalho da equipe escolar um desafio.

Dessa forma, a escola atende aproximadamente entre 800 (oitocentos) a 900 (novecentos) alunos nos três diferentes períodos, manhã, tarde e noite, EF II, EM Supletivo e E.J.A.

Para atender esses alunos, a escola possui um espaço estrutural amplo com quinze salas de aulas divididas em 5 (cinco) blocos, 3 (três) blocos de 4 (quatro) salas de aula, e 1 (um) bloco de 3 (três) salas, nas quais, 1 (uma) destinada a sala de leitura, 1 (uma) para a sala de vídeo, e 1 (uma) para a sala de informática. Por fim, 1 (um) bloco administrativo composto por 1 (uma) secretaria escolar, 1 (uma) sala da direção,1 (uma) sala da vice direção, 1 (uma) sala da coordenação pedagógica 2 (dois) banheiros para os professores, 1 (uma) ampla sala para as reuniões de professores e 1 (uma) Sala de Recursos em deficiência intelectual.

Na parte central da escola, um amplo pátio, 2 (duas) quadras poliesportivas, na qual uma se encontra desativada, 1 (uma) cantina, 1 (um) refeitório, 3 (três) banheiros para os alunos, um adaptado para deficiente físico, 1 (uma) sala para os agentes educacionais, e 1 (uma) sala para o mediador escolar.

Em relação aos responsáveis pelo seu funcionamento, a escola possui, aproximadamente, entre 60 (sessenta) e 70 (setenta) professores nas diversas áreas do conhecimento, um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico, 9 (nove) agentes de organização escolar, e 2 (duas) pessoas responsáveis pela limpeza da escola.

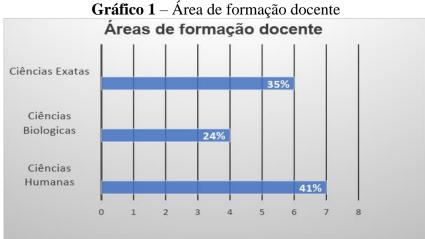
Dentro de toda essa infraestrutura da escola, a sala de recursos em deficiência intelectual, se encontra bem localizada. Possui 2 (dois) professores efetivos especializados em deficiência intelectual, atendendo alunos do EF II e EM nos períodos manhã e tarde.

Em relação a Sala de Recursos o ambiente dispõe de um espaço físico, 5 (cinco) metros² de largura por 6 (seis) metros² de comprimento, uma diversidade de materiais pedagógicos, computadores, impressora, mesa, cadeiras, jogos didáticos, rádios, materiais para pintura e armários; o que caracteriza uma sala bem equipada.

Os dados obtidos durante a pesquisa nos permitiram realizar uma observação em relação a Sala de Recursos. Por se encontrar no bloco administrativo da escola, próximo a secretaria administrativa, local onde ocorre intensa circulação de pessoas, verificamos a adequada localização da Sala de Recursos.

7.4 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 17 (dezessete) professores do EF II e EM identificado nas diferentes áreas das ciências ⁶⁰: ciências exatas, ciências humanas e ciências biológicas.



Fonte: Pesquisa de campo

⁶⁰ Disciplinas das ciências Humanas: filosofia, sociologia, história, língua portuguesa e pedagogia; Exatas, matemática, física e química; Biológicas, educação física e biologia.

Conforme apresentado no gráfico 1 (um) a ação de formação continuada contou com a participação de 7 (41%) de professores das ciências humanas, 4 (24%) das ciências biológicas e 6 (35%) das ciências exatas.

Os dados revelaram que os participantes com formação nas áreas das ciências humanas tiveram maior participação na ação de formação continuada, seguida pelos participantes das ciências exatas e pelas ciências biológicas. O gráfico 2 (dois) revelou o tempo de exercício no magistério.

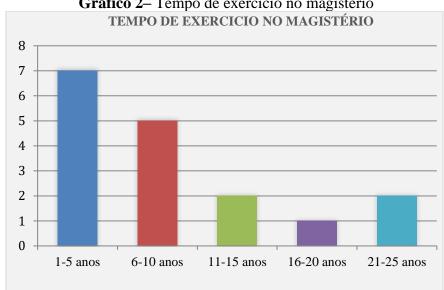


Gráfico 2– Tempo de exercício no magistério

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo o gráfico, verificamos que 7 (41%) dos professores possui apenas 5 anos de exercício docente; 5 (29%) tem 10 anos, e os demais participantes somam 5 (30%) com mais de 10 anos de exercício docente.

Esse dado revelou que 70% dos participantes da ação de formação continuada são professores com pouco tempo de magistério, ou seja, menos de 10 anos; os outros 30% possuem entre 10 anos a 25 anos.

O gráfico 3 (três) identificou em quais modalidades de ensino os participantes exerciam o magistério, quer seja, no EF II e EM, EM e na E.J.A.

Exercício docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino

E.J.A.

Médio

Fund II/Médio

0 2 4 6 8 10 12

Gráfico 3 – Níveis e modalidade de ensino - Exercício Docente

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo os dados obtidos, 10 (59%) dos participantes lecionavam no EM, 6 (35%) lecionam no EF II e EM, e apenas 1 (6%) lecionava na E.J.A.

Enfim, os dados revelaram que os participantes da pesquisa possuíam em sua maior parte, a formação em ciências humanas, com tempo de magistério entre 5 a 10 anos e lecionando preferencialmente no ensino médio.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para uma melhor compreensão, organizamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa ficou em dois momentos: no primeiro momento uma breve apreciação sobre o PPP da escola observando se documento contempla aspectos relacionados a Educação Especial, sala de recursos em deficiência intelectual e adaptação curricular.

No segundo momento, realizamos uma análise sobre a ação de formação continuada e os dados obtidos através dos questionários inicial e final respondidos pelos professores participantes.

Utilizamos para a análise teórica dos dados serão autores que compuseram as ideias contidas nos PCNs de Educação Especial (BRASIL, 1998); e pelos educadores Arantes (2008); Chabanne (2016); Mazzota (1996); Cunha (1988); Glat (1998); Oliveira (2007); Jannuzzi (1992); Vigotski (1999), entre outros; visando uma melhor compreensão sobre as questões que envolvem a Educação Especial e o tema investigado.

8.1 Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola investigada e sua relação com a Educação Especial

Composto por 20 (vinte) laudas, versão 2012, o PPP da escola apresentou itens como: o contexto escolar, uma análise das dimensões de auto avaliação, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de recursos humanos, gestão de serviços e recursos, estágios, plano de melhoria da escola, plano de melhoria, definição das bases da proposta pedagógica e implementação.

Em relação a Educação Especial em deficiência intelectual, o PPP da escola não contemplou a sua própria sala de recursos e tão pouco as questões relacionadas a adaptação curricular. Apenas apresentou uma discussão aligeirada, no item gestão pedagógica, a temática inclusão, procurando relacioná-la com a ideia de currículo contextualizado e igualdade social, como um dos pressupostos básicos de um Estado Democrático de Direito.

Durante a pesquisa sobre o PPP foi realizado um levantamento de dados sobre os alunos matriculados na sala de recursos e nas salas do ensino regular através da lista piloto⁶¹ de 2017.

⁶¹ Lista emitida pela secretaria escolar sobre todos os alunos matriculados na escola, nos seus diferentes períodos.

Ao realizar o levantamento de dados constatamos uma ocorrência importante. Parte dos alunos com deficiência intelectual, que frequentavam as salas de aulas regulares, não estavam matriculados na sala de recursos. Dos 25 (vinte e cinco) alunos que constavam na lista piloto com deficiência intelectual, 10 (dez) não estavam matriculados na sala de recursos da escola.

Alunos matriculados e não matriculados na Sala de Recursos D.I.

40%

Matriculados

Não Matriculados

Gráfico 4 - Alunos matriculados e não matriculados na Sala de Recursos – 2017

Fonte: Pesquisa de campo

Na procura de respostas para essa questão, realizamos junto a secretaria da escola, uma verificação dos prontuários desses alunos matriculados como deficiente intelectual, com o objetivo de encontrar os motivos pelos quais esses mesmos alunos não estavam matriculados na sala de recursos.

A investigação revelou que esses prontuários não possuíam laudos clínicos ou psicológicos ou qualquer outra informação relacionada a deficiência intelectual desses alunos. Foram encontrados, em cada prontuário, apenas uma ficha cadastral e um comprovante de endereço. Outro dado revelado pela investigação foi que a maioria desses alunos havia frequentado anteriormente as escolas da prefeitura.

Com o objetivo de esclarecer esse fato relacionado a sala de recursos, entramos em contato com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que nos apresentou duas prováveis circunstâncias.

A primeira em relação aos critérios estabelecidos pelos profissionais da educação da prefeitura para matricular os alunos para as suas salas multifuncionais. Explicou que na prefeitura os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem são encaminhados para as salas multifuncionais e matriculados na Companhia de

Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP⁶² como deficiente intelectual. Quando esses mesmos alunos avançam nos anos escolares e são matriculados nas escolas estaduais, a designação deficiente intelectual permanece no sistema da PRODESP e na lista piloto da escola, atribuindo ao aluno de forma incorreta a mesma nomenclatura.

A segunda sobre a avaliação equivocada realizada pelos professores especializados do Estado para o encaminhamento dos alunos a sala de recursos. Os professores do ensino regular, ao encaminharem seus alunos, com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ou com disgrafia, discalculia, dislexia, entre outras; eram matriculados, pelo professor especializado, em grande parte, nas Salas de Recursos em deficiência intelectual.

Ao final, a Secretaria da Educação informou que estava procurando solucionar, esse problema reforçando a formação continuada dos professores especializados e uma parceria efetiva entre o Estado e a Prefeitura nas questões que envolvem a Educação Especial.

Nesse sentido, com o propósito de conter avaliações equivocadas em todo o Estado de São Paulo, a Resolução SE 61/2014 em seu artigo 4°, inciso I, que para matricular um aluno com deficiência intelectual na sala de recursos será preciso laudo clínico e/ou pedagógico que justifique o atendimento, entretanto a Resolução SE 68/2017 desobrigou, conforme consta no artigo 5°, inciso I, o laudo clínico para os encaminhamentos a sala de recursos em deficiência intelectual.

Segundo o inciso I da Resolução SE 68/2017, os atendimentos serão realizados mediante avaliação pedagógica, realizada por professor especializado e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual.

Nesse sentido, a pesquisa identificou um PPP desprovido de uma política escolar direcionada para os alunos com deficiência intelectual, assim como os motivos que levaram a existência de alunos matriculados como deficiente intelectual na lista piloto da escola, mas que não estavam frequentando a sala de recursos.

_

⁶² Sistema de informação que gerencia todos os dados dos alunos matriculados nas escolas do Estado de São Paulo. Atualmente esses dados foram migrados para a plataforma online nomeada de Secretaria Escolar Digital, criada em 25/05/2016 para agilizar e facilitar as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar.

8.2 Ação de Formação Continuada em Educação Especial - adaptação curricular: Ouestionário inicial⁶³

Inicialmente os participantes da ação de formação foram questionados se em algum momento de sua trajetória profissional realizaram algum curso ou ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

O gráfico 5 (cinco) apresenta os dados obtidos:



Gráfico 5 – Cursos e ações de formação continuada sobre adaptação curricular

Fonte: Pesquisa de Campo

Conforme os dados apresentados, 15 (88%) dos participantes não realizaram nenhuma ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual e 3 (12%) afirmaram ter participado de cursos e ações de formação continuada sobre o tema em discussão.

Esses dados revelaram que uma porcentagem significativamente alta, 15 (88%) dos participantes desconhecem o conceito de adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

Os participantes que já haviam frequentado ações de formação continuada sobre o tema adaptação curricular foram questionados sobre as possíveis contribuições em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

As respostas apresentaram comentários diversos em relação a contribuição dos cursos, entre as quais apresentamos:

_

⁶³ Ver apêndice D

O curso foi online pela Efap, bastante introdutório, mas já me fez entender para a importância de cursos mais densos acerca do tema em vista de milhões de possibilidades que podem auxiliar o professor no uso de ferramentas de inclusão. (P4).

Foi essencial para a compreensão das dificuldades; saber como olhar para o aluno e como ajudá-lo de forma mais eficaz. (P15).

Desenvolvi uma linguagem didática simplificada que algumas vezes a utilizei com os alunos que não apresentavam qualquer deficiência. (P17).

Os relatos obtidos revelaram o caráter introdutório dos cursos e pouca contribuição sobre o tema adaptação curricular. O relato do P4 reconheceu o caráter introdutório do curso on line da plataforma digital da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAP, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2009.

Outro aspecto sobre esse caráter introdutório foi a utilização do termo "linguagem didática simplificada", por outro participante, P17 para se referir ao conceito de adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. Apesar de reconhecer a necessidade de se utilizar outros caminhos para ensinar o aluno com deficiência intelectual não há uma definição do conceito adaptação curricular.

Em seguida, os participantes tiveram que responder se em algum momento do seu exercício docente em sala de aula lecionaram para alunos com deficiência intelectual. Dos 17 (dezessete) participantes, 100% afirmaram ter recebidos em suas salas regulares, alunos com algum tipo de deficiência, dentre os quais alunos com deficiência intelectual. Entretanto, seria importante ressaltar, segundo os dados da pesquisa, algumas distorções sobre o conceito de deficiência intelectual.

Esse dado revelou dois aspectos em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

O primeiro aspecto se refere ao cumprimento da ampliação do acesso aos alunos com deficiência nas escolas públicas do Estado de São Paulo, conforme determina, o Capítulo V, Da Educação Especial, parágrafo único da LDBN n° 9.394/96, na qual afirma:

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Do mesmo modo, a Resolução SE n° 68/17 emitida pela Secretaria da Educação garante a matrícula do aluno com deficiência nas salas de recursos da sua rede de ensino desde que a escola consiga comprovar a demanda e os requisitos estabelecidos pelo artigo 5° (quinto) da resolução.

Artigo 5° - Os pedidos de autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão comprovar a existência de demanda, e ser instruídos com:

I - avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual;

II - laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial;

III - avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação;

IV - parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino.

Ao garantir a matrícula do aluno da Educação Especial a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo vem atendendo as exigências da LDBN n° 9.394/96.

O segundo aspecto, se refere ao descumprimento parcial do artigo 59, no qual, determina a utilização de métodos, técnicas e recursos educativos para atender os alunos com deficiência na escola pública.

Art.59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades.

Mesmo com a criação da plataforma EFAP pela Secretaria da Educação, segundo relato do P4 os cursos a distância são introdutórios, o que impossibilita uma melhor compreensão sobre as demandas da Educação Especial. Em relação as ATPCs não encontramos relatos dos participantes sobre a utilização desse espaço como um momento de formação continuada. Nesse sentido, podemos concluir que as ATPCs pode vir a ser um espaço de formação continuada, porém requer tempo para que se concretize na escola.

Diante desse contexto, analisando os dados obtidos durante a pesquisa demonstramos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo vem incluindo os alunos com deficiência intelectual na sua rede de ensino, conforme determina a LDBN nº

9.394/96, entretanto as ações de formação continuada nas ATPCs expõem a sua fragilidade na abordagem de temas e estratégias de ensino, principalmente aquelas relacionadas a aprendizagem para os alunos da Educação Especial.

Os participantes da ação de formação foram questionados sobre como fazem para lidar com esses alunos oriundos da Educação da Especial nas suas salas regulares. O quadro 10 (dez) apresenta a transcrição das respostas.

Quadro 10 - Como os participantes lidam com os alunos D.I.

	dro 10 – Como os participantes lidam com os alunos D.I.
Professores	Questão 2 – Como você lidou com ele?
P1	Tentei incluí-lo, tratei-o com a maior naturalidade possível, mas com
	maior atenção do que os outros alunos
P2	Com atividades com nível de dificuldade menor, sempre dando exemplo
Р3	Em sala de aula tentei desenvolver alguma atividade para que o aluno se
	integrasse no ambiente
P4	Sempre com muita dificuldade para adaptar o conteúdo e incluí-lo.
P5	Eu já procurei atividades na sala de recursos, porém a maioria prefere
	fazer atividades iguais aos demais da sala. Todos sabiam escrever o que
	facilitou a realização das atividades, mas muita dificuldade para
	assimilar todo o conteúdo.
P6	Inicialmente tratei-o da mesma forma que os outros alunos, pois não
- 0	havia percebido ainda o teor da deficiência desses alunos.
TD#	*
P7	Adaptando alguns conteúdos em atividades específicas, mudando
	critério de avaliação a tentativa de alcançá-lo.
P8	A aluna com síndrome de Down realizava as mesmas atividades e
	avaliação dos demais alunos, mas desenvolvimento das mesmas ficava
	restrito as cópias.
P9	Lidei com esse aluno em conjunto com o professor de educação especial.
P10	Com o auxílio do professor de educação especial
P11	Tentei adaptar algumas atividades para tentar realizar algum trabalho
	diferenciado para conseguir atingir o objetivo pretendido.
P12	Pedi ajuda aos colegas de sala (aos alunos) que sempre que possível
	ajudem o aluno com deficiência. Em 2016 os pais conseguiram na justiça
	um funcionário que acompanhava o aluno com deficiência dentro e fora
	da sala, mas alegaram grandes enfrentamentos para essa conquista.
P13	Depende do aluno seu tipo de deficiência, muito caso há boa intenção
	sendo possível desenvolver atividades diferenciadas, principalmente
	sendo possiver desenvolver anvidades unereneradas, principalmente

	orais e em outros casos dependendo do tipo de deficiência, bem como a
	questão da empatia do aluno para com o professor não há como muitas vezes desenvolver atividades com o aluno
P14	Como era prefeitura possuía professor assistente, mas trabalhava atividades adaptadas de matemática
P15	Com carinho e atenção especial, explicando as atividades de forma simples, usando poucas palavras, contando com o apoio de outras crianças, muitas vezes sentando ao lado dos alunos para acompanha-lo nas atividades, além de explicar devagar.
P16	Normalmente o aluno com D.I. apresenta grande excitação para a prática de atividades físicas, a adaptação ocorre na explicação das regras e abordagens sobre a modalidade ou recreação exercida. Nesses casos os trabalhos devem ser exemplificados e realizados algumas vezes junto com o aluno para que ele compreenda o exercício.
P17	Primeiramente realizando uma avaliação diagnóstica afim de identificar suas dificuldades e também suas habilidades. E a partir desse resultado adaptar o conteúdo as suas necessidades.

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo os relatos obtidos no quadro 10 (dez) identificamos algumas situações relevantes em relação as formas de tratamento dado ao aluno com deficiência intelectual em sala de aula.

Um primeiro aspecto relevante em relação a esse tratamento foi a preocupação por parte dos participantes, que mesmo sem ter um conhecimento sobre deficiência intelectual, procuraram transmitir os conteúdos curriculares de suas respectivas áreas aos alunos com deficiência intelectual.

Tais evidências foram identificadas nos relatos em que são mencionadas situações envolvendo diferentes tentativas em adaptar atividades e no olhar mais atento em relação a deficiência do aluno. Entretanto, apesar dessa disposição o que se verificou foi a ausência de um conhecimento sobre o conceito de adaptação curricular e em alguns casos uma dificuldade em lidar com a deficiência intelectual dos alunos.

Nesse sentido, reiteramos a função da formação continuada nas ATPCs em elucidar, contribuir e fornecer conhecimentos pedagógicos aos professores do ensino regular, em especial para o desenvolvimento de atividades adaptadas para os alunos com deficiência intelectual. Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. (...) Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001).

Um outro aspecto relevante foi o relato do P12 em relação a conquista judicial de uma família sobre o Estado na contratação de um profissional para acompanhar o seu filho com deficiência intelectual na escola.

Apesar de não ficar evidenciado qual a especificidade desse profissional, cuidador ou Professor Auxiliar – PA, o relato do participante evidenciou a dificuldade da família em conseguir na justiça a contratação desse profissional.

O gráfico 6 (seis) apresenta dados sobre quais os caminhos realizados pelos participantes na busca de orientações sobre o trabalho docente destinados aos alunos da Educação Especial.

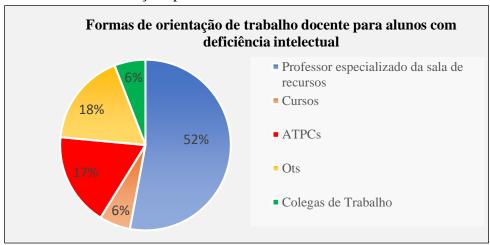


Gráfico 6 – Orientações para o trabalho com aluno deficiência intelectual

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados obtidos revelaram que os participantes têm procurado orientações, prioritariamente com o professor especializado da sala de recursos da escola; nas Orientações Técnicas – OTs promovidas pela Diretoria de Ensino; nas ATPCs e em cursos de formação continuada fora do ambiente escolar e na troca de experiências com os outros professores.

Assim, verificamos a necessidade de uma maior aproximação entre os professores da sala de recursos e regular com objetivo de promover uma articulação de diferentes saberes relacionados a aprendizagem do aluno da Educação Especial.

Para isso o professor especializado deve permanecer na escola e fornecer aos demais professores do ensino regular o apoio necessário sobre as questões relacionadas a Educação Especial, assim como atuar nos espaços de formação continuada nas ATPCs. Segundo Arantes

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (ARANTES, 2008, p.57).

Com o objetivo de compreender melhor o que o grupo pensa sobre deficiência intelectual e adaptação curricular os participantes foram questionados sobre a definição de cada conceito.

Ouadro 11 – Definição inicial de deficiência intelectual e adaptação curricular

Quuuz	Como você define deficiência	O que é para você adaptação
Professor	Intelectual?	curricular?
P1	Uma anomalia que dificulta o desenvolvimento psicopedagógico	São atividades relacionadas ao currículo, mas que são adaptadas ao
	normal do indivíduo.	aluno e seu nível de conhecimento.
P2	Seria um atraso no desenvolvimento mental.	Seria uma forma de aplicar a didática de uma maneira diferente.
Р3	São crianças ou adolescentes que tem dificuldade de aprendizagem.	É um método para que o aluno com alguma deficiência se adapte as escolas.
P4	Como uma maior dificuldade e demanda tempo e cuidado para aprender e que pode deve-se ser administrado e dentro dos limites superado.	Preparar atividade que atenda as exigências do aluno incluído no mesmo ramo abordado e sala com o restante da sala.
P5	São alunos com deficiência que podem afetar ou não a aprendizagem. Mas que se trabalhada de forma correta o aluno pode se desenvolver.	É a criação de atividades dentro do conteúdo do currículo que auxiliem a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

P6	E a diferenciação do "senso	Acredito que faço nas salas com estes
	comum" intelectualmente falando.	alunos. Conduzir os alunos de forma
	São alunos com maior dificuldade	lenta e diferenciada após a explicação
	de se desenvolver em áreas de	geral, para que os mesmos consigam
	conhecimento. E também	obter o máximo de aprendizado se
	dificuldade de se expressar de	adaptando aos demais alunos na medida
	forma oral ou escrita, social, etc.	do possível. Sei que soa meio vago, mas
	Enfim, na prática é aquele aluno que	temos obtido bons resultado.
	tem dificuldade em acompanhar o	
	andamento da sala, podendo se	
	sentir irritado, inseguro, entediado,	
	isolado, etc.	
P7	Dificuldade de cognição.	Semelhante a tradução, facilitar a
		compreensão do assunto de forma
		simplificado.
P8	Capacidade reduzida dos processos	Elaboração de atividades sobre os temas
	cognitivos.	e conteúdos previstos para a série/ano
		que o aluno frequenta levando-se em
		conta sua capacidade de resolve-las
		com vistas aos seus avanços nos
		estudos.
P9	Defino como deficiência em	E um processo criado pelo professor, ou
	assimilar a tudo que se refere ao	seja, um caminho ao qual o aluno
	intelecto, causando um desconforto	transitará de forma lenta e progressiva
	emocional em quem possui.	alcançando a adaptação para um
		aprendizado eficaz.
P10	Alunos com restrições ao	Mudar a linguagem da forma que é
	aprendizado comum.	apresentado o conteúdo.
P11	Aluno que apresenta dificuldade de	E adaptar o currículo que trabalho na
	aprendizagem.	sala para esses alunos que apresentam
		deficiência intelectual, de maneira que
		esse aluno consiga entender e
		desenvolver as atividades propostas, e
		principalmente consiga desenvolver a
		aprendizagem.

P12	Dificuldade extrema em entender um texto e conseguir passar as principais informações.	São metas diferentes com material diferente que deveriam ser aplicadas e usadas para atender casos de alunos especiais.
P13	Deficiência intelectual se refere a um problema morfológico que minimiza ou mesmo bloqueia o funcionamento adequado das funções cerebrais que podem interferir na aprendizagem da pessoa.	São atividades adaptadas a necessidade de determinado aluno que devem ser apreciadas anteriormente pelos professores da sala de recursos e também pelas observações e análise do professor com o aluno em sala.
P14	Quando o aluno tem os processos cognitivos e habilidades intelectuais abaixo da média.	Fazer as adaptações necessárias para que o aluno deficiente intelectual possa participar ativamente das aulas e serem avaliados
P15	A deficiência intelectual não impede o indivíduo de aprender e se integrar a sociedade; ela apenas diminui o ritmo sobre como esta pessoa aprende. Ela é capaz de aprender qualquer coisa em seu próprio tempo.	E transformar as matérias do currículo de cada série em algo mais simples, porém sem perder a essência, isto é, sem sair do tema proposto.
P16	Defino como dificuldade de aprendizagem ocasionada por modificações genéticas e agravadas por falta de diagnóstico e intervenção correta.	E modificar a forma da didática de ensino, ou seja, ensinar o mesmo conteúdo de forma diferente para atingir o objetivo.
P17	Deficiência intelectual é limitação do funcionamento intelectual motor e social.	Adaptação curricular é uma forma de você transmitir o conteúdo para o aluno com métodos e materiais que esteja próximo a realidade dele. E simplificar, fazer figuras, criar maneiras de tornar significativo para este aluno.

Fonte: pesquisa de campo

Identificamos a princípio uma imprecisão na definição dos conceitos dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual e a utilização de alguns termos que fazem referência a aspectos biológicos da deficiência.

De todo modo, apresentamos duas considerações acerca das respostas. A primeira se refere a fusão estabelecida entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. Essa fusão de conceitos pode ocasionar uma avaliação inicial superficial e em alguns casos até mesmo equivocada por parte dos professores e equipe gestora sobre o aluno com dificuldade de aprendizagem.

Desse modo, as respostas revelaram a dificuldade em estabelecer a diferença entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. A este respeito, Chabanne afirma .

[...] quando nos propomos a bordar as dificuldades escolares, entramos num campo que inclui vários tipos de dificuldades: aquelas que são específicas do aluno, aquelas que ele pode ter ao perceber que está com dificuldades e também as que a escola cria, e até mesmo organiza enquanto sistema. (CHABANNE, 2006, p.14-5).

Do mesmo modo, para Capellinin (2004) o termo dificuldade estaria mais relacionado àquelas manifestações escolares decorrentes de uma situação mais problemática mais geral, como por exemplo, inadaptação escolar, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional.

Em relação a deficiência intelectual, segundo Shogren (2010) seria uma incapacidade caracterizada por limitações significativa, tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia.

Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem se caracteriza por fatores que compreendem, desde uma proposta pedagógica equivocada, até problemas no desenvolvimento emocional, enquanto a deficiência intelectual por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo.

A segunda reflexão, se refere ao olhar biológico em relação a deficiência intelectual. Como vimos, compreender a deficiência intelectual apenas por esse enfoque pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência em sala de aula regular.

Em vez de centrar a atenção na noção do defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento deve-se compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre pessoas com deficiência e o seu meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos do conhecimento e a cultura. (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Nesse sentido, não se trata de negar as limitações da pessoa com deficiência, seja ela qual for, mas de lidar com alguém que se relaciona com a sociedade em que vive. Para Oliveira (2007), a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo.

Em relação à adaptação curricular, os participantes utilizaram uma diversidade de respostas na tentativa de aproximar o conceito com a sua prática pedagógica, entretanto sem uma maior consistência teórica.

As respostas demonstraram a importância do trabalho pedagógico mais voltado para o aluno com deficiência intelectual, porém a dificuldade elaborar atividades adaptadas.

Todos os professores reconheceram a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado mesmo não sabendo ao certo como desenvolvê-lo. De qualquer forma, procuraram caminhos para atender os alunos da Educação Especial no seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as respostas obtidas, no questionário inicial indicou a necessidade de uma formação continuada mais sistematizada em relação a educação especial. Segundo Glat (1995), Golfredo (1992), Mazzota (1994) e outros autores, [...] uma proposta ainda mais radical, como a da escola inclusiva, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso, ou seminário isolado, e sim uma capacitação, e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial, e a escola inclusiva, nada mais será do que uma utopia.

Ao finalizar o questionário inicial, os participantes responderam sobre as suas expectativas em relação a ação de formação continuada em adaptação curricular.

Quadro 12 – Suas expectativas em relação a adaptação curricular

Professor	adro 12 – Suas expectativas em relação a adaptação curricular O que você espera aprender sobre adaptação curricular e deficiência
	intelectual?
P1	Tenho muito o que aprender, pois não tenho nenhum curso com base nesses
	assuntos.
P2	Espero poder melhorar as aulas propondo métodos e didática ou até mesmo
	dinâmicas onde posso aumentar o conhecimento tanto do aluno quanto a
	minha mesma.
Р3	Principalmente como lidar com alunos que apresentam a deficiência
	intelectual e poder entender o que o aluno necessita para a aprendizagem.
P4	A sensibilização necessária para perceber as necessidades do aluno e as
	ferramentas para intervir de forma qualitativa e seu processo de
	aprendizagem.
P5	Espero receber mais atividades que possam auxiliar o ensino de física.
P6	Sinto falta de uma estrutura didática /pedagógica especificamente falando:
10	curso específico para lidar na prática com este tipo de problema pois aprender
	na raça a lidar com este problema tem sido eficaz, mas seria mais fácil se
	houvesse um amparo mais sólido e teórico do que se limitar a troca de
	experiências em sala de aula.
P7	Conseguir precisar minhas expectativas em relação ao aluno, adaptar o
	currículo a capacidade do aluno de realiza-lo
P8	Espero aprender como formular atividades que promovam o avanço
	intelectual do aluno e que não permaneça no estágio de desenvolvimento que
	apresenta no momento.
P9	Espero aprender o necessário para estar em constante colaboração com o
	professor de educação especial.
P10	Maneiras de suavizar o seu aprendizado, melhoras da aprendizagem
	apresentada
P11	Gostaria de entender melhor sobre deficiência intelectual para poder então
	realizar a adaptação curricular de acordo com o que o aluno precisa para
	realmente pode ajudá-lo, como realmente esse aluno precisa ser atendido.
P12	Espero saber a definição correta de deficiência intelectual e qual o melhor
	caminho seguir para fazer a adaptação curricular.
P13	Espero que tenhamos espaço para realizar cursos bem como espaço para
	discutir tipos de deficiência intelectual na escola com especialista na área e
	também discutir casos específicos na nossa escola de forma a atender melhor
	1

	o aluno e poder propor sugestões ao currículo que colaborem para ações
	futuras que possibilitem a melhora da aprendizagem destes alunos.
P14	Como trabalho com física, espero poder fazer as adaptações necessárias em
	todos os conteúdos a serem trabalhados.
P15	Aumentar o respeito a pessoa com deficiência intelectual usando novos
	recursos pedagógicos.
P16	Espero ampliar a didática de ensino, formas de intervenção, formas de
	diagnósticos.
P17	Sempre aprendemos algo novo sobre adaptação curricular, com o ato de
	montar uma atividade, reformular um conteúdo. Vamos tendo novas ideias,
	fazendo novos testes, para isso é preciso sempre estar estudando estes temas,
	já que sofrem constantes mudanças na lei, na nomenclatura, entre outros.

Fonte: Pesquisa de campo

Os participantes reconheceram a necessidade de aprender, lidar e conhecer mais sobre a deficiência intelectual, demonstrando preocupação em relação a esse aluno da Educação Especial.

A preocupação dos participantes constatada na pesquisa, confirmou a posição de Ferraz (2012), na qual afirma que os discursos dos professores não é mais o de resistência e tampouco de ignorância. Os professores estão envolvidos na questão de como melhor trabalhar o seu aluno, portanto, junto aos seus pares, passam a buscar informações que possibilitem maior compreensão das condições e necessidades educacionais dos seus alunos.

8.3 Ação de Formação Continuada em Educação Especial - adaptação curricular: Ouestionário final⁶⁴.

Ao final da ação de formação continuada em adaptação curricular, os participantes responderam o questionário final dividido em duas partes intituladas: sobre deficiência intelectual e sobre adaptação curricular.

_

⁶⁴Ver apêndice E

O objetivo do questionário foi obter dados sobre os resultados da ação de formação continuada, nas ATPCs, procurando identificar avanços e retrocessos em relação as questões que envolvem a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

8.3.1 Sobre Deficiência Intelectual

Inicialmente os participantes foram questionados sobre o que havia mudado a respeito do aluno com deficiência intelectual incluído na sala de aula após os temas discutidos durante a ação de formação continuada.

O gráfico 7 (sete) apresenta os efeitos da ação de formação continuada no tratamento mais adequado ao aluno com deficiência intelectual.

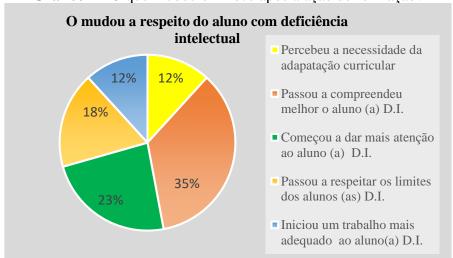


Gráfico 7 - O que mudou em você após a ação de formação?

Fonte: pesquisa de campo

Segundo os dados apresentados no gráfico 7 (sete), referente as mudanças, as formas de compreender a deficiência intelectual do aluno, obtivemos as seguintes respostas: 6 (35%) dos participantes compreenderam melhor a deficiência intelectual do seu aluno, 4 (23%) passaram a dar mais atenção, 3 (18%) perceberam a importância de se respeitar o ritmo do aluno, e os limites da aprendizagem, 2 (12%) reconheceram a importância da adaptação curricular e 2 (12%) modificaram sua forma de trabalhar. Esses dados revelaram novas situações em relação ao aluno com deficiência intelectual. A primeira se refere ao maior cuidado em relação ao seu aluno com deficiência intelectual.

De acordo com as respostas obtidas, 100% dos participantes mudaram, de alguma forma, sua maneira de agir e compreender a deficiência intelectual indicando uma maior abertura nas reflexões relacionadas ao trabalho pedagógico direcionado aos alunos da Educação Especial.

A segunda situação se refere a baixa manifestação sobre o significado da adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual. Apenas 2 (12%) dos participantes mencionaram a sua importância e outros 2 (12%) se referiram ao trabalho diferenciado em sala de aula para os alunos com deficiência.

Essa baixa manifestação sobre a adaptação curricular pode ser decorrente do caráter mais geral da questão respondida pelos participantes. A possibilidade de mencionar diferentes mudanças, em relação a deficiência intelectual, permitiu uma diversidade de respostas, dificultando o aparecimento da adaptação curricular.

Em relação a essas mudanças dos participantes sobre a deficiência intelectual, mencionadas no gráfico 7 (sete) apresentamos os relatos:

Reforçou a necessidade de adaptar atividades e temas estudados pela turma para que o aluno se sinta parte integrante da turma. (P 01).

Passei a pensar melhor os alunos e qual seria sua deficiência para poder compreender dando uma atenção especial e um olhar diferenciado. (P 03).

Despertou em mim a vontade de observar melhor o aluno com deficiência intelectual, e assim, procurar meios para ajudá-lo em atividades adaptadas. (P 05).

Aprendi a respeitar os limites de cada indivíduo e dar atenção especial a eles. (P 08).

Mudou no ponto principal, a atenção dada aos alunos com deficiência intelectual agora é maior. O cuidado no preparo das atividades também foi posto como fator primordial. (P 12).

Tomei conhecimento da dificuldade histórica em reconhecer essas deficiências e da dificuldade em se elaborar formas que pudessem integrar pessoas com deficiência intelectual a sociedade. Considero esses alunos como cidadãos que devem ser integrados, mas que frequentemente são negligenciados. (P 13).

Os relatos indicaram a necessidade das ações de formação continuada nas ATPCs, como um espaço de reflexão e tomada de consciência sobre as questões que envolvem a Educação Especial.

A ausência desse espaço e tempo para a formação do professor pode prejudicar as reflexões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

[...] é importante que haja algumas estratégias que auxiliem o professor não especializado na construção de uma rotina de desenvolvimento pedagógico e social de seus alunos que possuam alguma necessidade educacional especial, essa rotina proporcionará um sentimento de segurança e de pertencimento propícios para o seu processo de aprendizagem. (ARANTES; NAMO, 2012, p.141).

Nesse sentido, as mudanças mencionadas pelos participantes indicaram uma maior probabilidade de compreensão em relação a deficiência intelectual superando a visão mais biologizante da deficiência. Do mesmo modo, permitiu a redução do estresse do professor regular em conceber o conhecimento na sua forma vertical.

[...] o trabalho com o aluno com deficiência intelectual pode ser estressante, pois impele o professor a romper com a ideia de uma escola "tradicional" que objetiva a transmissão vertical de conhecimentos por meio de receitas prontas. (ARANTES; NAMO, 2012 p.140).

Dentro dessa compreensão, o trabalho do professor pode se tornar mais flexível em relação aos conteúdos curriculares, aos critérios de avaliação e ao tempo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, ou seja, menos frustrante em relação as suas expectativas quanto aos resultados de aprendizagem, quando comparados, aos alunos sem deficiência.

Os participantes foram perguntados sobre qual a melhor definição do conceito de deficiência intelectual. O gráfico 8 (oito) apresenta as respostas dos participantes da ação de formação continuada.

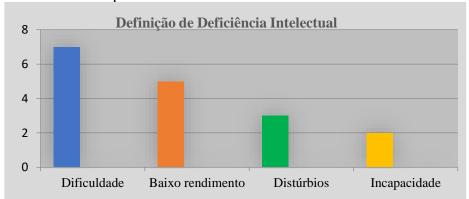


Gráfico 8 – Respostas dos entrevistados sobre deficiência intelectual

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme os dados apresentados no gráfico 8 (oito), 7 (41%) dos participantes, relacionaram a deficiência intelectual com a dificuldade de aprendizagem, outros 5 (29%) apresentaram um significado de deficiência mais próxima aos critérios definidos pela AAIDD, os demais 5 (30%) associaram a deficiência intelectual com incapacidade e distúrbios.

As respostas dos professores participantes revelaram definições similares com o conceito de deficiência intelectual respondido no questionário inicial, entre os quais apresentamos:

Deficiência Intelectual é definida como dificuldade ou limitação em conseguir aprender ou desenvolver determinada atividade que exija utilização do raciocínio. (P01).

Aluno que precisa de um maior cuidado, carinho e atenção no processo de aprender a conhecer o mundo. (P04).

Alguém que possui uma dificuldade para aprender as atividades comuns para as outras pessoas. (P09).

Deficiência intelectual pode ser entendido como dificuldade em atingir alguns parâmetros pré-estabelecidos. (P12).

Defino-a como uma incapacidade das engrenagens cerebrais e também psicológicas, sendo esta suscetível de respaldo. (P15).

Os relatos revelaram que os participantes ainda não conseguiram distinguir as diferenças entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. Entretanto, como vimos a deficiência intelectual tem uma relação com a dificuldade de aprendizagem, porém a dificuldade de aprendizagem não necessariamente tem uma relação com a deficiência intelectual.

Esse dado revelou que a continuidade das ações de formação continuada pode facilitar a compreensão desses dois conceitos relacionado a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Os participantes foram questionados sobre quais ações ocorreram diante do aluno com deficiência intelectual na sala de aula. Os dados representados pelo gráfico 9 (nove), apresentaram as seguintes respostas.

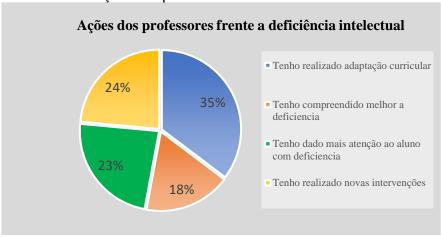


Gráfico 9 – Ações dos professores frente a deficiência intelectual

Fonte: Pesquisa de campo

O gráfico 9 (nove), revelou que 6 (35%) dos participantes passaram a realizar a adaptação curricular; 4 (24%) afirmaram ter realizado novas intervenções pedagógicas em relação ao aluno com deficiência intelectual; 4 (23%) reconheceram a importância da atenção, e 3 (18%) compreenderam melhor a deficiência intelectual.

Esses dados revelaram que ao final da formação continuada, os participantes começaram a compreender e direcionar seu trabalho pedagógico para a adaptação curricular.

Do mesmo modo, as respostas revelaram uma diminuição das incertezas pedagógicas em relação aos alunos com deficiência intelectual e ações mais efetivas, e menos obscuras sobre a deficiência, no seu trabalho em sala de aula.

Com o objetivo de complementar, as reflexões sobre deficiência intelectual, os participantes foram convidados a dar sugestões sobre as discussões realizadas durante a ação de formação continuada em adaptação curricular.

Quadro 13 – Comentários dos professores participantes sobre o que foi discutido na ação de formação continuada sobre deficiência intelectual

Professor	Apresente comentários ou sugestões a respeito do que foi discutido sobre deficiência intelectual?
P1	Não apresentou comentários ou sugestões
P2	Não apresentou comentários ou sugestões
Р3	Diante da discussão comecei a refletir sobre a situação dos alunos com deficiência e ter uma visão mais crítica sobre o caso.

P4	Em todas as discussões o principal ponto de destaque refere-se a capacidade
	do aluno em aprender e desenvolver. Este foi o ponto mais importante. Ele
	pode e deve aprender.
P5	Foram bem elucidativas os comentários e apresentações da ação de
	formação, uma nova visão em relação ao aluno com deficiência intelectual,
	a necessidade de incluí-lo no processo de ensino e aprendizagem e a busca
	de recursos para atividades especiais a cada caso.
P6	Não apresentou comentários ou sugestões
P7	Foi discutido que esses alunos, quando recebem um olhar diferenciado
	podem sim evoluir
P8	Acredito que a discussão sobre alunos com deficiência intelectual, ajuda os
	professores a compreender melhor como devemos atuar na formação
	intelectual e na inclusão desses alunos
P9	Estabelecer a origem ou identificar a causa da deficiência; ter atendimento
	individualizado, mas também socializá-los.
P10	Aperfeiçoamento do trabalho intelectual do aluno com mais tempo;
	material pedagógico especializado.
P11	Não apresentou comentários ou sugestões
P12	Não apresentou comentários ou sugestões
P13	Embora a escola conte com especialistas na área, me parece que as
	oportunidades que os professores têm para inteirar-se das especialidades
	dos alunos é esporádica. Em suma, acredito que ações de formativas como
	esta devam ser mais frequentes e ligadas as demandas da escola.
P14	Que devemos estar atentos as necessidades de cada aluno; devemos buscar
	auxílio de profissionais para a proposta de atividades e ações específicas.
P15	A deficiência intelectual tem que receber o amparo que vai desde a estrutura
	física da escola até a capacitação de professores que deverão para que estes
	alunos se adaptem e ao currículo e efetive o aprendizado.
P16	Não apresentou comentários ou sugestões
P17	A deficiência intelectual é muito complexa e necessita de estudos
11/	frequentes sobre o tema e adaptações curriculares. Foi muito rico todos os
	conteúdos, todas as discussões em grupo articuladas por um professor
	formado nestes conhecimentos.

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo os relatos obtidos, os participantes reconheceram:

- a importância dos espaços de formação continuada, como uma via de acesso, aos saberes relacionados a deficiência intelectual, que abrange desde novas perspectivas a um olhar pedagógico mais crítico em relação ao seu trabalho;
- a possibilidade de uma nova compreensão sobre deficiência intelectual, mesmo reconhecendo sua complexidade;
- a capacidade que esses alunos possuem para aprender os conteúdos curriculares;
- o tema adaptação curricular, e a necessidade do currículo adaptado para os alunos com deficiência intelectual, a importância das atividades específicas para cada aluno, e o tempo para elaborá-las.

Em suma, 11 (onze) dos 17 (dezessete) participantes apresentaram sugestões e comentários em que demonstraram uma nova compreensão sobre o aluno com deficiência intelectual incluído na sala de aula regular. 6 (seis) não apresentaram nenhum comentário.

8.3.2 Sobre Adaptação Curricular

Em relação a segunda parte do questionário, os participantes foram perguntados sobre as contribuições da ação de formação continuada na compreensão e realização das atividades adaptadas para os alunos com deficiência intelectual.

O gráfico 10 (dez) apresenta as respostas sobre a ação de formação continuada em adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual.



Gráfico 10 – A contribuição da ação de formação sobre adaptação curricular

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados obtidos revelaram que 10 (59%), dos participantes da ação de formação reconheceram a contribuição da ação de formação continuada sobre o conceito de adaptação curricular; outros 5 (29%) relataram que a formação atingiu parcialmente sua compreensão a respeito do tema e 2 (12%) não responderam.

Os relatos a seguir apresentam as respostas dos participantes sobre a ação de formação continuada, entre as quais apresentamos:

Ainda não me sinto <u>completamente segura</u> para realizar a adaptação curricular. (P 02).

Passei a aplicar atividades adaptadas e <u>ter mais paciência</u> com os alunos deficientes intelectuais. (P 03).

Para aqueles que aceitaram as atividades adaptadas. Sentiram-se menos tímidos e mais alegres na sala de aula. <u>A ação de formação contribuiu</u> para alertar os professores a tomar atitudes diante da realidade em sala de aula com os alunos deficientes intelectuais. (P 05).

Algumas atividades adaptadas me auxiliaram a verificar qual era o nível ou o entendimento quando da realização das atividades e conversas com o aluno, a partir de <u>orientações com o professor especializado</u> da sala de recursos. (P 14).

Tanto as discussões quanto as atividades elaboradas pelo <u>professor da</u> <u>sala de recursos</u> deram uma base de conhecimento para que a partir dos exemplos, nós adaptamos nosso conteúdo para estes alunos. (P 17).

Diante das respostas fornecidas pelos participantes podemos versar sobre dois aspectos: o primeiro relacionado a ação de formação continuada como um momento de transmissão e apropriação do conhecimento e o segundo sobre a função do professor especializado como mediador desse processo formação continuada sobre Educação Especial.

Em relação ao primeiro aspecto ficou constatado a necessidade e a regularidade das ações de formação continuada na escola com o objetivo de esclarecer as dúvidas e aperfeiçoar os conhecimentos dos professores do ensino regular sobre as demandas da Educação Especial. Segundo Glat, (1995); Goffredo, (1992); Mazzota, (1994), se quisermos considerar uma proposta mais radical, como a da escola inclusiva, é prérequisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que uma utopia.

O segundo aspecto a ser considerado se refere a função do professor especializado no processo de capacitação dos professores das salas regulares. Os relatos fornecidos demonstraram a necessidade do professor especializado na divulgação de conhecimentos e uma tomada de consciência sobre a Educação Especial.

Para Capellini (2004), professores possuindo habilidades de trabalhos distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, em um trabalho sistematizado com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário será sempre o aluno.

Os participantes foram perguntados se após a ação de formação continuada em adaptação curricular sentiam-se completamente aptos a elaborar atividades para seus alunos com deficiência intelectual.

O gráfico 11 (onze) apresenta as respostas fornecidas pelos entrevistados:

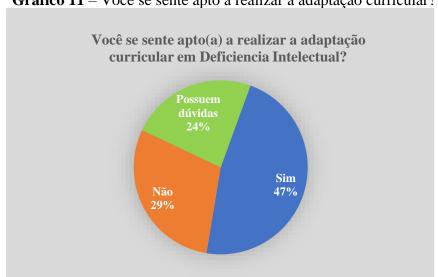


Gráfico 11 – Você se sente apto a realizar a adaptação curricular?

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme o gráfico 11 (onze), os dados apresentados indicaram que 8 (47%) dos participantes se sentem aptos para realizar a adaptação curricular, 5 (29%) não se sentem aptos, e 4 (24%) possuem dúvidas em relação a elaboração das atividades.

As respostas retratam suas posições sobre a adaptação curricular, entre as quais apresentamos:

Não, porque apesar da ação, não tenho conhecimento mais aprofundado do caso do aluno para compreender suas necessidades. (P 03).

Não muito. Acredito que todas as escolas deveriam ter um especialista na questão a orientar os professores nesse atendimento especial. (P 05).

Faço, mas não me sinto apto, pois acredito que ainda necessitaria de uma formação específica para conseguir avaliar adequadamente. (P07).

Apta sim, mas nem sempre é possível, pois o aluno necessita de um acompanhamento em sala para ter a atenção necessária. (P 08).

Me sinto pouco apta já que a realização de atividades adaptadas demanda conhecer o aluno, suas dificuldades além de contar com a ajuda de um profissional da área da sala de recursos. (P14).

Sim. Claro que sempre devemos pesquisar e aprender novos meios, mas com o que vivenciamos hoje me sinto preparada para atender alunos com deficiência intelectual. (P17).

Os relatos indicaram que a ação de formação continuada em adaptação curricular, atingiu de forma mais contundente os 47% dos participantes que afirmaram estar mais preparados para a realização das atividades adaptadas; outros 53%, de alguma forma, apresentaram dúvidas e inabilidades na realização das atividades adaptadas.

Nesse sentido, as ações de formação continuada, segundo os autores (Laranjeira, 2002; Abreu, 2002; Nogueira, 2002; Soligo, 2002) não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

Os participantes foram perguntados sobre a definição de adaptação curricular após a ação de formação continuada. O quadro 14 apresenta as respostas fornecidas.

Quadro 14 – Definição de adaptação curricular pelos participantes

Professor	Como você define adaptação curricular após a ação de formação?
P1	Atividades facilitadas para alunos com deficiência intelectual.
P2	Modificar as atividades de modo que o aluno com deficiência intelectual consiga aprender.
Р3	Possibilidades de inserção do aluno no ambiente escolar.

P4	Promover o conhecimento e uma didática adequada para atingir o fim do
	processo educativo, isto é, um aprofundamento daquilo que é prática cotidiana
	do professor na relação teoria e sala de aula.
P5	Apresentação de atividades adaptadas e facilitadas, com o enfoque no currículo
	a esses alunos deficientes intelectuais diferenciando-as conforme o caso.
P6	Um momento de discussão sobre os conteúdos discutidos na sala de aula.
P7	Como um conjunto de atividades que visam tornar acessível o currículo as
	necessidades dos alunos.
P8	Criar condições para o aluno na sua unidade ter mais comunicação, mais
	participação em todos os níveis e espaços.
P9	Atividades facilitadas de acordo com a deficiência do aluno.
P10	Que o aluno com deficiência posso ter mais participação e interagir sobre o
	tema trabalhado.
P11	Criação de atividades destinadas a deficiência do aluno.
P12	Mudanças nos currículos para adaptar as limitações dos alunos.
P13	A meu ver a adaptação curricular deve estar relacionada a especialidade do
	aluno na medida em que se torne um parâmetro com objetivos reais a serem
	alcançados.
P14	A adaptação curricular se refere a propor atividades, aulas discussões em que
	o aluno com deficiência intelectual tenha possibilidade de participar de forma
	efetiva do que foi proposto apresentando retorno adequado aos temas
	discutidos.
P15	Defino como atividade desenvolvida baseadas no currículo do estado
	exclusivamente para esses alunos.
P16	E o processo pelo qual o professor criou um caminho que facilitasse a entrada
	do aluno por este canal que torna mais fácil o aprendizado do conteúdo
	curricular.
P17	Adaptação curricular hoje me parece menos complexa. Essa formação me fez
	enxergar as limitações de outra forma.

Fonte: Pesquisa de campos

Apesar da diversidade e da dificuldade em definir o conceito de adaptação curricular, segundo as orientações estabelecidas pela Resolução SE 68/2017, as respostas fornecidas pelos participantes indicaram a necessidade e a preocupação em relação a forma de se transmitir os conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual. A este respeito, Arantes, Nano (2012) afirmam,

Cabe ressaltar que esses alunos precisam participar da escola e da sociedade, sendo respeitados em suas diferenças, não podendo ser vistos somente como pessoas dependentes e incapazes. Eles necessitam de uma proposta educacional adequada às suas necessidades e que leve em conta as suas potencialidades e, na medida em que o professor oferece estratégias que promovam seu crescimento interno, sua autonomia e sua independência, esse educando passa a ter condições de conviver igualitariamente na sociedade, exercendo seus direitos de cidadão. (NANO; ARANTES, 2012 p.139).

Essa compreensão sobre a necessidade de uma mudança na forma de se transmitir os conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual, coaduna com as discussões estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre adaptação curricular.

Para os Parâmetros Curriculares – Adaptações Curriculares (1999), as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem de modo a torná-la apropriada as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Com o objetivo de identificar quais mudanças os participantes realizaram no seu trabalho em sala de aula foi perguntado quais ações foram concretizadas em relação a sua prática pedagógica sobre adaptação curricular.

Apresentamos as respostas dos participantes sobre sua prática pedagógica, entre as quais mencionamos:

Passei a dar mais atenção a esse aluno (P04).

O olhar diante das diferenças que encontramos na sala de aula. A compreensão de que há alunos que necessitam de uma forma diferenciada de ensinar, com paciência e no ritmo deles (P05).

Estou tentando compreender a deficiência do aluno para preparar a atividade (P 07).

Mudou que dispenso maior atenção a esses alunos, me preocupando com seus aprendizados (P08).

Alguns temas estou tentando adaptar, porém não é nada fácil de pendendo do ano/ciclo (P 09).

Mudou o meu olhar sobre o aluno com deficiência buscando entender as necessidades específicas de cada aluno na tentativa de buscar ações para melhorar esta interação entre todos, colegas, o aluno, os professores etc (P14).

Consigo encontrar meios que prenda a atenção destes alunos, fazendo com que ele se sinta entusiasmado a aprender (P17).

Constatamos que após a ação de formação continuada houve uma maior atenção em relação ao aluno com deficiência intelectual em sala de aula. A atitude dos professores participantes em reconhecer as diferenças, os ritmos de cada aluno, as tentativas em construir atividades adaptadas, permitiu assegurar a importância da formação continuada nos ATPCs e o papel do professor especializado em deficiência intelectual em todo esse processo de formação.

8.3.3 Análise das atividades adaptadas realizadas pelos professores participantes durante a ação de formação continuada em deficiência intelectual.

Durante a ação de formação continuada, os participantes tiveram que realizar o exercício de elaborar uma atividade adaptada de pequeno porte para servir de apoio na criação de novas atividades a serem utilizadas pelos alunos em sala de aula regular.

Para realizar o exercício, os participantes tiveram que se organizar em grupos, em áreas de formação docente e refletir sobre a criação dessa atividade considerando um aluno com deficiência intelectual matriculado na sala de aula regular, e conhecido por algum professor do grupo.

Os participantes foram organizados em dois grupos: o primeiro formado pelas áreas das ciências exatas, P14, P13, P12, P11, P10, P5 e ciência biológicas, P2, P16, P15 e P1; e segundo grupo formado pela área das ciências humanas P17, P9, P8, P7, P6, P4 e P3.

Desse modo, foi disponibilizado aos grupos folhas de sulfites, canetas, lápis de cor, computador e impressora para a realização das atividades. O tempo de duração do exercício foi de uma aula.

Ao final, os participantes poderiam apresentá-las aos demais colegas da ação de formação relatando suas reflexões a respeito da elaboração das atividades.

Diante desse exercício de criação das atividades realizadas pelos professores participantes durante a ação de formação continuada nos ATPCs, apresentamos os seus resultados para a realização de alguns apontamentos sobre o exercício realizado.

8.3.4 Atividades adaptadas

O grupo de ciências exatas apresentaram quatro atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual: uma de física, uma química e duas de matemática.

As atividades adaptadas de física e química apresentaram duas características distintas: uma com o conteúdo curricular mais simplificado, no caso, a atividade de física, e outra, com o conteúdo curricular mais complexa, a atividade de química.

> Foto 1 – Atividades adaptadas de física Atividades adaptadas de física

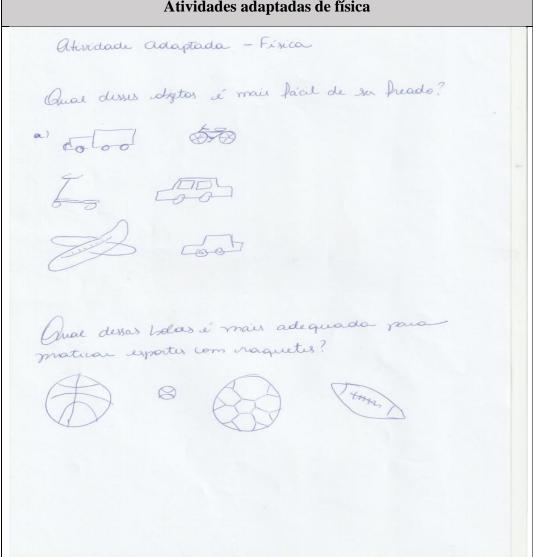
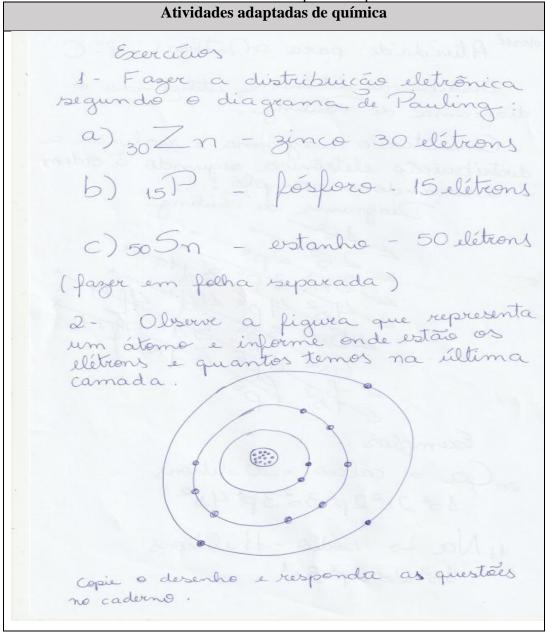


Foto 2 – Atividades adaptada de química



Fonte: Pesquisa de campo

Em relação aos níveis de dificuldades das atividades adaptadas destacamos a possibilidade de serem aplicadas pelo professor em sala de aula, desde que o aluno com deficiência intelectual consiga realizá-las com maior autonomia, pois o que se almeja,

[...] é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e, não, o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotski) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente acontecia. (BRASIL, 1999, p.38).

Nesse sentido, a atividade adaptada que o aluno consegue realizar com maior autonomia possibilita um resultado pedagógico mais adequado sobre o conteúdo que se quer ensinar e o conteúdo que se pode aprender.

Desse modo, compreender a Nível de Desenvolvimento Real – NDR e Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP auxilia o professor na identificação do conteúdo curricular que o aluno já sabe e o conteúdo curricular que o aluno ainda pode aprender. Assim, a atividade pode ser mais bem planejada e o resultado pedagógico menos frustrante tanto para o professor quanto para o aluno.

Em relação as atividades adaptadas de matemática identificamos duas atividades "simplificadas", o que não significa um empobrecimento dos conteúdos curriculares a serem ensinados para o aluno com deficiência intelectual. Como vimos, reduzi-los pode ser uma das últimas possibilidades para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Foto 3 – Atividade adaptada de matemática I

Atividades adaptadas matemática I		
Atividado Adap Relacione:	Jada de Matemática	
Telacione:	0000	
5	00000	
8	0000	
4	000000	
3	00000	
7	000	
9	00	

Atividades adaptadas matemática II Maria Tinha que escoller Très

Foto 4- Atividade adaptadas de matemática II

Fonte: Pesquisa de campo

Nesse sentido, elaborar uma atividade adaptada, requer planejar sobre o conhecimento que se quer transmitir, considerando a NDR e a ZDP do seu aluno com deficiência intelectual. Do mesmo modo, para Aranha, conhecer o aluno e utilizar procedimentos adequados favorece a educação inclusiva pois,

> [...] 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. (ARANHA, 2002, p.5).

Desse modo, o professor ao identificar a NDR e ZDP cria possibilidades de ajustes, modificações nas atividades adaptadas do aluno com deficiência intelectual, proporcionando uma maior autonomia na sua realização.

Para Vigotski (1995) para o sujeito tornar-se capaz de dominar sua própria conduta é preciso passar pelo complexo desenvolvimento das funções psicológicas elementares às superiores, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala, já que a linguagem é considerada como o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura.

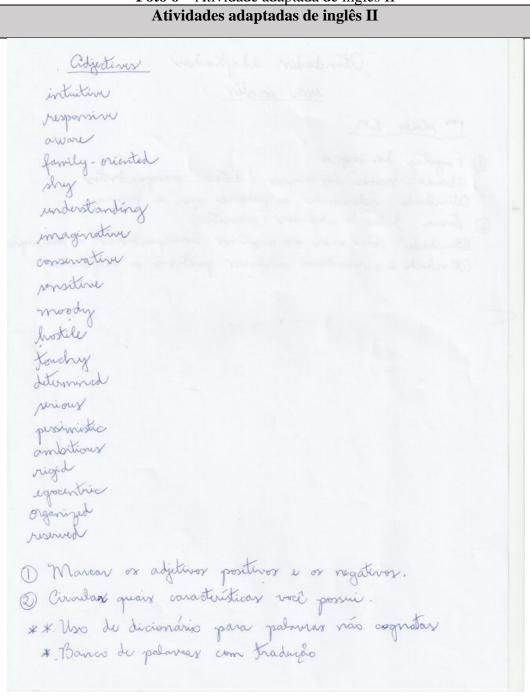
Os participantes do grupo das ciências humanas elaboraram duas atividades adaptadas de inglês, duas de português e duas de história.

Em relação as atividades adaptadas de inglês destacamos duas situações. Na atividade de inglês I os participantes não produziram uma atividade adaptada propriamente escrita, mas sim um roteiro no qual destaca algumas estratégias para a sua realização e aquilo que se quer ensinar.

Foto 5 – Atividade adaptada de inglês I Atividades adaptadas de inglês I atividades adaptadas em inglis 1) Figuras dos signos abaixo: nomes dos signos / dotos correspondentes atividade: relacionar a palarra com a figura 2 Lousa: lista de abjetivos (cognatos) Otividade! relacionar or adjetivos correspondentes a seu signo Otividade a: reconhece adjetivos positivos e regativos

Do mesmo modo, na atividade de inglês II os participantes criaram uma lista de palavras e alguns comandos em relação ao conteúdo que se quer ensinar.

Foto 6 – Atividade adaptada de inglês II



Fonte: Pesquisa de campo

Assim, nas duas atividades adaptadas de inglês elaboradas pelos participantes não há propriamente uma atividade destinada ao aluno com deficiência intelectual, mas sim uma organização, um planejamento das aulas, um momento anterior a elaboração da

atividade adaptada. Logo, não há como analisar as atividades adaptadas de inglês realizadas pelos participantes.

Em relação atividades adaptadas de língua portuguesa I, destacamos a utilização de diferentes recursos didáticos para a transmissão dos conteúdos aos alunos com deficiência intelectual.

Foto 7 – Atividade adaptada de língua portuguesa I Atividades adaptadas de língua portuguesa I - L'ngua Portuguesa

Atividades adaptadas de língua portuguesa II

Foto 8 – Atividade adaptada de língua portuguesa II

Fonte: Pesquisa de campo

Na atividade adaptada de língua portuguesa I, os participantes em um primeiro momento, utilizaram como recurso didático o desenho e o colorir de diferentes animais e uma produção de texto.

Nesse sentido, a diversidade de recursos didático (desenhos, pinturas, jogos, músicas, vídeos) estimula o aluno com deficiência intelectual a realizar sua atividade adaptada, assim como suas motivações e os seus interesses, pois segundo o PCN – Adaptações Curriculares (1999):

[...] a realização das adaptações curriculares pode atender as necessidades dos alunos. Consideram que a atenção a diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só a capacidades

intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também seus interesses e motivações (BRASIL,1999, p.23).

Na mesma atividade os participantes propuseram a produção de um texto escrito ou oral sobre a atividade adaptada referente aos animais. Ao proporem diferentes possibilidades ao aluno com deficiência intelectual para apresentar a sua produção textual, os participantes ampliaram a participação do aluno com deficiência intelectual na sala de aula.

Na atividade de língua portuguesa II os participantes elaboraram um roteiro, um planejamento para a execução da aula e não propriamente uma atividade adaptada. Nesse sentido, não há como realizar considerações sobre o exercício realizado.

Em relação as atividades adaptadas de história I e II os participantes utilizaram como estratégia algo similar as atividades de língua portuguesa: a utilização de desenhos e jogos.

Atividades adaptadas de história I

Atividades adaptadas de história I

Alindode adaptada

Tema: Egito

Laborento

U farao se peroleu pelo dento quole-o a chegar ale
sera perámerle.

Boa diversão

Nesse sentido, a utilização dos jogos lúdicos, desenhos, vídeos, pode favorecer a apropriação do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual na medida em que exista uma relação entre o conhecimento que se quer transmitir e o jogo. No caso da atividade em questão foi possível identificar essa relação entre o tema, no caso, o Egito e o jogo.

Em relação a atividade II de história, os participantes procuraram relacionar no mapa do Brasil as cores com as legendas. Uma atividade aparentemente simples, porém, potencialmente eficaz para o aluno com deficiência intelectual.

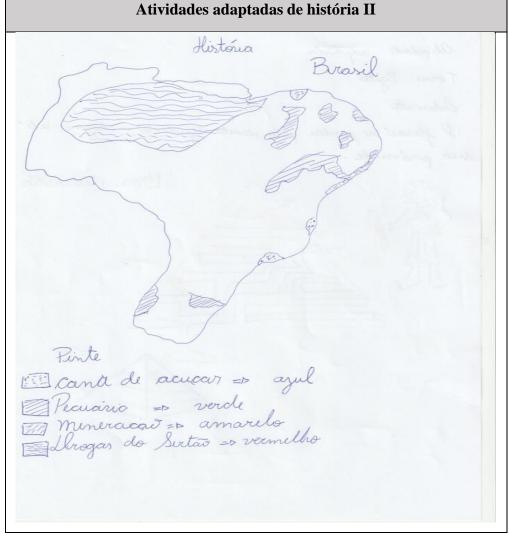


Foto 10 – Atividade adaptada de história II

Fonte: Pesquisa de campo

Enfim, apesar do pouco tempo da ação de formação continuada, a realização desses exercícios relacionados as atividades adaptadas evidenciou que independentemente da área de conhecimento do participante foi possível criar atividades

adaptadas em ações de formação continuada nos ATPCs direcionadas para os alunos com deficiência intelectual.

8.3.5 Atividades adaptadas em deficiência intelectual elaborada pelos participantes durante o exercício docente.

No penúltimo encontro da ação de formação, os participantes que possuíam alunos com deficiência intelectual em suas salas regulares foram convidados a realizar atividades adaptadas durante o seu pleno exercício docente e compartilhar os seus resultados com os demais participantes.

A intenção do convite foi o de promover considerações entre os participantes da ação de formação continuada sobre a viabilidade ou não da criação de atividades adaptadas no exercício docente em sala de aula.

A criação das atividades adaptadas em sala de aula contou com a colaboração dos participantes das seguintes áreas de conhecimento, nos quais utilizaremos códigos com objetivo de garantir o seu anonimato: 1 (um) de química - P12; 1 (um) de matemática - P11; 1 (um) de história - P7; 1 (um) de geografia e história - P4; 1 (um) de língua portuguesa - P9; 1 (um) de inglês - P8; e 1 (uma) de física - P5. Da mesma forma, aos alunos (as) daremos os códigos para garantir o seu anonimato: 1 (um) do 1º ano E.M. - A1; 1 (um) do 8º ano E.F.II - A2; 1 (um) do 3º ano E.M. - A3; 1 (um) do 3º ano E.M. - A4; 1 (um) 1º ano E.M. - A5.

Para a realização da atividade, o participante previamente identificou o seu aluno com deficiência intelectual matriculado em sua sala de aula regular. Do mesmo modo, com o objetivo de facilitar a identificação do NDR e a ZDP foi criada uma ficha para ser preenchida pelo participante e pelo professor especializado dos alunos com deficiência intelectual identificando o conhecimento que esse aluno já domina e o conhecimento que pode vir a dominar.

Quadro – 15 Ficha sobre o conhecimento do aluno com deficiência intelectual

Aluno (a):	Idade:	Ano/Série:	Disciplina:	
O que o aluno conhece:				
O que o aluno pode vir a conhecer:				

Fonte: Elaboração própria

Após a discussão nos grupos e o preenchimento das fichas os participantes que aceitaram o convite organizaram suas aulas (seus roteiros, atividades, conteúdos, impressões) e os horários para a realização das atividades adaptadas. Ficou estabelecido a apresentação dos resultados das atividades adaptadas realizadas na sala de aula regular aos demais participantes no último encontro da ação de formação continuada.

8.3.6 Análise das atividades adaptadas

Utilizaremos para as análises das atividades adaptadas elaboradas pelos participantes durante o seu exercício docente o PCNs – Adaptação Curricular e as ideias de Vigotski.

As primeiras atividades adaptadas analisadas foram as de química realizada pela P12 e desenvolvidas pela A1 matriculada no 1° ano do ensino médio, período da tarde, com o tempo de duração de 2 (duas) aulas.

Foto 11 – Ficha e atividade adaptada de química I

Aluno (a): A1 / Matriculado: 1 Ano – E.M. / Disciplina QUIMICA

O que o aluno conhece: numerais de 1 a 5; reconhece apenas as vogais; reconhece as consoantes, mas não consegue memorizá-las na formação das sílabas, boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina.

O que o aluno pode vir a conhecer: numerais de 6 a 10; novas consoantes; coordenação fina.

Atividade adaptada I

Na atividade adaptada de química I, a P12 conhecendo previamente A1 e o seu NDR e a sua ZDP, elaborou uma atividade com ilustrações dos prótons, nêutrons e elétrons e a relação entre quantidade e números.

Em seguida, atividade adaptada química II, a P12 desenvolveu uma atividade relacionada ao sistema nervoso, aluna uma reprodução da escrita dos conceitos trabalhados em sala de aula e um desenho sobre a mistura das substâncias. A atividade foi a adaptação de um exercício do Caderno de Atividades do Aluno⁶³.

Foto 12 – Ficha e atividade adaptada de química II Aluno (a): A1 / Matriculado: 1 Ano – E.M. / Disciplina QUIMICA O que o aluno conhece: numerais de 1 a 5; reconhece apenas as vogais; reconhece as consoantes, mas não consegue memorizá-las na formação das sílabas, boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina. O que o aluno pode vir a conhecer: numerais de 6 a 10; algumas consoantes; coordenação fina. Atividade adaptada II COPIE FIGURAS DA PAGINA 26 O QUE ACONTECEU PROVETA ? ACONTECEU ?EP 1550 FICON ACIMA DA

⁶³ Apostilas dos conteúdos curriculares fornecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos alunos do fundamental II e médio.

No caso das atividades adaptadas I e II planejadas pela P12 destacamos três aspectos: a avaliação pedagógica; a ação do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem e as estratégias didáticas utilizada na adaptação curricular.

Em relação ao primeiro aspecto, o PCN – Adaptações Curriculares (1999) recomenda que a adaptação curricular deve ser precedida de uma avaliação do aluno, considerando o seu conhecimento escolar.

Do mesmo modo, Vigotski ao apresentar os conceitos NDR e ZDP reconhece a função da avaliação na identificação do conhecimento que o aluno possui assim como as possibilidades de apropriação de novos conhecimentos.

Conforme Vigotski (1991, p.44):

Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendose.

Desse modo, não há como realizar uma atividade adaptada que realmente consiga atender as necessidades da aluna com deficiência intelectual sem antes avaliá-la sobre o seu NDR e a sua ZDP.

O segundo aspecto a ser destacado se refere a ação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Distante de um revanchismo, de teorias que defendem por um lado o protagonismo do aluno e de outro, o do professor no processo de ensino e aprendizagem, o PCN – Adaptações Curriculares (1999) afirma que:

As modalidades adaptativas, nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1999, p.43). *Grifo nosso*

Na mesma direção, segundo Vigotski (2010), crianças com deficiência intelectual quando deixadas por si mesma, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamentos abstratos, e que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas, o que está intrinsicamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

O terceiro aspecto se refere aos recursos didáticos utilizados pela P12 na elaboração da atividade adaptada de química. Na construção de sua atividade utilizou desenhos sobre o conteúdo, textos explicativos e atividades do Caderno do Aluno. Essa

diversidade de estratégias, planejadas pela P12 possibilitou a A1, respeitando o seu nível de desenvolvimento, a realização das atividades adaptadas de química.

As atividades adaptadas de matemática I e II foram elaboradas por P11 e desenvolvidas pela A2 matriculada no 8º ano do ensino fundamental II no período da tarde.

Foto 13 – Ficha e atividades adaptadas de matemática I e II Aluno (a): A2 / Matriculado: 8 Ano E.F. II / Disciplina: MATEMÁTICA O que o aluno conhece: numerais de 1 a 10; realiza apenas soma com uma casa; boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina; gosta de desenhos. O que o aluno pode vir a conhecer: numerais de 10 a 15; relações entre quantidade e números; subtração. Atividade adaptada I Atividade adaptada II IGUE OS IGUALS 0 9 9 9 9 AAA 0000000000000000

Fonte: Pesquisa de campo

0000000000

0000000000000

000000000000000

Como A2 em seu NDR reconhecia a contagem dos números apenas de 0 (zero) a 10 (dez), P11 planejou na sua ZDP uma atividade adaptada de escrita de numerais de 10 (dez) a 15 (quinze).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (1995),

Vigotski chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento proximal, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1995, p.59).

Assim, A2 ao conseguir realizar a atividade adaptada demonstrou que ao considerar a ZDP, P11 provocou avanços em relação ao desenvolvimento da aluna. Segundo Vigotski (2010) temos uma nova fórmula, a de que, o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Durante o planejamento das atividades em sala de aula, P11 propôs outras atividades adaptadas para a aluna A2: uma entre a relação de numerais e quantidade e outra com operações fundamentais (subtração).

Desse modo, podemos tecer duas considerações: a viabilidade de se realizar as atividades durante a aula e a autonomia da aluna na resolução dos exercícios.

Em relação ao primeiro aspecto, verificamos que P11 conseguiu realizar várias atividades adaptadas para A2, demonstrando a viabilidade em atender as necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na sala de aula.

O segundo aspecto se refere a ação pedagógica do professor e a autonomia da aluna. O P11 ao propor atividades adaptadas e explicá-las favoreceu o protagonismo da A2, fortalecendo o seu vínculo com a disciplina matemática ministrada por P11.

As atividades elaboradas por P4 de geografia e história e P7 de geografia foram desenvolvidas novamente para as alunas A2 e A1 em 2 (duas) aulas. Em relação as atividades desenvolvidas, destacamos alguns aspectos: atividade elaborada pela P7 para A1 relacionada aos estados brasileiros e a criação pela P4 de uma atividade adaptada sobre a bandeira do Japão em que a A2 realizou em um ambiente diferente da sala de aula conforme demonstrado na foto 16 (dezesseis) e 17 (dezessete).

Foto 14 – Ficha e atividades adaptadas de geografia I Aluno: A1 / Matriculado: 1 Ano E.M. / Disciplinas: GEOGRAFIA O que o aluno conhece: reconhece apenas o bairro onde mora; as vogais; reconhece as consoantes, mas não consegue memorizá-las na formação das sílabas, boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina. O que o aluno pode vir a conhecer: o país onde mora; alguns estados; as consoantes Atividade adaptada Geografia I MAPA - BRASIL PIE O NOME ESTADOS QUE SÃO O NO AE DOS ESTADOS QUESÃO MENORES

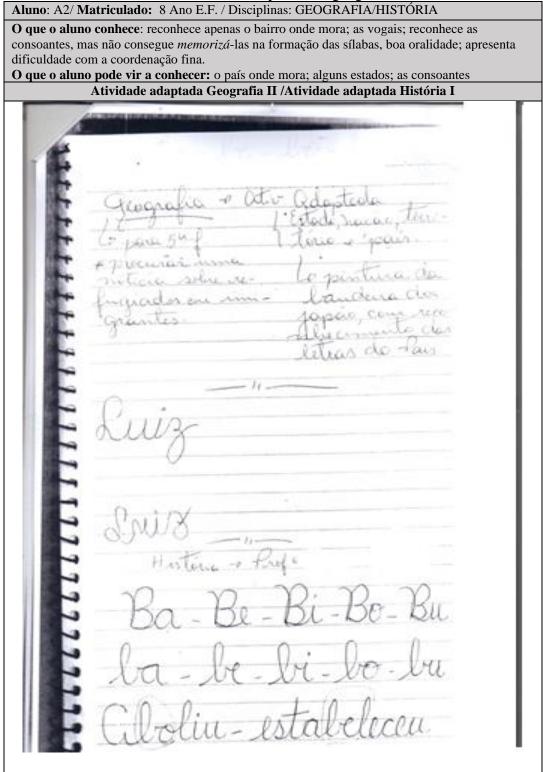
Fonte: Pesquisa de campo

Na atividade adaptada de geografia o P7 utilizou um conteúdo relacionado a identificação de alguns estados brasileiros com maior e menor extensão territorial. Um conteúdo adaptado próximo ao tema trabalhado pelos outros alunos da sala de aula, entretanto foi possível identificar a dificuldade da escrita e de alfabetização da A1.

Em relação a atividade adaptada de geografia II e história I elaborada por P4 para a A2 identificamos uma proposta de atividade em um ambiente diferente da sala de aula

sobre o tema refugiado ou imigrantes, a pintura da bandeira do Japão e o reconhecimento das letras do país.

Foto 15- Ficha e atividades adaptadas de geografia II e história I



Em relação a essa atividade adaptada que ocorre em um outro ambiente podemos refletir sobre duas situações: a importância da articulação, entre o professor regular, professor especializado e a participação da família na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

O trabalho sobre uma atividade adaptada fora do ambiente escolar necessita inicialmente de um planejamento prévio entre o professor regular e especializado. O professor especializado ciente do conteúdo da pesquisa auxilia o aluno na sua atividade nos horários de atendimentos na sala de recursos.

Nesse sentido, segundo Capellini (2004), para o sucesso de ações inclusivas na escola será necessário um trabalho em equipe que envolva todos os profissionais atuantes e, em especial, a parceria entre os professores do ensino comum e do AEE a favor de um objetivo comum.

Em relação a família o professor especializado orienta os pais em como deve proceder em relação ao auxílio do aluno na realização da sua atividade adaptada fora do ambiente escolar.

Em seguida, P4 elaborou uma atividade adaptada utilizando uma família silábica e algumas palavras relacionadas com o tema da aula, modificando significativamente o conteúdo. Segundo os PCN – Adaptações Curriculares:

Muitas vezes, há necessidade de adotar adaptações significativas do currículo para atender as necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas (BRASIL, 1999, p.37)

Nesse caso, P4 realizou uma adaptação curricular significativa, ou seja, "aquelas que modificam significativamente o planejamento quantos os objetivos definidos[...] (BRASIL,1999, p.39).

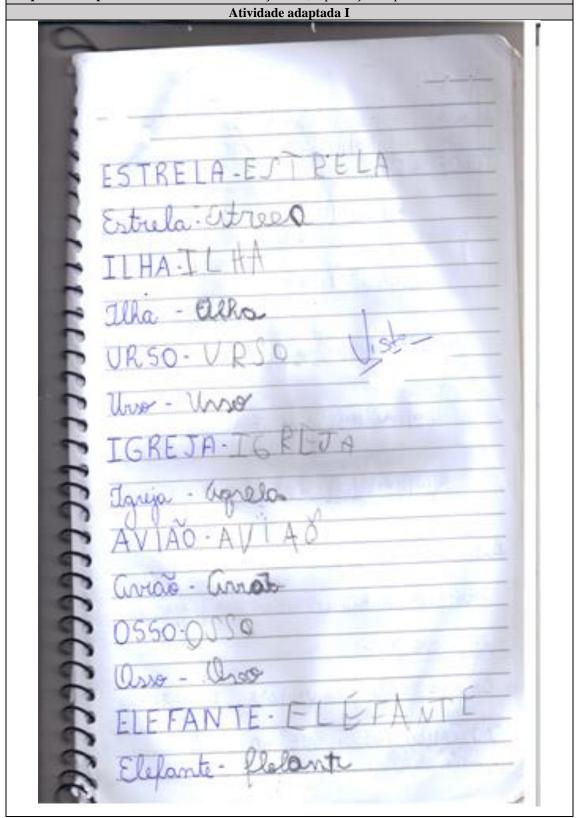
Ao realizar uma atividade significativa ou de grande porte, os critérios de avaliação, o tempo para a sua realização, os objetivos pedagógicos que se quer atingir, devem estar bem definidos para que não ocorra equívocos em relação a todo o processo de avaliação do aluno.

Em relação as atividades adaptadas de língua portuguesa I elaborada pela P9 e desenvolvida pela aluna A1 em 2 (duas) aulas, destacamos a preocupação da P9 com a escrita da A1.

Foto 16- Ficha e atividades adaptadas de língua portuguesa I

Aluno: A1 / Matriculado: 1 Ano E.M. / Disciplinas: Língua Portuguesa

O que o aluno conhece: reconhece as vogais; reconhece algumas consoantes, mas não consegue *memorizá*-las na formação das sílabas, boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina. O que o aluno pode vir a conhecer: coordenação fina; reprodução de palavras.



Na atividade adaptada I de língua portuguesa, identificamos os objetivos estabelecidos pela P9 em relação a A1, ou seja, exercitar a escrita e leitura das palavras.

Segundo os PCNs (1999, p.33) [...] as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógicas, e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formar de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Nesse sentido, a P9 identificou na A1 a necessidade de se trabalhar com a letra bastão, a cursiva e a leitura de palavras. Segundo o PCN – Adaptações Curriculares (1999), "[...] o seu nível de competência curricular, seus aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem) e o seu estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Entretanto, diante das respostas obtidas, a A1 não apresentou um resultado satisfatório em relação a letra cursiva, o que demonstrou a necessidade de uma atividade adaptada mais ajustada para os aspectos motores, de coordenação fina.

Nesse sentido, segundo o PCN – Adaptação Curricular os ajustes

São importantes como medidas preventivas levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada as suas condições individuais, para prosseguir na sua carreira acadêmica, evitando-se seu afastamento da escola regular. (BRASIL, 1999, p.34).

No caso da A1 o que se verificou foi a necessidade de realizar ajustes em relação a atividade a ser realizada observando os objetivos que se quer atingir.

Em relação a atividade adaptada de inglês, elaborada pela P8 foi planejado uma atividade fotocopiada de um exercício com números de 0 (zero) a 10 (dez), na qual, a A1 deveria identificar e relacionar com a escrita, e outra atividade envolvendo leitura e cores, e a escrita de números em inglês.

Foto 17- Ficha e atividades adaptadas de inglês

Aluno: A1 / Matriculado: 1 Ano E.M. / Disciplinas: Inglês

O que o aluno conhece: reconhece as vogais; reconhece algumas consoantes, mas não consegue *memorizá*-las na formação das sílabas, boa oralidade; apresenta dificuldade com a coordenação fina. O que o aluno pode vir a conhecer: coordenação fina; números em inglês de 0 (zero) a 5 (cinco).



Com relação a atividade adaptada de inglês encontramos alguns resultados que merecem algumas considerações. A atividade desenvolvida pela A1 de relacionar o número com a palavra em inglês vimos que a aluna conseguiu realizá-la, o que demonstrou o resultado esperado pela P8.

Em relação a atividade em que teria de pintar a estrela de acordo com a palavra, verificamos que A1 não conseguiu realizá-la, o que demonstrou uma inadequação da atividade indicando a necessidade de ajustes.

A atividade adaptada relacionada a escrita dos números, A1 conseguiu atingir parcialmente os objetivos estabelecidos pela P8. Nesse mesmo exercício, verificamos que A1 conseguiu escrever os numerais, de 1 (um) ao 8 (oito), porém não escreveu o número 6 (seis) o que demonstrou alguns problemas relacionados a sequência numérica.

Outro aspecto observado nessa atividade foi a ausência de linha para A1. A ausência das linhas prejudicou o desenvolvimento da atividade adaptada e as respostas oferecidas pela A1.

Nesse sentido, cabe ao professor, segundo o PCNs – Adaptação Curricular,

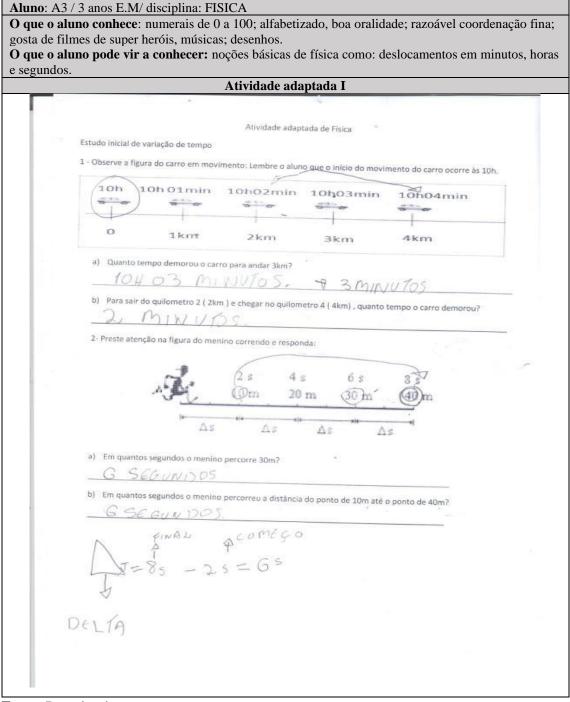
[...] o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1999, p.42).

De todo modo, apesar desses detalhes em relação a atividade, a P8 apresentou uma avaliação positiva em relação ao resultado da A1, o que demonstrou uma compreensão sobre como elaborar e apresentar a atividade para o aluno com deficiência intelectual.

No que concerne a atividade adaptada de física, planejada pelo P5 sobre a variação de tempo, distância foi aplicada ao A3, matriculado no 3° ano do ensino médio, no período da manhã, em 1 (uma) aula.

Sobre as atividades adaptadas de física I e II destacamos dois aspectos, conforme demonstrado nas fotos 18 (dezoito) e 19 (dezenove).

Foto 18- Ficha e atividades adaptadas de física I.



Fonte: Pesquisa de campo

O primeiro aspecto a ser destacado se refere a preparação da atividade de física realizada pelo P5, assim como a seleção do conteúdo. Vimos que sua elaboração não ocorreu na sala de aula, mas sim em outro ambiente. Houve um preparo, um estudo mais detalhado do A3 e o conteúdo a ser proposto, considerando a sua NDR e a ZDP.

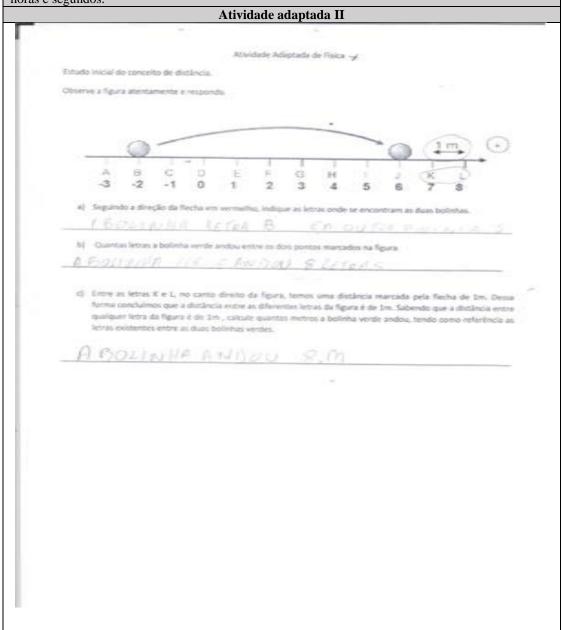
O resultado de todo esse cuidado ficou constatado nas respostas fornecidas pelo aluno A3 na atividade adaptada.

Foto 19- Ficha e atividades adaptadas de física II.

Aluno: A3 / 3 anos E.M/ disciplina: FISICA

O que o aluno conhece: numerais de 0 a 100; alfabetizado, boa oralidade; razoável coordenação fina; gosta de filmes de super heróis, músicas; desenhos.

O que o aluno pode vir a conhecer: noções básicas de física como: deslocamentos em minutos, horas e segundos.



Fonte: Pesquisa de campo

O segundo aspecto se refere ao envolvimento do aluno em relação a atividade adaptada preparada pelo P5. Todos os exercícios foram realizados pelo A3, o que corrobora com a preparação adequada das atividades pelo P5.

Em relação a atividade adaptada elaborada pela P9 de língua portuguesa, desenvolvida pelo aluno A4, matriculado no 3° do ensino médio, período da manhã, em

2 (duas) aulas, identificamos uma semelhança em relação a atividade de física. Ambas não foram realizadas na sala de aula, mas sim em outro ambiente.

Foto 20 – Ficha e atividades adaptadas língua portuguesa – I.

Aluno: A4 / Matricula: 3 Ano E.M./disciplina LINGUA PORTUGUESA

O que o aluno conhece: alfabetizado, boa oralidade; boa coordenação fina; gosta de músicas; desenhos.

O que o aluno pode vir a conhecer: leitura e interpretação de pequenos textos.

Atividade adaptada I

Nome:

ROMANTISMO



A característica principal da Poesia Romântica é a expressão plena dos sentimentos pessoais, com os autores voltados para o seu mundo interior e fazendo da literatura um meio de desabafo e confissão. A vida passa a ser encarada de um ângulo pessoal, em que se sobressai um intenso desejo de liberdade.

Fonte: Pesquisa de campo

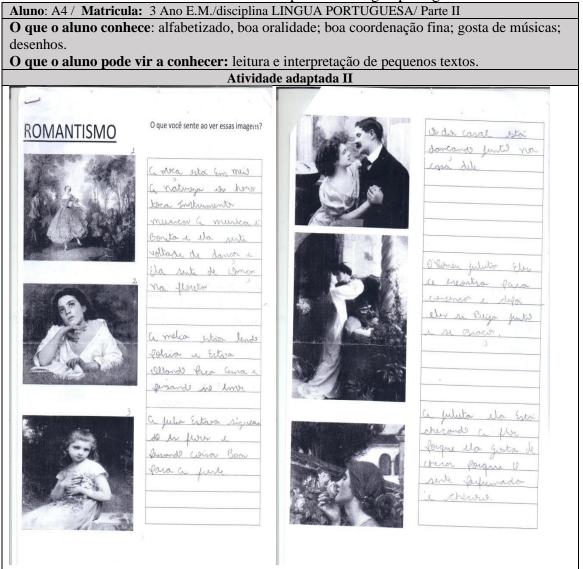
O fato de as atividades adaptadas de língua portuguesa não serem realizadas no ambiente da sala de aula não invalidou a atividade, mas sim demonstrou uma preocupação, por parte do P9, em apresentar uma atividade curricular mais adequada para o A4.

Segundo os PCNs – Adaptações Curriculares, não se trata, [...] de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente todos os educandos. (BRASIL, 1999, p.33).

No entanto, essa atividade adaptada apresentou outra peculiaridade: a divisão do conteúdo romantismo em três partes. Assim, na parte I foi apresentado ao A4 um texto explicativo, sobre o tema e uma interpretação de diferentes pinturas relacionada com o conteúdo. O P9 procurou extrair do A4 a leitura e interpretação sobre o tema romantismo discutido em sala de aula.

Na segunda parte da atividade adaptada de língua portuguesa, o P9 solicitou ao A4 a interpretação escrita das pinturas.

Foto 21 – Ficha e atividades adaptadas de língua portuguesa – II.



O participante P9 procurou dar continuidade ao exercício anterior e ao final da atividade, o A4 relatou algumas interpretações sobre as diferentes pinturas sobre o tema romantismo. No entanto, o A4 realizou uma breve descrição das pinturas, ou seja, a maneira que encontrou para realizar a atividade.

Na terceira parte, foi proposto ao A4 a realização de um desenho e a escrita de um texto sobre o romantismo.

Foto 22 – Ficha e atividades adaptadas de língua portuguesa – III Aluno: A4 / Matricula: 3 Ano E.M./disciplina LINGUA PORTUGUESA/ Parte III O que o aluno conhece: numerais de 0 a 100; alfabetizado, boa oralidade; boa coordenação fina; gosta de músicas; desenhos. O que o aluno pode vir a conhecer: leitura e interpretação de pequenos textos. Atividade adaptada 15 Faca um desenho sobre os seus bons sentimentos. Escreva algo sobre o seu desenho sentiments for bonn En aguit e mellor mulla sima . Bom Porque rem Studo não a E un Tu Telessas,

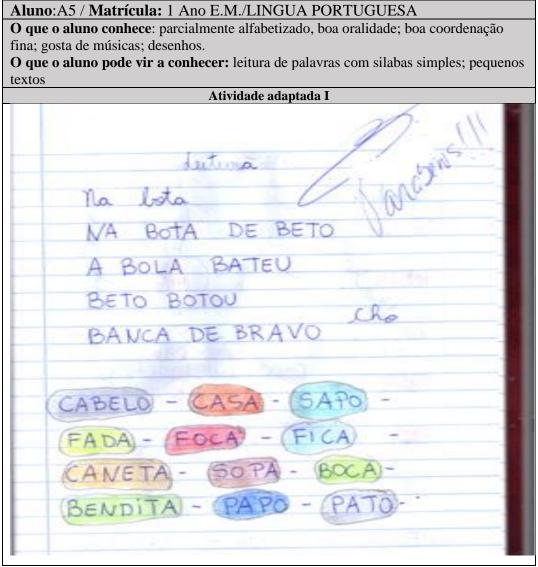
Fonte: Pesquisa de campo

Desse modo, o P9 conseguiu realizar uma diversidade de procedimentos no desenvolvimento da atividade, de acordo com a proposta dos PCNs. Segundo os PCN -

Adaptações Curriculares (1999), são apresentados procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem e procedimentos avaliativos e atividades programadas para o aluno, ou seja, introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os seus objetivos comuns aos demais colegas.

As últimas atividades adaptadas foram realizadas pela P9 de língua portuguesa, em 2 (duas) aulas, ao aluno A5, matriculado no 1° ano do ensino médio, período da manhã. A atividade de língua portuguesa apresentou dois aspectos que merecem algumas considerações, conforme demonstrado na foto 23 (vinte três) e 24 (vinte quatro).

Foto 23 – Ficha e atividades adaptadas de língua portuguesa - I



Fonte: Pesquisa de campo

O primeiro aspecto a ser observado na atividade I de língua portuguesa se refere a intenção da P9 em promover uma atividade de leitura e escrita de palavras. A atividade

adaptada permitiu ao A5 a possibilidade, de acordo com a sua NDR e ZDP estabelecer relações entre a escrita e a leitura de palavras.

Foto 24 – Ficha e atividades adaptadas de língua portuguesa – II.

Aluno: A5 / Matrícula: 1 Ano E.M./LINGUA PORTUGUESA O que o aluno conhece: numerais de 0 a 100; alfabetizado, boa oralidade; boa coordenação fina; gosta de músicas; desenhos. O que o aluno pode vir a conhecer: leitura de palavras com silabas simples; pequenos textos Atividade adaptada II LEIA O TEXTO

Fonte: Pesquisa de campo

O segundo aspecto da atividade adaptada II se refere a interpretação de texto. A P9 elaborou um pequeno texto e algumas perguntas. Para realizar essa atividade a P9 solicitou ao A5 a escrita do texto redigido deixando uma linha abaixo de cada frase.

Desse modo, as atividades adaptadas de grande porte (significativas) e de pequeno porte (não significativas) criadas pelos participantes, dentro ou fora das salas de aulas aos alunos com deficiência intelectual apresentaram aspectos relevantes em relação a aprendizagem. Cada aluno e sua particularidade, apresentou uma resposta positiva em relação aos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula.

Conforme combinado, ao final da aplicação das atividades adaptadas, os participantes relataram aos demais que não participaram suas impressões a respeito desse exercício proposto pela ação de formação.

Nesse sentido, apresentamos alguns relatos dos seus relatos sobre as atividades desenvolvidas com seus alunos com deficiência intelectual em sala de aula, entre as quais apresentamos:

Sim, teve um bom resultado com o aluno. (P12).

Sim, e teve resultados muito positivos, pois eles recebiam com alegria as atividades e as entregavam feitas. (P9).

Muito produtivo, percebi que o aluno ficou empenhado em realizar a atividade. (P11).

Sim, em alguns casos tive respostas positivas, em outras o meu auxílio tornou-se indispensável para sua execução. (P7).

Realizei algumas atividades escritas, atividades de discussão sobre temas com a sala dois alunos do ensino médio e senti que um se considerou valorizado com relação as atividades, já o outro aluno considerou a atividade discriminatória e quis realizar as mesmas atividades apresentada aos demais alunos. (P4).

Sim, foi um sucesso. (P5).

Em relação as respostas fornecidas pelos participantes verificamos a compreensão sobre a necessidade de se criar, aplicar e ajustar as atividades adaptadas aos alunos com deficiência intelectual. A comprovação desses resultados foi identificada nos relatos descritos pelos professores que afirmaram o sucesso das atividades adaptadas desenvolvidas em sala de aula.

Finalizando a ação de formação continuada em adaptação curricular os participantes foram convidados a apresentarem sugestões e comentários sobre o que foi

discutido durante ação de formação continuada ocorridas nas ATPCs. O quadro 16 (apresenta) apresenta as respostas dos professores participantes:

Quadro 16 – Sugestões e comentários sobre a ação de formação continuada

Professor	Apresente suas sugestões e comentários acerca do que foi discutido sobre adaptação curricular e ação de formação continuada em deficiência intelectual.
P1	Muito produtiva as ações de formação. Vamos lutar para ter mais.
P2	Não opinou.
Р3	Boa iniciativa, no entanto, seria interessante um aprofundamento de caso a caso para melhor lidar com os alunos D.I.
P4	Felicito as ações e a caixinha com atividades, pois este se revelou uma ferramenta bastante útil.
P5	Muito positiva a chamada de atenção do professor para essa realidade que vivemos na sala de aula. Todos os professores deveriam participar dessa ação de formação. Banco de atividades de cada matéria na sala dos professores ajudaria muito, uma vez que ele não tem tempo para pesquisas sobre isso.
P6	Aprendi muito sobre deficiência e adaptação curricular. Sugestão: a continuidade da caixa de atividades.
P7	Deveria existir uma formação promovida pelo Estado visando a efetiva inclusão desses alunos. Precisamos muito disso.
P8	Não tenho sugestão, pois não tinha informação concreta sobre o assunto anterior. Foi muito importante as informações que me foram passadas.
P9	É necessário que façamos o possível para que o aluno com deficiência intelectual sinta-se parte integrante em com direito a escola igual aos demais.
P10	Que alguns temas tem uma maior facilidade para ser trabalhado tais como as 4 operações matemática, mas outros conteúdos mais específicos encontro dificuldades.
P11	Não tenho sugestões.
P12	Não opinou.
P13	Me senti incapaz de responder as questões sobre a adaptação curricular pois não tive orientações na ação formativa a este respeito (ou não estava presente no dia em que este tema foi tratado).

P14	Os comentários e sugestões apresentados pelo profissional da sala de recursos
	quanto a adaptação curricular foram importantes para o direcionar na elaboração
	de atividades mais adequadas as necessidades de cada aluno. A secretaria da
	educação deveria fornecer cursos, palestras para orientar os professores sobre as
	ações para com os alunos com deficiência intelectual. As atividades de
	adaptação curricular devem ser elaboradas de forma individualizada de acordo
	com as necessidades de cada aluno devendo para isso ser analisadas pelo
	profissional que assiste o aluno na sala de recursos para adequar da melhor forma
	as atividades.
P15	Adaptação curricular é um tema extenso e deve ser constantemente se basear em
	pesquisas científicas e atualizações necessárias. A ação de formação deve ter por
	base estudos científicos e o respaldo da prática que efetiva o aprendizado.
P16	Não opinou.
P17	Parabéns pela iniciativa. Sugestão: elaborar temas para que o professor adapte o
	material para o aluno. Assim teremos mais prática e mais segurança para adaptar
	os conteúdos. Deveria também ter mais encontros como esse, aprendendo sobre
	as deficiências, aprendendo a como lidar com esses alunos através de troca de
	experiências entre professor e professor especializado.

Fonte: Pesquisa de campo

Os participantes apresentaram uma resposta positiva em relação a ação de formação continuada sobre o tema adaptação curricular em deficiência intelectual. Segundo o gráfico 12 (doze):

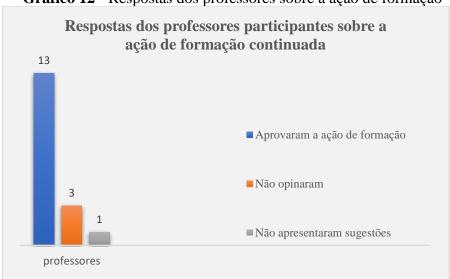


Gráfico 12 - Respostas dos professores sobre a ação de formação

O gráfico 12 (doze) revelou que dos 17 (dezessete) participantes, 13 (treze) apoiaram a iniciativa, 3 (três) não opinaram, e 1 (um) não apresentou sugestões.

Dentre as contribuições elencadas pelos participantes destacam-se:

- a necessidade de um aprofundamento sobre as deficiências para um trabalho mais adequado;
- a importância de ampliar a ação de formação para outros professores, a participação, mais efetiva, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no fomento dessas ações de formação continuada;
- a dificuldade de alguns professores em adaptar conteúdos mais específicos para os alunos com deficiência intelectual;
- a importância da participação do professor especializado na formação e no apoio pedagógico aos professores regulares sobre o tema deficiência intelectual e adaptação curricular;
- a troca de experiências entre professores e a elaboração de uma caixa de atividades adaptadas na sala dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar os resultados de uma ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual realizada em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Tal proposta de formação procurou atingir professores do ensino E.F e E.M que lecionavam para alunos com deficiência intelectual nas suas salas de aulas regulares. Entretanto a pesquisa realizada não se restringiu apenas as ações de formação continuada.

No decorrer da pesquisa outros temas emergiram e foram objetos de estudo em especial as Resoluções SE 61/2014 e SE 68/2017, a Lei Estadual nº 15.830/2015, o PPP da escola pesquisada e os obstáculos entre as secretarias municipal e estadual de educação sobre as informações dos alunos oriundos da Educação Especial.

Em relação às resoluções emitidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo identificamos um retrocesso em relação a Resolução SE nº 68/2017 ao sobrecarregar o trabalho do professor especializado com aumento do número de alunos por sala de recursos e obrigá-lo a acompanhá-los nas salas do ensino regular.

O estudo revelou avanços em relação a Lei Estadual nº 15.830/2015 que permitiu a contratação do Professor Auxiliar e a redução de alunos por sala de aula regular quando estiver matriculado o aluno da Educação Especial.

Esta pesquisa também analisou a relevância do PPP em contemplar as demandas da Educação Especial. Vimos que ausência dos temas inerente a Educação Especial no PPP produz um trabalho pedagógico descontextualizado, individualizado e fragmentado. Contemplar as demandas da Educação Especial resguarda os direitos dos alunos com deficiência, garante o debate sobre os temas e as ações de formação continuada sobre adaptação curricular.

Um outro dado revelado pelo estudo foi a frágil parceria entre as secretarias de educação estadual e municipal sobre as questões que envolvem a Educação Especial. Segundo as análises, a precária comunicação entre as secretarias produziu um conflito de informações em relação a precisão do diagnóstico da existência ou não da deficiência intelectual no aluno matriculado nas salas de aulas do ensino regular.

Em relação ao estudo realizado sobre a ação de formação em adaptação curricular e o olhar dos professores sobre os alunos com deficiência intelectual foi revelado inicialmente que 88% dos professores participantes não frequentaram cursos sobre o tema

adaptação curricular, o que demonstrou a princípio a inabilidade em lidar com esses alunos oriundo da Educação Especial.

Apesar desse quadro, a pesquisa evidenciou a disposição dos professores participantes em promover atividades adaptadas já que todos afirmaram ter recebidos em suas salas alunos com algum tipo de deficiência. Entretanto, quando questionados sobre a definição do conceito de deficiência intelectual, os docentes a relacionaram em algumas situações com a dificuldade de aprendizagem.

A pesquisa revelou ainda a importância das ações de formação continuada e a participação do professor especializado sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual nos ATPCs. Segundo dados constatados durante a pesquisa, ficou comprovado a possibilidade de reflexões e mudanças de atitudes sobre temas e conceitos relacionados à Educação Especial, dentre os quais, o olhar menos biologizante da deficiência. Tal constatação comprovada por meio dos relatos e das atividades adaptadas elaborados pelos professores participantes ao final da ação de formação continuada.

Este estudo também revelou o reconhecimento dos professores em relação a possibilidade de realização e a eficiência das atividades adaptadas aplicadas aos alunos com deficiência intelectual em sala de aula. Entretanto a rotatividade de professores na escola dificulta a apropriação dos conceitos relacionados a Educação Especial, o que reforça o compromisso da equipe gestora, constar no seu PPP, a regularidade das ações de formação continuada em deficiência intelectual nos horários de ATPCs.

Apesar de todo esse resultado e reflexões apresentadas pela pesquisa sobre a importância da inclusão, no sentido pleno da palavra, existe ainda uma imensa lacuna entre aquilo que os documentos propõem e a realidade da escola. As dificuldades de efetivação das políticas públicas de inclusão são decorrentes do próprio paradoxo da sociedade vigente, ou seja, "[...] as indagações sobre os desafios para buscar construir a inclusão em uma escola excludente e, mais até construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente". (FERREIRA, 2006, p.107).

Em relação ao olhar dos professores sobre os alunos com deficiência intelectual identificamos indícios de uma provável mudança na forma de se compreender a deficiência intelectual do aluno.

Segundo Carneiro (2007) não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com daqueles que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimento, dentro do padrão considerado normal. Quero ressaltar que é possível mudar a relação com esses sujeitos. Partindo do princípio

de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar ainda que todos, ainda que em condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes podem desenvolver as funções superiores.

A pesquisa revelou o potencial das ações de formação continuada nos ATPCs no que tange a compreensão das demandas que envolvem a Educação Especial, dentre as quais, o olhar em que aspectos sociais prepondera sobre os aspectos biológicos da deficiência. No entanto, para que esse cenário se concretize na escola, o Projeto Político Pedagógico deve ser um instrumento para se garantir os direitos dos alunos com deficiência matriculados na escola pública.

Enfim, os dados obtidos revelaram a necessidade de se ampliar o debate sobre a formação continuada relacionada aos temas que envolvem a inclusão, a Educação Especial, adaptação curricular, assim como a participação mais efetiva do aluno com deficiência intelectual nos bancos escolares.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1991.

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e

metodológica. Temas em Psicologia, 2, 1995.

______. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.
Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21), 2001.

ARANTES, D. R. B.; NAMO, D. **Deficiência intelectual: realidade e ação. In: Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado** – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al, Deficiência Mental – São Paulo: MEC/SEESP, 2007

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTÃO, R. B. de S. et al. **Busca e adesão a tratamento: aspectos sociodemográficos e biológicos dos usuários com Síndrome de Down de um serviço de aconselhamento genético**. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 05 a 07 de setembro de 2013. p. 2375-2386

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2013.

	. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:
Senado Federa	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
	. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes d
Bases da Educ	ação Nacional. Diário Oficial da União , Brasília, 23 dez.1996.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União , Brasília, 20 dez.1961.
Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, CNE/CEB 2001. In: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . Brasília: MEC;SEESP, 2001. p. 68-79.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares de Grande Porte, Brasília: MEC/SEESP, 2005, vol. 5.
Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. — Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.
Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Diário oficial da União, Brasilia, 13 set. 1996.
BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.
BUYTENDORP, A.A.B.M. Currículo em Educação Especial : o texto, a imagem e o acesso ao ensino. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Formação de formadores) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.
CACERO, E. M. Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração? 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Formação de formadores) —

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDIAN, D.C. Ideias educacionais de Pestalozzi e Froebel no contexto educacional da antiga Escola Normal de São Carlos: uma análise dos periódicos Excelsior (1991-1916 e Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAPELLININ, V.L.M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos.2004.
- CHABANNE, J.L. Dificuldades em aprendizagem. Um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.
- CORREA, A.B. **Aula de trabalho pedagógico coletivo**: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa. 2016 fs 96. (Dissertação de Mestrado Área de concentração formação de professores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Declaração de Madri. Madri, 2002.
- COSTA, V.B. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola** comum.2012. fs199. (Tese de doutorado Educação Inclusiva).- Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- CUNHA, B.B. Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais; intenção e realidade. São Paulo, 1988. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- DOLL, E.A. **The Essentials of na inclusive concept os mental deficiency.** American Journal of Mental Deficiency, 1941.
- DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre Trabalho de Campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p.111 154, março/ 2002. Disponível em: . Acesso em: out. 2017.
- FOUCAULT, M. História da Loucura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais:** a relação didática em sala de aula. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2008.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas,
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, 1998.

GHEDIN, E. et al. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos de descaminhos da prática. In: GHEDIN, E. et al. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p.40-41.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 4, p. 1992.

GONÇALVES, A; MACHADO, A,C. **A importância das causas da deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Educacional Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação. 2012.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración.** Granada: Aljibe, 1995.

HERADÃO, J. G. Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas. 2014.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

______. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

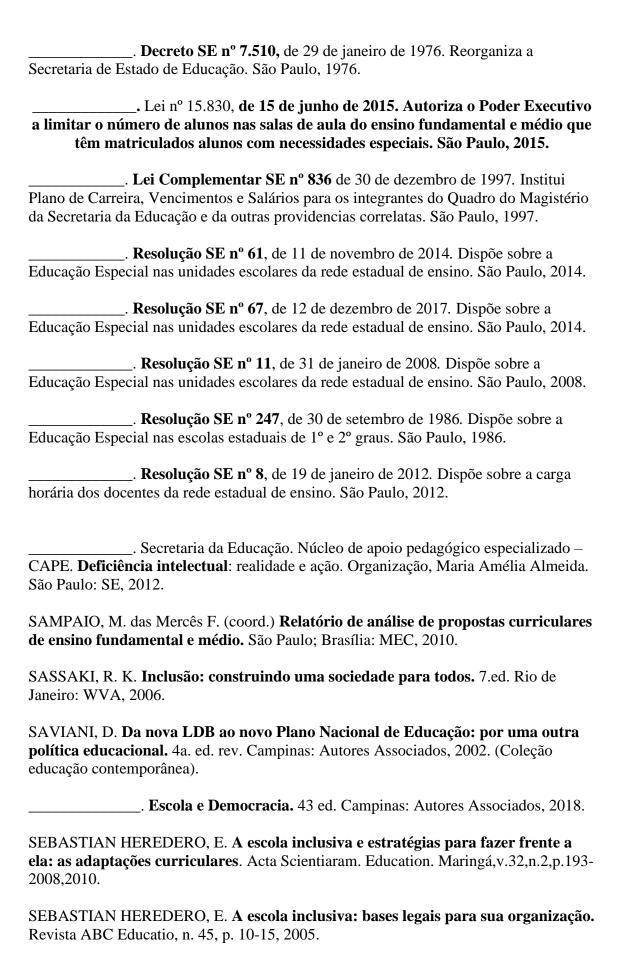
LARANJEIRA, M. I., ABREU, A. N., NOGUEIRA, N. & SOLIGO, R. Referências para Formação de Professores. In: Bicudo, M. A. V. & Silva, Júnior C. A. (orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Continua.** Vol. 2. 1° Impressão. São Paulo: Unesp.1999.

MAZZOTTA,M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

	Educação escolar; comum ou especial? São Paulo:Pioneira, 1982
	Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª
ed.,São Paulo:	Cortez Editora, 2005.
	Política Nacional de Educação Especial. Cadernos CEDES 23,
Educação Espe	ecial, p. 5-16, 1994.

MACHADO, Adriana M. Crianças de Classe Especial; efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

- MENDES, E. G. **Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Curso de PósGraduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995,
- NORONHA, A.M.S. Enfoque dialógico e análise da linguagem na ATPC: formação continuada do professor na escola. 2013.96f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar). Universidade de Taubaté, 2013.
- OLIVA, D.V. A educação da pessoa com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito. 2011.244 fs.Dissertação (Mestrado Área de concentração; psicologia escolar e desenvolvimento humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,2011.
- OLIVEIRA, E.; MACHADO, K.S. Adaptação curriculares:caminho para uma educação inclusiva. In:GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.36-52.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.
- PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.
- PASCHOALICK, W. C. Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças nas Classes Especiais para Deficientes Mentais. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1981.
- PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp,1984.
- PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. (Tese de doutorado)
- **POKER, R. B. . Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.** Aprender (Vitória da Conquista) 2007.
- PRADA, L.E.A; FREITAS, T.C; FREITAS, C.A. A formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Destaque**. São Paulo: SE, 2014,
- _____. **Decreto SE nº47.186,** de 21 de novembro de 1966. Institui o Serviço de Educação Especial no Departamento de Educação. São Paulo, 1966.



Escuela inclusiva. Ideas para ponerla em práctica. Revista Servicio Social e Realidade, v. 16, n. 1, p. 111-122, 2007.

SCHNEIDER, D. W. Classes Esquecidas; os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. **Intellectual disability: definition, classification and systems of support**, Washington (DC): AAIDD, 2010

SILVA, S.C. **A Contribuição de Froebel para a educação brasileira**. Universidade Estadual de Londrina, 2015

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. **Processos de cultura e internalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p.76-83.

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2011.192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), jun. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

TREDGOLD. A,E. Mental deficiency. London Tindall & Fox, 1908.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

VALERA, J.R.**Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado – Área de concentração educação inclusiva) Universidade Estadual Paulista, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, v.5).

APÊNDICE A – EMENTA DA AÇÃO DE FORMAÇÃO EM ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

EMENTA:

Analisar os períodos históricos da deficiência intelectual até os dias atuais; Definir a deficiência intelectual; Refletir sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas públicas; Estudar e discutir as legislações, LDB 9.394/96, Resolução CNE/CEB⁵ n°2/2001(BRASIL, 2001) - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Resolução SE 61- 11/11/2014 na qual expede a Instrução 14-1-2015 que Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual; Refletir sobre o ensino do aluno com deficiência intelectual na sala de aula do ensino fundamental e médio; Definir e discutir a adaptação curricular; Refletir sobre os desafios das novas demandas relacionadas ao ensino do aluno com deficiência intelectual; Analisar o papel da escola na formação do aluno com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

PROGRAMA DE AÇÃO:

- Avaliação inicial questionário sobre deficiência intelectual;
- Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil;
- Deficiência intelectual: da família a escola;
- Bases legais da Educação Especial;
- Cognição e linguagem do deficiente intelectual
- A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares:
- Adaptação curricular em sala de aula no ensino fundamental e médio;
- Avaliação pedagógica: um recurso para tomada de decisão;
- Deficiência intelectual e o mundo do trabalho: novas perspectivas;
- Avaliação final questionário final sobre a deficiência intelectual

METODOLOGIA DO ENSINO:

A metodologia fará uma articulação entre experiência docente e as discussões sobre os temas que serão discutidos durante a ação de formação. Técnicas: aula expositiva, discussões em grupo, uso de vídeos e recursos tecnológicos e textos.

AVALIAÇÃO:

- a) Participação nas atividades;
- b) Elaboração de um artigo sobre a prática docente e a deficiência intelectual.

PLANO DE AÇÃO

Formação Continuada nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) Tema: Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual Duração: 13 ATPCs

1) Temas/Carga Horária:

- Panorama Geral da ação de formação e Questionário inicial aos Professores (1 atpc)
- A história da deficiência no Brasil (1 atpcs)
- Deficiência intelectual: conceituação, aprendizagem escolar e contextos familiares
 (2 atpcs)
- Cognição e linguagem do deficiente intelectual (2 atpcs)
- Bases legais da Inclusão Escolar (1 atpcs)
- Fundamentos da Adaptação curricular (1 atpc)
- Adaptação Curricular para no ensino fundamental e médio (1 atpcs)
- Atividades Práticas: Elaboração de conteúdos adaptados para os alunos com deficiência
 Intelectual (2 atpcs)
- Formas de Avaliação do Rendimento Escolar do aluno deficiente intelectual (1 atpc)
- Aplicação do Questionário Final aos professores e Avaliação da ação de formação (1 atpc)

2) Justificativa:

A formação docente não se apresenta como algo novo na história da Educação, preconizada por Comenius desde o século XII e motivada por um tipo de sociedade atual onde a valorização do conhecimento se faz cada vez mais presente, a escola vive um momento crucial, pois se torna espaço in loco do processo de formação de seus professores.

Conjecturar um plano de formação docente não se constitui uma tarefa fácil para a escola já que os espaços de formação do professor nos atpcs não possuem a mesma dinâmica das universidades para transitar no universo da formação sem receios, dúvidas e incertezas. Entretanto, encontramos uma riqueza de situações, experiências e saberes típicos da escola pública que nos permite avançar nesse campo de formação docente respondendo de forma singular a uma situação marcada pela diversidade e permeabilidade da atual conjuntura escolar.

Diante desse cenário, refletir sobre questões relacionadas à educação e em especial a educação dos alunos com deficiência intelectual se torna fundamental.

No caso do aluno com deficiência intelectual, a história nos mostra que a sua educação passou por diferentes designações, classificações, conceituações, concepções e terminologias que o caracterizava negativamente como incapaz e limitado. O paradigma da inclusão gerou ceticismo no contexto escolar, por considerar o que o seu desenvolvimento intelectual seria insuficiente para acompanhar os demais colegas de classe. (CARMELLO NETO, 2016, p.4)

O ceticismo relacionado à deficiência intelectual muitas vezes impede reflexões nos espaços de formação continuada de professores, assim como ponderações sobre a adaptação curricular.

Utilizar o espaço que está posto nas escolas nos atpcs suscita desafios e quebras de paradigmas nas reflexões relacionadas à educação especial.

Enfim, os horários destinados a formação dos professores na escola podem favorecer uma melhor compreensão sobre temas relacionados à sala de recursos, em especial a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

3) Objetivos: Geral e específico

- Geral: Capacitar professores sobre o tema Adaptação Curricular para o Deficiente Intelectual
- Específicos: Aprofundar o conhecimento teórico das diferentes escolas pedagógicas e aplicação prática de seus mecanismos de ensino-aprendizagem; estruturar mecanismos de adaptação curricular visando melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; elaborar atividades adaptadas junto aos professores para aplicar aos seus alunos com deficiência intelectual.

4) Conteúdo Programático:

Modulo I – Educação Especial – Deficiência Intelectual

As pedagogias e a história da deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de apoio pedagógico especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo:SE. 2012, p.15 - 33.

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de apoio pedagógico especializado CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo:SE. 2012, p.133 143.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de apoio pedagógico especializado CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo:SE. 2012, p.35 47.

Modulo II – Adaptação curricular e avaliação

Adaptação curricular em sala de aula no ensino fundamental e médio.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP: 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : **Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. — Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.** São Paulo, 2014.

5) Metodologia:

As ações serão realizadas por meio de aulas expositivas, debates, leitura de textos, comparação de teorias, trabalhos em grupo, reformulação de atividades práticas e solução de problemas.

Temas/metodologia

Modulo I

A história da deficiência no Brasil.

(Leitura de textos/Aula expositiva/debates)

Deficiência intelectual: da família a escola

(Leitura de textos/Aula expositiva/debates)

Bases legais da Educação Especial

(Leitura de textos/Aula expositiva/debates)

Cognição e linguagem do deficiente intelectual

(Leitura de textos/Aula expositiva/comparação de teorias/debates)

Modulo II

Adaptação curricular em sala de aula no ensino fundamental e médio

(Leitura de textos/Aula expositiva/debates/ atividades práticas)

Elaboração de atividades adaptadas aos alunos com deficiência Intelectual

(Trabalho em grupo/atividades práticas)

Avaliação pedagógica: um recurso para tomada de decisão

(trabalho em grupo/atividades práticas)

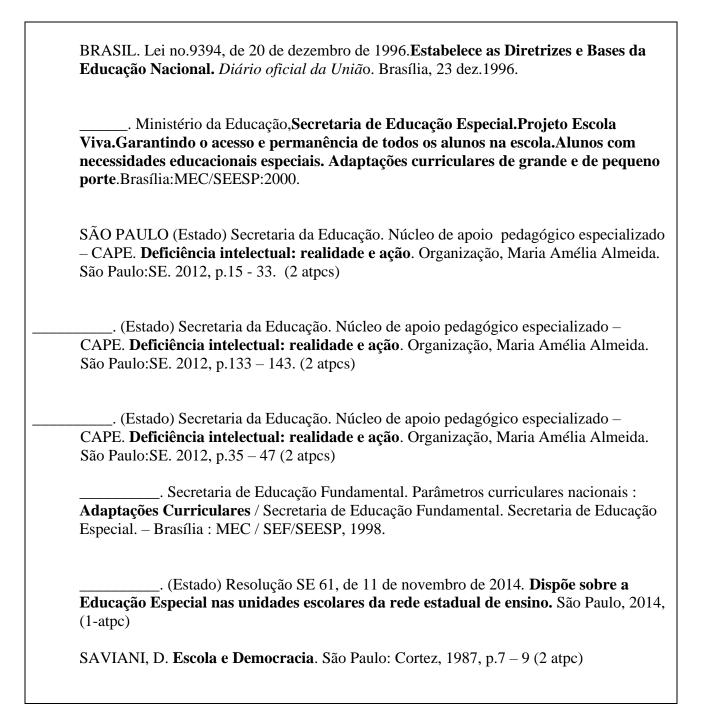
6) Formas de avaliação:

A avaliação será o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e suas condições de realização. A avaliação deverá ser com base na execução das atividades planejadas pelo professor, de acordo com as orientações e propostas do plano de ensino/da ação de formação. Ao final da ação de formação os professores deverão entregar três atividades adaptadas referente à sua disciplina como forma de conclusão.

7) Docente:

Artur Carmello Neto Doutorando em Educação Escolar e-mail: netoartu@bol.com.br

8) Bibliografia Básica:



APÊNDICE B: CARTA CONVITE A DIREÇÃO DA ESCOLA

CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA

Ilma Sra. Prof*. DIRETORA DA
Sou Artur Carmello Neto professor da sala de recursos dae
também aluno do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Faculdade de
Ciências e Letras da Unesp.
Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo aplicar uma ação de formação continuada aos professores do ensino fundamental e médio concernente à
adaptação curricular voltada ao atendimento do aluno com deficiência intelectual.
Como docente da casa, gostaria muito de desenvolver uma ação de formação
nessa escola junto aos professores e para tanto, solicito autorização de Vossa Senhoria
para realizar a pesquisa junto a essano horário de ATPCs dos
professores, ou conforme sugestões de vossa Senhoria.
Esclareço que desde já me coloco a disposição para apresentar a pesquisa e
debater junto aos professores e logo após a defesa, apresentarei os resultados alcançados
e aberto para novas discussões.
A Proposta de ação encontra-se em anexo e está aberta a sugestões.
Atenciosamente
Artur Carmello Neto

APÊNDICE C: CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

Prezados Professores

Sou Artur Carmello Neto professor aluno do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras da Unesp.

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo aplicar uma ação de formação continuada aos professores do ensino fundamental e médio concernente à adaptação curricular voltada ao atendimento do aluno com deficiência intelectual.

O motivo desta carta é convidá-lo a participar da ação de formação continuada nos ATPCs que pretendo oferecer aos professores do ensino fundamental e médio, com convite estendido a todos os que se interessarem.

Será de grande importância esse momento de reflexão que faremos juntos a respeito do aluno com deficiência intelectual e a adaptação curricular para que ele possa se apropriar do currículo básico do Estado de São Paulo.

Despeço-me agradecido e coloco-me à disposição para quaisquer informações.

Atenciosamente Artur Carmello Neto

Doutorando

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
EU, Professor(a), Aproveito-me deste para confirmar minha colaboração na pesquisa intitulada "ADAPTAÇÃO CURRICULAR E DEFICIENCIA INTELECTUAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA" do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação dos resultados.
,dede 2017
Assinatura do Professor(a)

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO INICIAL

Questionários

QUESTIONÁRIO INICIAL AOS PROFESSORES

Prezado Professor conforme já acordado anteriormente, solicito a sua colaboração para responder ao presente questionário que servirá de base para a adequação dos nossos conteúdos.

1)	Formação Profissional:
•	Curso de Formação
•	Tempo de Exercício no Magistério
•	Ano/Série que leciona
•	Realizou algum curso de Formação Continuada sobre Adaptação Curricular para o aluno com deficiência intelectual? ()sim () Não Qual e Duração?
•	E qual foi à contribuição para o seu trabalho pedagógico com esses alunos?
	2) Sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual:
a)	Você já teve aluno com deficiência intelectual em sua classe antes? () Sim
•	Em que época?
•	Como lidou com ele?

- b) Você recebeu ou recebe algum tipo de orientação para trabalhar com esse aluno? Qual?
- c) Como você lida atualmente com esse aluno?
- d) Como ele se situa em termos de aprendizagem em relação aos demais colegas?
- e) O que é para você adaptação curricular?
- f) Como você define a deficiência intelectual?
- g) Como você realiza a adaptação curricular com esse aluno?
- h) O que você espera aprender sobre adaptação curricular e deficiência intelectual?

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL AOS PROFESSORES

Prezado Professor

Solicito a sua colaboração para responder o questionário final para avaliarmos a efetividade da ação de formação.

- 1) Sobre Deficiência Intelectual:
- a) O que mudou em você a respeito do aluno com deficiência intelectual após a ação de formação?
- b) Como você define deficiência intelectual?
- c) Ocorreu alguma mudança na sua atuação em sala de aula em relação a esse aluno? Qual foi?
- d) Apresente comentários e sugestões a respeito do que foi discutido sobre a deficiência intelectual.
- 2- Sobre Adaptação Curricular
- a) A ação de formação trouxe contribuições para a realização de adaptação curricular com alunos com deficiência intelectual? Quais foram?
- b) Você se sente apta (o) a realizar adaptação curricular em sua classe para atender a esses alunos? Explique a sua resposta.
- c) Como você define adaptação curricular após a ação de formação?

- d) O que mudou em sua prática pedagógica em relação a adaptação curricular com esses alunos?
- e) Você realizou adaptação curricular durante a ação de formação com seus alunos? Como foi?
- f) Apresente comentários e sugestões a respeito do que foi discutido sobre adaptação curricular
- 3 Espaço livre para comentários gerais, sugestões a respeito da ação de formação e propostas.

ANEXO A – EDITAL DE CONVOÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

EDITAL DE CONVOCAÇÃO

CONSELHO DE ESCOLA- REUNIÃO ORDINÁRIA

DATA: 07/06/2017

HORÁRIO 1ª CHAMADA 17H:30 2ª CHAMADA 18H

ORDEM DO DIA:

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .

PROFESSOR ARTUR CARMELLO NETO