



**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

RELATÓRIO PICPE

Ano 2009

**Práticas curriculares com alunos
com deficiência mental: inclusão
e escolarização.**

Professora responsável: Kátiuscia C. Vargas Antunes

Bolsista de IC: Ana Cláudia Lourenço

Projeto: Práticas curriculares com alunos com deficiência mental: inclusão e escolarização.

Resumo

Este relatório é fruto do projeto desenvolvido no ano de 2009 e financiado pelo PICPE do UNIFESO. Serão apresentados resultados do projeto e algumas considerações acerca das práticas curriculares com alunos com deficiência mental e seu processo de escolarização. A Secretaria Municipal de Educação/setor de Educação Especial tem realizado ações positivas no sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, deficiência, currículo e escolarização.

1- Introdução

Considerando a importância de se pensar a Educação Especial num contexto mais amplo e (re)significar o seu papel frente aos princípios e propostas que vem sendo apregoadas pela Educação Inclusiva, o projeto teve como objeto de estudo as práticas curriculares com alunos com deficiência mental incluídos em escolas regulares, focalizando a questão da terminalidade específica que a legislação educacional garante a esses sujeitos.

O interesse por este tema surgiu durante a pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares do município de Teresópolis, realizada no ano de 2008. Acompanhando de perto a realidade de alunos com deficiência matriculados numa escola regular da Rede Municipal de Educação pude conviver com professores, gestores e estudantes que viviam a inclusão escolar de diferentes perspectivas. Dos alunos com deficiência matriculados na escola campo, a maioria era constituída por alunos com deficiência mental, o que despertou o interesse pela investigação de como se dão as práticas curriculares com esses sujeitos.

Na tentativa de investigar com maior rigor o processo de escolarização de alunos com deficiência mental não poderia deixar de abordar as questões concernentes ao currículo e suas práticas, nem tão pouco deixar de

problematizar uma situação que vem sendo escamoteada no cotidiano e na cultura escolar quando falamos da educação de alunos com deficiência mental que é a famigerada terminalidade específica. Afinal esta é uma estratégia que visa a promoção escolar dos alunos com deficiência mental ou, por outro lado, reforça a situação de marginalidade e de inferioridade da capacidade desses sujeitos, se configurando numa exclusão velada?

Diante desses apontamentos é que apresento o relatório com os resultados da pesquisa que está assim organizado: primeiramente farei uma breve explanação dos objetivos, em seguida passarei à explicitar a metodologia empregada e por fim os resultados e alguns dos desdobramentos deste trabalho.

1.2- Dos objetivos

Objetivo principal foi realizar um estudo sobre as práticas curriculares com alunos com deficiência mental incluídos em classes comuns, problematizando a questão da terminalidade específica.

Quanto aos objetivos específicos cadê dizer que estes foram revistos ao longo da pesquisa, considerando o parecer da comissão que avaliou o projeto que, na ocasião, apontou a necessidades de diminuir o número de objetivos específicos em virtude do tempo para a realização do estudo. Assim, como objetivos específicos a pesquisa procurou:

1. Analisar o conjunto de políticas públicas acerca da Educação Inclusiva no âmbito Nacional, Estadual e Municipal;
2. Compreender como vem se processando a inter-relação entre a Educação Especial e seus serviços com a Educação Regular no Município de Teresópolis;
3. Investigar as práticas curriculares com alunos com deficiência mental, enfatizando a organização curricular e as adaptações praticadas ou não, através de entrevista com a gestora da Divisão de Educação Especial do Município de Teresópolis.

2- Metodologia

Tendo em vista a temática deste trabalho e os objetivos propostos os princípios metodológicos da pesquisa foram norteados pelos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação.

A pesquisa qualitativa como metodologia de investigação estuda os fenômenos no seu ambiente natural, levando em consideração os diversos componentes sociais, culturais e políticos que, a todo instante, interagem com os fenômenos ou objeto de estudo, influenciando-se mutuamente. Muitas são as características da pesquisa qualitativa, dentre as quais cabe ressaltar cinco principais manifestações desta modalidade de investigação descritas por Bogdan e Biklen (1994):

1) Na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e, o pesquisador, é o principal instrumento no processo de investigação. O importante para o pesquisador é captar a realidade tal como ela se apresenta e o seu olhar sobre esta realidade, seu posicionamento diante do objeto de pesquisa é definidor do conhecimento que se busca construir.

2) A investigação qualitativa é descritiva, portanto, é marcada pela riqueza de descrições oriundas dos dados coletados em campo.

3) O interesse da pesquisa qualitativa volta-se mais para o processo de investigação e para a importância das relações sociais presentes neste processo.

4) Os dados são analisados de forma indutiva, sem a intencionalidade de comprovar hipóteses pré-estabelecidas. Ou seja, o pesquisador não procura ajustar os dados de suas possíveis hipóteses, mas os interpreta e analisa sem a preocupação de confirmar ou falsear uma formulação prévia;

5) Na pesquisa qualitativa importa ao pesquisador a compreensão do sentido que os atores envolvidos num determinado cotidiano dão às suas vidas. Assim, o pesquisador que se dispõe a realizar esse tipo de estudo precisa priorizar a sua subjetividade. Isso implica num olhar atento e cuidadoso para o não-dito, o não-explicito. Para o silêncio que muitas vezes diz mais do que um depoimento.

Desse modo, quando o pesquisador se interessa por investigar um determinado tema sua atenção volta-se para a verificação de como este tema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Nos dizeres de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo marcado por significados, crenças, valores e atitudes. Isso equivale a dizer que ela se preocupa com as dimensões do real que não podem ser quantificadas, não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis.

Assim, Os procedimentos de coleta de dados foram feitos das seguintes formas:

1) Análise documental para levantar os dados referentes as políticas públicas na área e os marcos legais da Educação Inclusiva nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

2) Estudo sobre os dados referentes a inclusão de alunos com deficiência mental nas classes comuns no município do Teresópolis. Tal estudo perpassa por um levantamento quantitativo e qualitativos dos dados.

Importa ressaltar que a análise documental é definida por Caulley citado por Lüdke e André (1986), como uma metodologia de pesquisa que procura identificar informações factuais nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse do pesquisador.

A modalidade de pesquisa ora empregada “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

Segundo as autoras acima mencionadas,

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187) estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Sendo a análise documental uma modalidade de pesquisa qualitativa, deve-se considerar, conforme Patton citado por Lüdke e André (1986), que a

análise dos dados qualitativos consiste num processo criativo que requer um grande rigor intelectual e muito empenho. Exige-se, pois, sistematização e coerência do esquema de análise escolhido com os objetivos do estudo proposto pelo pesquisador.

Para Compreender como vem se processando a inter-relação entre a Educação Especial e seus serviços com a Educação Regular, bem como o processo de encaminhamento dos alunos com deficiência mental do Ensino Especial para o Ensino Regular e investigar as práticas curriculares com alunos com deficiência mental, enfatizando a organização curricular e as adaptações praticadas ou não será feita a opção por entrevista semi-estruturada com a gestora da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente, transcrita para análise, a partir da técnica de análise de conteúdo.

Importa dizer que a pesquisa procurou privilegiar aqueles alunos que são diagnosticados com deficiência mental e estejam incluídos em classes comuns da escola regular que tenham algum tipo de acompanhamento ou suporte da Educação Especial. Além disso, são alunos que por suas dificuldades de aprendizagem seriam candidatos a terminalidade específica nos termos da LDB 9394/96 e da Resolução nº 02/01 do Conselho Nacional de Educação.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, tendo como referencial teórico as obras de Bardin (1977) e Minayo (2000).

A interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo vem sendo bastante utilizada em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais. De acordo com Queiroz (2004), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que analisa, principalmente, as formas de comunicação verbal e não-verbal que se desenvolvem nas relações entre os sujeitos pesquisados. A análise de conteúdo procura proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais num dado tempo/espço. Assim, possibilita uma análise para além do senso comum, alcançando uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas e/ou observações (MINAYO, 2000).

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, o projeto inicial previa a realização de um estudo etnográfico numa escola da rede, entretanto, este estudo não pode ser realizado em 2009 em virtude de questões políticas que envolveram a Prefeitura e a IES. Por isso, os dados foram coletados através da análise documental e de entrevista, conforme citado acima.

3- Alguns apontamentos teóricos sobre currículo, inclusão e terminalidade específica.

Se entendemos a inclusão como um princípio educativo que deve garantir a todos os alunos, independente de sua deficiência ou necessidade especial, o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento “acadêmico”, temos que primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que garantam a plenitude da escolarização e do desenvolvimento desses alunos. Assim, faz-se necessário destacar que no caso dos alunos com deficiência mental, não podemos cair no discurso vazio, a que muitas vezes somos levados, que é o de que quando falamos de necessidades especiais estamos falando de uma necessidade que todos temos ou mesmo utilizar este termo como sinônimo de deficiência.

Cabe ressaltar neste momento que no que se refere ao contexto educacional, o termo portador de necessidade especial tornou-se uma referência para a educação a partir da década de 90, com a elaboração da Declaração de Salamanca, documento resultante da “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*”. Esta estabelece que:

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, já que tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

A partir desta declaração já podemos vislumbrar dois aspectos significativos quanto ao atendimento educacional dos alunos com deficiência. Primeiramente, importa dizer que o termo deficiência não aparece na citação acima, sendo descrito como “crianças e jovens com necessidades educativas

especiais”. O termo necessidades educativas especiais não se refere apenas a pessoa com deficiência, mas a todos os indivíduos que por diferentes motivos, em algum momento de suas vidas, necessitaram ou necessitarão de algum tipo de tratamento especial. Estas não são provocadas somente por algum tipo de deficiência orgânica, mas podem resultar de problemas sociais, culturais, entre outros, que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos. Cada aluno possui uma necessidade especial específica, pois ela está intimamente relacionada à interação entre este aluno com os conteúdos a serem aprendidos. Portanto a necessidade especial é individual e não é característica homogênea de um grupo também homogêneo. Assim os recursos didáticos, metodologias, o currículo, etc, muitas vezes precisam ser diferenciados, num tempo e num espaço específicos. (GLAT & BLANCO, 2007)

Outro aspecto importante da citação refere-se ao fato das escolas também terem que se adequar aos alunos com necessidades especiais. Não obstante a esta afirmativa vivenciamos uma difícil realidade no cenário da educação, em que uma maior oferta tem implicado numa maior quantidade e diversidade de alunos nas escolas. O fato é que este movimento não vem sendo acompanhado por mudanças significativas na estrutura das escolas e do próprio sistema educacional.

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade (BLANCO, 2005, p. 7).

Nesse sentido, entendo a deficiência como uma necessidade especial que não deve ser generalizada, mas sim encarada como uma condição que afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem, necessitamos pensar de forma mais contundente as práticas curriculares com alunos com deficiência mental e o seu processo de escolarização.

Para tanto, a concepção de inclusão passa pela garantia de três princípios básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos. (GLAT & BLANCO, 2007)

O modelo da inclusão tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto em que pese a legislação e políticas, este modelo ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender. (ANTUNES, 2007)

É necessário ponderar que a inclusão de alunos com deficiência em escolas e classes regulares não se dá de maneira passiva e requer modificações profundas na sua estrutura e funcionamento. Os resultados positivos da inclusão escolar perpassam pela adoção de metodologias de ensino diversificadas e avaliação, adaptações curriculares, arquitetônicas, bem como profissionais capacitados, entre outras medidas. (PLETSCH, 2005). É preciso ter clareza de que os alunos com deficiência têm suas peculiaridades e, portanto, não se pode deixar que essas especificidades se percam no discurso da diversidade e deixem de ser levadas em consideração na educação desses alunos.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Mais do que garantir o acesso dos indivíduos com necessidades especiais nas escolas é necessário viabilizar a sua permanência através da construção de escolas inclusivas, que possam responder às necessidades específicas dos alunos e educá-los na e para a diversidade.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas.

No contexto da Educação Inclusiva é imprescindível (re)significar o papel da Educação Especial. Por entender a inclusão como um processo que se transforma e se concretiza a cada dia, a Educação Especial pode ser vista como um importante suporte para este processo e não como um sistema paralelo de ensino. Em tempos de inclusão não se pode dispensar a importância dos conhecimentos específicos da Educação Especial. Ela é um

complemento para a garantia de um atendimento educacional de qualidade aos alunos com deficiência. Sua finalidade deve ser a de apoiar todos os alunos que, por diferentes motivos ou causas, apresentem dificuldades na aprendizagem. Entretanto, na maioria das vezes não é isso que ocorre. O atendimento da Educação Especial é restrito aos alunos classificados e diagnosticados como deficientes pela Política Nacional de Educação Especial (1994). Neste documento o alunado da Educação Especial era definido pelos alunos com deficiências (física, mental, sensorial e múltiplas), e por fim, os alunos com altas habilidades, de condutas típicas. (FERNANDES, GLAT & ANTUNES, 2007)

É importante romper com essa visão e estender os conhecimentos e recursos da Educação Especial a todos os alunos que necessitarem de um apoio, seja pedagógico, psicológico ou de qualquer outra natureza.

Tendo em vista a política educacional vigente no que se refere a Educação Inclusiva e os marcos legais presentes na história da Educação Especial que trazem no seu bojo a temática da terminalidade específica, é preciso que se desenvolvam estudos no sentido de acompanhar a efetivação desta política e o desdobramento das determinações legais. Cumpre ressaltar que mesmo diante das políticas em prol da inclusão, o que vivenciamos sobremaneira é uma luta dos alunos com deficiência mental pelo acesso e permanência na escola. Muitas vezes esses alunos são marginalizados pelas exigências acadêmicas requeridas pela escola regular, norteadas pelo mundo do trabalho e por práticas curriculares cristalizadas e formuladas para um padrão ideal de aluno, pautada em princípios que passam ao largo do discurso inclusivista.

Dentre tantas dificuldades não se pode deixar de afirmar que os alunos com deficiência mental, especialmente os que têm um comprometimento mais significativo, são as maiores vítimas dos obstáculos impostos à sua educação, principalmente no que concerne a terminalidade específica. O que recentemente acompanhamos na história da educação e no cotidiano da escola é que, em muitos casos, as pessoas com deficiência mental passam anos na escola, cursando repetidas vezes a mesma série e, sem sucesso, evadem-se da escola sem certificação e conclusão de sua escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) aborda a questão da terminalidade específica no Capítulo V, artigo 59, inciso II ao prever a terminalidade dos estudos a partir da certificação especial denominada terminalidade específica. Além da LDB, a Resolução nº02/01 determina que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

Cabem os seguintes questionamentos: como a escola vem considerando este aspecto? Estariam os alunos com deficiência mental sendo submetidos a práticas curriculares que viabilizem seu pleno desenvolvimento acadêmico? A terminalidade específica se efetiva como uma prática de promoção do aluno com deficiência mental ou se configura numa estratégia de exclusão velada?

Nesse sentido problematizar a organização curricular da escola nos auxiliará na busca por um entendimento das práticas educativas com os alunos com deficiência mental, apontando para a busca de estratégias educacionais que sejam efetivamente voltadas para o ensino-aprendizagem e não apenas para uma socialização do deficiente com os demais estudantes.

Pensar a organização curricular das escolas regulares no sentido de flexibilizarem o currículo e adaptá-lo para que este se torne mais acessível àqueles que por diferentes motivos, dentre eles a deficiência mental, estão mais distantes do conhecimento exige de nós, educadores, gestores ou formuladores das políticas educacionais uma (re)significação do que é o currículo e o que ele representa no cotidiano escolar.

É com Peter Mc Laren (1997) que definimos uma concepção de currículo que seja capaz de representar a perspectiva da Educação Inclusiva. Nas suas palavras:

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso.

Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos, de classe, ou gênero. (MCLAREN, 1997, p. 216).

A palavra currículo advém do latim *currere* que significa caminho, jornada, trajetória. O currículo é o espaço em que se organizam os conteúdos a serem ensinados e, além disso, é um espaço de intencionalidades que refletem significados sociais de determinados contextos históricos. Definitivamente o currículo não é neutro.

Currículo é a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage, adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores (...) Encarado em sentido estrito, o currículo surge como um conjunto de conteúdos de ensino escalonados em tempo que se estima capaz de assegurar a sua assimilação. (CHAGAS 1978 citado por MAZZOTTA, 1987, p. 39)

Considerando os dizeres de Mazzotta podemos afirmar que o currículo, ao mesmo tempo em que influencia o comportamento e a aprendizagem dos alunos é, também, influenciado pelas relações que se estabelecem na escola. Assim, o currículo não está posto apenas em programas de ensino, projetos pedagógicos ou diretrizes. Ele é “vivo” e se faz na experiência daqueles que participam do processo de aprendizagem. Cabe, pois, a cada escola elaborar seu currículo a partir de seu contexto histórico, social e cultural, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e a diversidade de alunos que participam da escola.

Quando situamos a discussão acerca do currículo no âmbito da Educação Inclusiva muitas questões surgem, assim como os desafios para organizar um currículo capaz de atender as especificidades dos alunos com deficiência, mais precisamente com deficiência mental. O sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino precisa ser medido não somente pela sua inserção na escola regular em classes comuns. Mais do que isso há que se considerar o progresso acadêmico desses indivíduos e sua relação com o saber. Alunos com deficiência mental, guardadas as devidas

diferenciações e graus deste tipo de deficiência, demanda que a escola passe por uma reestruturação no que tange a organização curricular e as adaptações necessárias. (GLAT, 2008).

Para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, sobretudo aqueles que vêm de um contexto educacional especializado, a escola regular precisa urgentemente repensar e redimensionar sua dimensão curricular. Este talvez seja o maior desafio, e ao mesmo tempo o pré-requisito para a implementação da proposta de Educação Inclusiva. Pois, independente da causa, se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele obter sucesso escolar (GLAT, 2008, p. 3).

Quando falamos em adaptações curriculares estamos nos referindo a alguns ajustes necessários ao currículo para que este contemple a diversidade dos estudantes. Estas adaptações passam por modificações na organização do currículo, na reordenação dos objetivos esperados para os conteúdos, na redefinição das metodologias, dos espaços e tempos e da avaliação de maneira que os alunos com deficiência possam construir conhecimento (OLIVEIRA & MACHADO, 2007). Tais adaptações só são possíveis a partir do momento em que todos aqueles que fazem parte do processo de organização do currículo se predisponham a romper com as concepções tradicionais de ensino e de transmissão do conhecimento, assumindo o caráter dialógico da educação.

No âmbito legal o documento intitulado “*Parâmetros curriculares: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*” apontam para pontos importantes para a efetivação da inclusão, a saber:

- 1) atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos;
- 2) identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- 3) adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;

- 4) flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada de alunos;
- 5) possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1998, p. 32)

No mesmo documento o MEC propõe duas categorias de adaptações curriculares: as significativas e as não significativas. As primeiras requerem adaptações no que se refere a acessibilidade, aos objetivos e conteúdos, as metodologias e organização didática e, por fim, na temporalidade e nas práticas avaliativas. Já as adaptações não-significativas passam pela revisão da organização curricular, além de contemplarem também os objetivos e conteúdos, os procedimentos metodológicos, o tempo e a avaliação.

As adaptações curriculares propriamente ditas, são aquelas que permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos e conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Implicam modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar, a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores do Ensino regular e do Ensino Especial, bem como em ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série. Podem, ainda, constituir ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior, prevendo um atendimento de suplência para apoiá-lo. (OLIVEIRA & MACHADO, 2007, p. 45).

A partir dos apontamentos das autoras acima se reforça a necessidade de nos debruçarmos mais atentamente sobre as maneiras como essas adaptações vêm se concretizando no cotidiano escolar bem como trazer à tona a questão da terminalidade específica. Realizar tais adaptações não deve representar o desenvolvimento de um currículo menor ou inferior. Antes pelo contrário. Muitas adaptações realizadas não favorecem apenas os alunos com deficiência, mas podem facilitar o aprendizado dos alunos ditos normais.

As escolas têm a prerrogativa legal de elaborar seus projetos pedagógicos e o seu currículo, sendo que o segundo deve prever na sua organização o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado e como e quando o que é ensinado deve ser avaliado. Esta posto o dilema: o que deve a escola ensinar diante do enorme conjunto de conhecimento e saberes

produzidos ao longo da história? Para Stainback & Stainback (1999), nos currículos escolares há informações demais para qualquer aluno conhecer na sua plenitude em um curto período de tempo e desta forma, fica cada vez mais difícil para os currículos escolares acompanharem o aumento de informações e descobertas que vêm se processando.

Nesse sentido, quando nos referimos às adaptações curriculares e a questão da terminalidade específica torna-se necessário problematizar quais são os saberes necessários para a obtenção desta terminalidade para os alunos com deficiência mental? Em que momento de sua formação acadêmica esta terminalidade deve acontecer? Quais são as adaptações necessárias para garantir a continuidade do processo de escolarização dos deficientes mentais? Essas são algumas perguntas que venho me fazendo e que ao final deste estudo algumas ainda permanecem sem resposta.

4- Os dados do Município de Teresópolis

4.1- Dados estatísticos

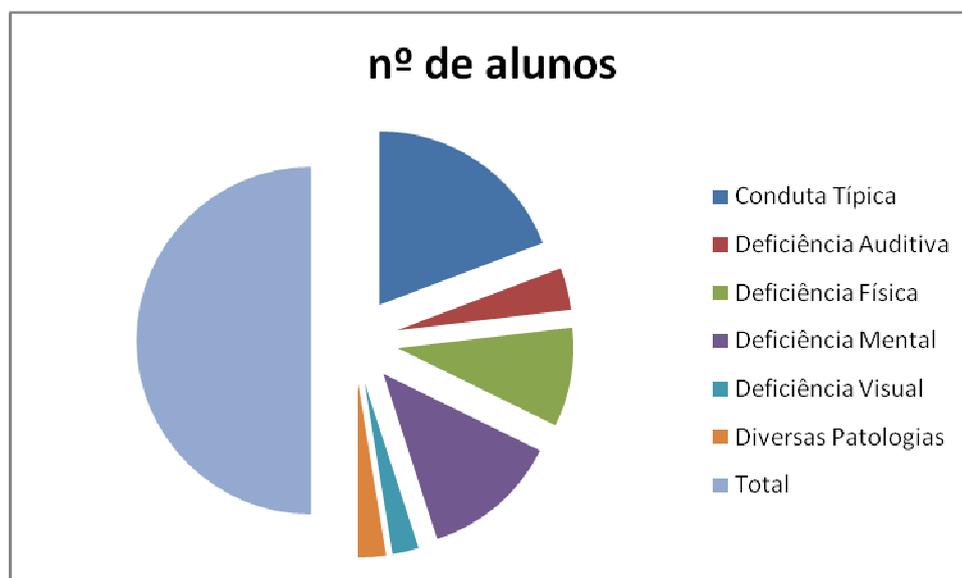
No ano de 2009, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis, a rede de educação contou com um número de **603** matrículas de alunos com deficiência nas escolas da zona urbana e rural. O município de Teresópolis conta com um total de 93 escolas. Abaixo seguem os quadros com os números de alunos e tipo de deficiência:

ZONA URBANA

Conduta Típica	181 alunos
Deficiência Auditiva	37 alunos
Deficiência Física	87 alunos
Deficiência Mental	120 alunos
Deficiência Visual	23 alunos

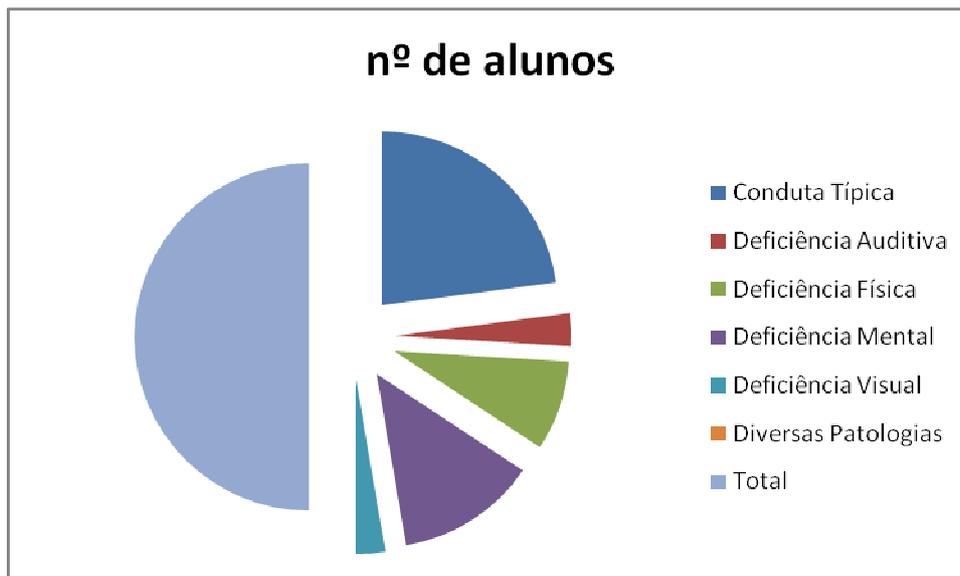
Diversas Patologias*	24 alunos
TOTAL	472 alunos

*Esta categoria se refere aos alunos sem diagnóstico definido sobre o tipo de deficiência que apresentam.



ZONA RURAL

Conduta Típica	60 alunos
Deficiência Auditiva	8 alunos
Deficiência Física	22 alunos
Deficiência Mental	34 alunos
Deficiência Visual	7 alunos
TOTAL	131 alunos



A partir dos quadros pode-se perceber que o número de alunos com deficiência matriculados na zona urbana é muito superior à zona rural, sendo um total de 472 alunos na zona urbana contra 131 na zona rural. Perguntada sobre esta diferença a gestora da Divisão de Educação Especial do município não apresentou uma justificativa pautada em investigações realizadas pela sua equipe, entretanto, argumentou o que pode ser confirmado pela cultura e o histórico da deficiência no Brasil. No campo existe um pensamento em relação à deficiência que passa pelo aspecto que Vitor da Fonseca chama de visão pré-formista da deficiência em que se atribui causas sobrenaturais à deficiência. No contexto rural, muitas pessoas acreditam que a deficiência tem uma relação com fatos da vida da mãe no momento da gravidez e outros. Não há, em muitos casos, uma investigação mais apropriada sobre a deficiência dos filhos por parte dos pais.

O reflexo disso no número de matrículas é grande se for considerado que muitos pais, por não terem conhecimento suficiente sobre a deficiência dos filhos continuam perpetuando a idéia de que deficiente não aprende e por isso não precisa ir para a escola. Além desse aspecto, existe uma questão relacionada à geografia da zona rural. Muitas famílias moram distante das escolas e o transporte nem sempre atende às necessidades da zona rural.

Já na zona urbana o acesso às escolas é mais fácil e as famílias já possuem um esclarecimento maior acerca da deficiência. Isso se retrata nas estatísticas que demonstram um número muito superior ao da zona rural. Nas

escolas urbanas existe um trabalho mais estruturado visando a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, além disso, existem escolas com salas de recurso e professores especialistas para trabalhar com algumas crianças que necessitam de atendimento especializado.

Como o foco desta pesquisa é a inclusão de alunos com deficiência mental, destaca-se que entre os alunos da zona rural e urbana a rede municipal de educação são 154 alunos diagnosticados com deficiência mental matriculados. Isso perfaz um percentual de 25,5% do total de alunos com deficiência matriculados em toda a rede. Desses mais de 25% de alunos com deficiência mental, a maioria encontra-se matriculada nas escolas da zona urbana. É sobre este grupo de alunos que o interesse da pesquisa se voltou.

Vale destacar que o diagnóstico de deficiência mental, segundo relato da gestora da Divisão de Educação Especial é fornecido pelas famílias. Nos casos em que não há nenhum diagnóstico, a equipe da secretaria fica responsável pelo encaminhamento desses alunos a um especialista. Perguntada sobre a importância do diagnóstico, a entrevistada foi firme ao dizer que o diagnóstico é importante, mas não é definidor nem limitador do trabalho pedagógico que é realizado com as crianças. É necessário observar como as crianças se desenvolvem no espaço escolar e como elas conseguem acompanhar a turma.

4.2- Modalidades de atendimento

A Secretaria de Educação de Teresópolis vem promovendo cursos de capacitação para os professores dentro da temática da inclusão. São realizadas oficinas, palestras, cursos de LIBRAS, etc. Não obstante, nem todos os professores participam desses cursos e, quando participam, consideram que essas são ações que deveriam fazer parte do cotidiano da escola e não atividades esporádicas.

Na entrevista com a gestora da Divisão de Educação Especial identificamos que o investimento da Secretaria de Educação em relação às políticas de inclusão vem sendo intensificados. A Conferência Municipal de Educação propiciou a realização de reuniões com grupos específicos, sendo um deles voltados para as questões da inclusão escolar, em que foram traçadas ações para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência

incluídos na rede. Segundo a entrevistada, os investimentos do Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação e outros programas, tem facilitado a aquisição de recursos e materiais necessários ao aprimoramento do atendimento prestados a tais alunos.

No ano de 2009 houve um investimento significativo em capacitação e formação continuada de professores e gestores além de modificações no espaço físico e mobiliário de algumas escolas. Alguns professores da rede foram inscritos no curso de formação continuada na área da Educação Especial oferecido pelo Governo Federal (modalidade de Educação à Distância) e, a própria Secretaria de Educação do município vem oferecendo cursos aos professores.

Segundo os dados coletados durante a entrevista, o município de Teresópolis conta com algumas modalidades de atendimento aos alunos com deficiência, a saber:

- 1- Salas de recursos
- 2- Professores itinerantes
- 3- Classes especiais

As salas de recursos contam com uma diversidade de materiais pedagógicos destinados ao atendimento das necessidades específicas de cada deficiência. Atualmente o município conta com duas salas de recursos que ficam situadas em duas escolas na zona urbana de Teresópolis. Se for levado em conta que o município tem 93 escolas, duas salas de recurso é insuficiente para prestar um serviço adequado à demanda. Nas salas de recursos os alunos desenvolvem atividades pedagógicas, especialmente voltadas para a alfabetização. Essas salas são freqüentadas pelos alunos no contra-turno em que estudam. Vale ressaltar que os alunos atendidos na sala de recurso freqüentam regularmente as classes regulares.

Na entrevista a gestora relatou que o município foi contemplado pelo Plano Nacional de Educação e terá mais 15 salas de recursos (denominadas pela atual política de salas multifuncionais) em diversos bairros da cidade, inclusive em escolas da zona rural.

Os professores itinerantes são profissionais indicados pela Secretaria de Educação para dar apoio ao professor das escolas regulares que possuem alunos com deficiência matriculados em suas classes. O número de

professores é de apenas 8. Assim como as salas de recursos, é um número muito inferior ao ideal se considerarmos o total de escolas. Esses professores fazem visitas às escolas para acompanhar como vem se dando a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares. Eles oferecem aos professores e à escola de uma maneira geral recursos pedagógicos para trabalhar com os alunos.

Devido ao pequeno número de professores itinerantes, as visitas às escolas não acontecem sistematicamente. Segundo a gestora da Divisão de Educação Especial cada professor consegue visitar as escolas entre duas ou três vezes ao mês. Quando uma escola específica vem apresentando maiores dificuldades, o professor itinerante realiza um trabalho mais intenso, ficando presente na escola por mais tempo.

Já as classes especiais são espaços mais restritivos de atendimento, onde os alunos com uma mesma deficiência “estudam”. Essas classes são localizadas no espaço da escola regular. O município conta com classes especiais de deficiência auditiva e deficiência visual.

Durante a entrevista com a gestora da Divisão de Educação Especial ela relatou o objetivo de em 2010 o município construir um Centro de Referência para o atendimento de alunos com deficiência. Esse Centro contará com uma equipe multiprofissional de especialistas, além de recursos materiais e pedagógicos.

5- As práticas curriculares propriamente ditas

Tento como ponto de partida as concepções teóricas acerca do currículo e das adaptações curriculares apresentadas anteriormente neste relatório é que se procurou entender como se dão as práticas curriculares com alunos com deficiência mental nas escolas regulares do município de Teresópolis.

Por práticas curriculares considera-se os processos de adaptação, avaliação e as estratégias pedagógicas que os professores das turmas regulares utilizam com os alunos com deficiência mental. É bem verdade que para analisar como se dão tais práticas seria ideal que houvesse um acompanhamento do cotidiano da sala de aula, entretanto, por motivos já explicitados, não foi possível realizar a observação de campo.

Os dados que serão apresentados foram colhidos a partir dos documentos oficiais do município e, em sua maioria, pela entrevista com a gestora da Divisão de Educação Especial.

Nos documentos oficiais observa-se uma conformidade com a LDB 9.394/96 e com a Política Nacional de Educação Especial. Quando perguntada sobre como está ocorrendo a inclusão das crianças com deficiência mental na rede regular de ensino, a gestora afirmou que a cada ano cresce o número de alunos que possuem alguma deficiência na escola regular. Segundo ela tem sido um desafio cotidiano trabalhar com essas crianças. A gestora tem clareza de que não basta incluir os alunos nas escolas, mas é necessário trabalhar no sentido da escolarização dos alunos com deficiência.

Sobre a deficiência mental, a gestora demonstrou uma certa preocupação, pois acredita que essa deficiência é uma das mais difíceis quando se trata da aprendizagem. Para ela esses alunos são os que mais exigem dos professores e necessitam de atenção redobrada. Ela relatou que nas turmas que possuem alguma criança com deficiência o quantitativo de alunos é um pouco menor, mas essa estratégia não é suficiente. Muitos professores não se sentem capazes de proporcionar um aprendizado adequado para os alunos com deficiência mental. Na sua avaliação o município ainda tem muito que alcançar nesta área e a capacitação dos professores é uma das ações para o ano de 2010.

Sobre as práticas curriculares propriamente ditas foi perguntado à gestora se as orientadoras pedagógicas das unidades escolares juntamente com os professores realizam as **adaptações curriculares** para os alunos com deficiência mental. Segundo a gestora existe uma iniciativa da escola e do professor para realizar as adaptações, mas muitas vezes, por falta de qualificação ou mesmo de conhecimento, as professoras não sabem como realizar as adaptações. O que ocorre na maioria das vezes é uma diminuição aleatória dos conteúdos que esses alunos devem aprender, sem nenhum critério. Pouco se faz no sentido de adequação de conteúdos e inserção de outros relativos às atividades de vida diária.

As diretrizes curriculares para a Educação Especial deixam claro que as adaptações passam pela: atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender as

diferenças individuais dos alunos; identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos; flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada de alunos; possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1998, p. 32) Por tudo isso, entende-se que a partir dos dados coletados durante a entrevista, as adaptações curriculares realizadas pelos professores deixa a desejar quando o assunto é a escolarização dos alunos com deficiência mental.

Outro aspecto pesquisado foi em relação a como é realizada a **avaliação** dos alunos com deficiência mental. Segundo a gestora esses alunos são avaliados mediante relatórios descritivos em que a cada bimestre os professores registram os avanços ou não desses alunos. Para a gestora os relatórios não dão conta da complexidade do processo de aprendizagem desses alunos e, para complicar, existem professores que preenchem os relatórios sem critério e não dão importância, em alguns casos, ao que escrevem. É possível identificar que no caso de alguns alunos o relatório é o mesmo do início ao final do ano letivo. Para muitos o aluno passa de ano mesmo sem saber, pois é possível dar a terminalidade específica.

Esse é um dos aspectos críticos, pois o que se tem observado em outros contextos é que a famigerada terminalidade específica tem sido um recurso de perpetuação da marginalização e exclusão dos alunos com deficiência mental dos processos escolares.

A respeito das **estratégias pedagógicas** utilizadas pelos professores com os alunos com deficiência mental a gestora afirmou que os professores recebem da orientação pedagógica recursos para trabalhar com esses alunos e, além disso, o professor itinerante auxilia nesse trabalho. Para ela essa iniciativa ainda não é suficiente, pois muitos professores não sabem como associar o trabalho com os alunos com deficiência mental ao trabalho com os demais alunos. Como consequência, o aluno com deficiência acaba ficando excluído da maioria das atividades realizadas em sala de aula. Nas palavras da gestora, para propiciar verdadeiramente a escolarização dos alunos com

deficiência mental seria necessário que o tempo e o espaço escolares fossem mais flexíveis. O aluno com deficiência mental tem um tempo de aprendizado diferenciado. O que um aluno dito normal aprende em um ano de escolaridade, o aluno com deficiência mental pode demorar mais para aprender. Por isso é comum ver nas escolas que os alunos com deficiência mental costumam repedir por duas ou três vezes a mesma série. Isso acaba gerando uma defasagem idade-série preocupante. Segundo a gestora é comum ver alunos com 13, 14 e 15 anos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apenas com a entrevista não foi possível capturar por completo como é que as práticas curriculares se processam na sala de aula. Muito ainda ficou por ser esclarecido. Não obstante, o que é possível concluir é que em 15 anos, a contar da Declaração de Salamanca (1994) a educação inclusiva avançou significativamente. As matrículas dos alunos com deficiência na rede regular de ensino estão garantidas e a inserção desses alunos no espaço escolar também. Infelizmente quando se trata da aprendizagem desses alunos e seu processo de escolarização o que se vê são alunos excluídos pela inclusão, sem aprender.

Nesse ponto o conhecimento historicamente construído pela área da Educação Especial precisa ser estendi para os professores da escola regular para eles compreendam as especificidades do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência mental.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, K. C. V. *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. 2007, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANTUNES, K. C. V., FERNANDES, E. M., GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BLANCO, M. R. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1 ed. Brasília, 2005.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

Documentos pesquisados

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

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