

MATERIAL DIDÁTICO



**ADAPTAÇÕES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	3
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	4
3	ADAPTAÇÕES CURRICULARES	10
3.1	Adaptações de grande porte	19
3.2	Adaptações de pequeno porte	21
4	FORMAÇÃO DOCENTE	23
5	PEI PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	24
6	PDI PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL	27
6.1	Informações e avaliação do aluno	28
6.2	Identificação:	31
6.3	Dados familiares	32
6.4	Informação escolar	32
6.5	Avaliação geral	32
6.6	Avaliação do aluno	33
6.7	Necessidades educacionais especiais do aluno	34
6.8	Desenvolvimento do aluno	34
7	PEE PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO	35
8	AEE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	37
8.1	Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre o público que abrange	40
8.2	Inclusão: o atendimento educacional especializado em questão	41
8.3	Objetivos do AEE	45
9	PROCEDIMENTOS INICIAIS COM ALUNOS EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	46
9.1	Organização em sala de aula:	47
9.2	Procedimentos para a orientação quanto à organização individual: ..	48

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

10	METODOLOGIA E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COM OS ALUNOS NA SALA DE RECURSOS AEE	48
11	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	49
12	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1 INTRODUÇÃO

Prezado aluno!

O Grupo Educacional FAVENI, esclarece que o material virtual é semelhante ao da sala de aula presencial. Em uma sala de aula, é raro – quase improvável - um aluno se levantar, interromper a exposição, dirigir-se ao professor e fazer uma pergunta, para que seja esclarecida uma dúvida sobre o tema tratado. O comum é que esse aluno faça a pergunta em voz alta para todos ouvirem e todos ouvirão a resposta. No espaço virtual, é a mesma coisa. Não hesite em perguntar, as perguntas poderão ser direcionadas ao protocolo de atendimento que serão respondidas em tempo hábil.

Os cursos à distância exigem do aluno tempo e organização. No caso da nossa disciplina é preciso ter um horário destinado à leitura do texto base e à execução das avaliações propostas. A vantagem é que poderá reservar o dia da semana e a hora que lhe convier para isso.

A organização é o quesito indispensável, porque há uma sequência a ser seguida e prazos definidos para as atividades.

Bons estudos!

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



Fonte: escolasecreches.com.br

A Educação Especial no Brasil, como nas demais partes do mundo, não teve seu início calcado em ações governamentais ou em políticas públicas, mas sim é decorrente de lutas e manifestações de indivíduos ou grupos organizados em favor das pessoas com necessidades educacionais, que buscavam a conquista de novos direitos e o reconhecimento de outros, em prol da melhoria das condições de vida de tais pessoas.

O movimento educacional para as pessoas com necessidades especiais inicia-se timidamente no início do século XIX no Brasil, recebendo forte influência de concepções norte americanas e europeias baseado no paradigma da institucionalização.

Cabe ressaltar que nessa época crescia na Europa o surgimento de instituições que visavam normalizar, colocar dentro de um padrão, corrigir, reabilitar e civilizar as pessoas com deficiências.

Nesse contexto destaca-se no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant. A fundação do Imperial Instituto deve-se, em grande parte ao brasileiro José Álvares de Azevedo, o qual sendo cego estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, uma das mais famosas instituições de ensino para deficientes visuais da época. Foi ele quem auxiliou na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, Dr. José F. Xavier Sigaud e como

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

obteve grandes progressos com a menina, despertou os olhares do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que mais tarde influenciaria D. Pedro II na aprovação do Decreto Imperial para a criação do instituto.

Três anos após a criação da instituição para meninos cegos, hoje chamada de Instituto Benjamin Constant, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. O Instituto, criado sob o governo do Imperador Pedro II, denomina-se atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

A partir desse momento surgem no Brasil diversas instituições, ampliando o atendimento a deficientes físicos e mentais, período o qual as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos denominam como:

[...] período de segregação, pelo forte caráter de reclusão das pessoas com deficiência em ambientes separados, que compreende a segunda metade de 1800 e os anos iniciais de 1900, o caráter do atendimento era assistencial e filantrópico, já que não tinha finalidade pedagógica, mas de proteção dos membros da sociedade, por meio da reclusão das pessoas ditas anormais. (BRASIL, 2006, apud PAULA, 16. p. 4).

A história da Educação Especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: sendo o primeiro momento de 1854 a 1956 quando prevaleceram as iniciativas oficiais e particulares e o segundo momento de 1957 a 1993 com as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Vale destacar nesse primeiro momento a expansão de instituições e serviços que já haviam sido criados entre as décadas de 30 a 50, como as classes especiais e a Sociedade Pestalozzi, ambas implantadas pela psicóloga e educadora Helena Antipoff, que chega ao Brasil para coordenar os cursos de formação de professores, bem como, as APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com sua primeira unidade no Brasil em 1954 na cidade do Rio de Janeiro, fruto da iniciativa de Beatrice Bemis, americana e mãe de uma criança com deficiência intelectual.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso. (MENDES, 1995, apud PAULA, 16. p. 5).

Já no segundo período, marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional, o Brasil foi influenciado por ideais do movimento político Estado de Bem-Estar Social e

por uma forte efervescência da mobilização social de grupos de pais e educadores, que lutavam por uma educação menos elitista e de direito também para as pessoas com deficiências, o que levou o poder público a traçar novo olhar para a Educação Especial, passando a fazer parte do texto da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61

Mediante esse contexto histórico do Brasil a Educação Especial assume o paradigma integrador à medida que cresce a oferta de serviços na área, cuja principal contribuição era reabilitar profissionalmente as pessoas com deficiências para assim integrá-las na sociedade.

A promulgação desta lei, consolidou-se ações oficiais do poder público na área de educação especial, que até então se restringiam às iniciativas isoladas no contexto da política educacional nacional.

No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais na rede pública e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

Cabe ressaltar que apesar da lei indicar o atendimento aos alunos com necessidades especiais no sistema público de ensino, instituições particulares e filantrópicas foram favorecidas, fortalecidas e multiplicadas em todo território nacional, pois em seu texto também previa o incentivo do governo a esses estabelecimentos que prestavam serviços educacionais aos alunos em questão:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for 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. (LDB n.º 4024/61, apud PAULA, 16. p. 6).

Apesar de ter sido mencionada pela primeira vez em um documento legal do ensino brasileiro e ser reconhecida como uma modalidade de ensino, a Educação Especial enquanto responsabilidade legítima do poder público estava longe de ser efetivada, uma vez, que descentraliza a educação brasileira e associa-se aos interesses privados.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade. (MENDES, 2010, apud PAULA, 16. p. 7).

Após o golpe de Estado de 1964 é criada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, segundo Saviani para ajustar a educação nos moldes de concepções tecnicistas que vinham ao encontro com as ideologias políticas na qual o Brasil estava passando.

Cabe ressaltar que nesse período o acesso à educação pública pela camada popular cresce, visto que a própria LDB de 71 vem tornar obrigatório o ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos. Com o aumento de matrículas na rede pública de ensino, cresce também o número de alunos com dificuldades de se ajustarem a este sistema e, conseqüentemente, cresce o índice de reprovados.

Nesse contexto histórico, a Educação Especial, ficou de certa forma confusa, à medida que a lei concebe em seu artigo 9º seu alunado “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”

Pela Lei 5692/71, é atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em „deficientes mentais educáveis”. (KASSAR, 1999, apud PAULA, 16. p. 7).

Neste sentido, o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que a educação especial nas escolas públicas atendia basicamente esses alunos pobres e repetentes.

Apesar das classes especiais nas escolas públicas terem sido criadas primeiramente em Minas Gerais na década de 30, quando a psicóloga e educadora Helena Antipoff, chega ao Brasil para coordenar os cursos de formação de professores, foi na década de 70 que ocorreu uma rápida expansão das classes e escolas especiais, visto que esses alunos considerados deficientes não poderiam fazer parte do espaço escolar comum, pois não condiziam com os padrões de aprendizagem postos pelo ensino da época.

Esse período da Educação Especial marcado por concepções integradoras aponta elementos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que historicamente a obrigatoriedade do ensino fundamental foi firmada e com isso o ensino poderia representar às camadas populares instrumento de inclusão e democratização, serviu principalmente na Educação Especial para segregar ainda mais aqueles que não condiziam com o padrão de aprendizagem que a escola propunha e que não eram deficientes, mas que passaram então a ser dentro de estatísticas. Essa dicotomia pode ser melhor evidenciada na seguinte argumentação:

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a „pessoa diferente“, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, apud PAULA, 16. p. 8).

O início década de 90 foi marcado por grandes discussões a respeito da inclusão social e a concepção de uma educação inclusiva, passou a ser vista como essencial nesse processo. Os debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência foram amplamente divulgados e firmados em vários documentos legais importantes, destacando-se a nova Constituição Federal do Brasil aprovada em 1988, a qual estabelecia o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida na Tailândia em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração de Salamanca (Espanha, 2004), o Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, de modo especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Por meio da LDB n.º 9394/96 a Educação Especial é concebida pela primeira vez como modalidade de ensino e ganha novas direções, tendo destaque sua oferta em todos os níveis da educação, passando a ser vista como integrante do contexto geral da educação e não paralela a ela e a redefinição de seu alunado, apontando-se para os alunos com necessidades especiais, retirando assim, a questão dos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Mais tarde no ano de 2013, com a Lei nº 12.796, a LDB passa por algumas alterações e para

especificar de maneira mais precisa quem são os alunos com necessidades especiais fez a seguinte alteração em sua redação: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (LDB nº 9394/96, Art.58).

Com o intuito de direcionar e organizar a proposta de educação para os alunos com necessidades especiais, o Ministério da Educação apresenta em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Neste documento a inclusão é vista na sua totalidade, ou seja, todos os alunos com necessidades especiais podem e devem estar no ensino comum independente do grau de seu comprometimento.

A partir desse histórico da Educação Especial no Brasil observa-se que a luta por uma escola pública e de qualidade também como de direito aos alunos com necessidades especiais é constante, não é neutra nem tampouco, infelizmente, vista como uma prioridade política.

[...] mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola. (ALMEIDA, 2003, apud PAULA, 16. p. 9).

Assim sendo, constatamos que atualmente práticas tradicionais de ensino, bem como de concepção de currículo e de conhecimentos não dão mais conta de responder à heterogeneidade encontrada na escola, nem tampouco de efetivar a inclusão escolar. Precisa-se aprofundar conhecimentos em adaptação e flexibilização curricular e metodológica.

3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES



Fonte: expertisehall.com.br

Entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, apud ZANATO, 2017, p. 292).

As adaptações curriculares constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino/aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas no currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Essas adaptações curriculares constituem-se em modificações progressivas do currículo regular, destinando-se aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais, devendo ocorrer pelo menor período possível, de forma a possibilitarem que esses alunos possam gradativamente participar de um ensino cada vez mais comum caminhando junto com seu grupo/classe.

O planejamento das adaptações curriculares deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, que necessita prever e respaldar as adaptações a serem realizadas. A primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais. Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, 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 [...] (BRASIL, 2001, apud ZANATO, 2017, p. 293).

O projeto político-pedagógico da escola deve ser um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de reflexão e discussão, expondo as suas intenções e delineando a sua identidade. Constituído por um processo democrático de decisões, este dará indicações para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à organização da escola, quanto à organização da sala de aula.

A escola deve ter como ponto de referência para suas práticas escolares o seu projeto pedagógico, orientando e operacionalizando o currículo. Deve-se considerar que a escola flexibilize e diversifique seu funcionamento e práticas educacionais de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem. Ao se identificarem as necessidades educacionais especiais dos alunos, é possível garantir recursos e meios favoráveis que apoiem o processo educacional, possibilitando a adoção de propostas curriculares diversificadas.

A partir de propostas curriculares que levem em consideração as características e peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações que atendam às necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

Para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação. Por isso, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual.

As adaptações realizadas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) correspondem às medidas de ajuste do currículo geral, como a organização escolar e os serviços de apoio. Essas adaptações devem proporcionar as condições estruturais para que ocorram as adaptações em sala de aula e individuais (BRASIL, 1998, apud ZANATO, 2017, p. 293).

As medidas de ajuste efetuadas no currículo desenvolvido nas salas de aula dizem respeito à programação das atividades elaboradas para a sala, tais como a organização e os procedimentos didático-pedagógicos. Já as adaptações no nível individual focam predominantemente o aluno e, mais especificamente, almejam identificar os fatores que interferem em sua aprendizagem e atender às suas dificuldades.

As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas como as adaptações grupais e atividades de reforço não derem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhados pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que esse aluno possa, gradativamente, participar da maneira mais comum do ensino (HEREDERO, 2010, apud ZANATO, 2017, p. 293).

Essas adaptações podem ser classificadas também de acordo com os elementos curriculares aos quais se referem, pertencendo a duas categorias: adaptações nos elementos de acesso, quando se referem a modificações nos elementos pessoais, materiais e de organização; adaptações nos elementos curriculares básicos, quando se referem aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação.

Ajustes menores e/ou maiores no currículo podem ser necessários; estes devem sempre levar em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos de forma a atender às suas dificuldades e favorecer a sua aprendizagem.

Nesse sentido, as adaptações curriculares podem ser classificadas de acordo com o seu grau de significatividade, podendo ser denominadas como: adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte; adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte.

As adaptações curriculares significativas ou de grande porte são decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; sendo assim, seu planejamento e execução são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores.

A implementação de uma adaptação curricular significativa ou de grande porte deve sempre ser precedida de uma avaliação criteriosa das reais necessidades do aluno, pois esta deve sempre favorecer o processo de aprendizagem. Essas adaptações devem permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam viáveis e significativos. Estas devem constituir-se como uma medida excepcional, devendo serem adotadas somente depois de haverem comparado cuidadosamente todas as circunstâncias que envolvem o aluno, e de terem fracassado outras medidas prévias, inclusive as adequações de pequeno porte. A direção escolar tem grande importância no planejamento e na implementação das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, cabendo a ela:

1. Permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade;
2. Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo;
3. Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos;
4. Viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (ARANHA, 2000, apud ZANATO, 2017, p. 294).

Como apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998), no que tange aos elementos curriculares, as adaptações significativas ou de grande porte podem ocorrer na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, na avaliação e na temporalidade. As adaptações de acesso ao currículo correspondem à criação de condições físicas, ambientais e materiais para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Para isso, podem ser necessárias adaptações no ambiente físico escolar e nos materiais de uso comum em sala de aula, além de aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos. A capacitação continuada dos professores e demais profissionais e a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e transitoriedade também constituem ações necessárias para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Os objetivos serão adaptados de forma a favorecer as oportunidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais; para isso, pode ocorrer a eliminação de objetivos básicos ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. Essas alterações não cabem somente ao professor; é necessário que haja uma ampla análise antes dessa tomada de decisão, levando-se sempre em consideração as reais necessidades dos alunos, visando uma melhor aprendizagem e favorecendo a convivência destes com os demais alunos.

Ao serem adaptados os objetivos, conseqüentemente também serão necessárias modificações nos conteúdos, que podem constituir adaptações nos conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e a eliminação de conteúdos básicos do currículo. A avaliação está diretamente associada a essas adaptações, sendo um meio para que o professor, juntamente com a equipe gestora, possa, com base nas alterações efetuadas anteriormente, avaliar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e decidir sobre seu percurso escolar.

As adaptações na temporalidade devem se basear no ritmo próprio do aluno e no tempo que este necessita para aprender, podendo ser realizado um prolongamento no seu tempo de escolarização. Podem ser necessárias, também, adaptações no método de ensino e na organização didática, tais como uma organização diferenciada da sala com um número mais reduzido de alunos por turma e uma metodologia específica que atenda às necessidades particulares do aluno.

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (ARANHA, 2000, apud ZANATO, 2017, p. 295).

As adaptações significativas ou de grande porte devem ser sempre precedidas de uma criteriosa avaliação feita pela equipe gestora, por professores do ensino regular e professores especialistas, de forma a serem analisadas as reais necessidades dos alunos e os impactos dessas adaptações no processo de ensino/aprendizagem e na socialização dos alunos.

Diferentemente das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, as adaptações curriculares não significativas ou de pequeno porte são de responsabilidade exclusiva do professor, não dependendo de ações de instâncias superiores

nem de autorização. Constituem modificações realizadas no plano de ensino e ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

Para a elaboração de seu plano de ensino, o professor deve constatar a diversidade presente em sua turma e promover as adaptações necessárias para favorecer a participação de forma produtiva de todos os seus alunos no processo de ensino/aprendizagem. Esse planejamento deve considerar as características individuais dos alunos para atender às suas necessidades educacionais. Quando necessário, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, que deve nortear as ações pedagógicas do professor, podendo ser elaborado com a ajuda de professores do ensino especial e apoio multiprofissional e atualizado constantemente de acordo com a evolução do aprendizado do aluno.

Considerando a diversidade presente em sua sala e as necessidades individuais dos alunos, o professor tem a liberdade de promover as adaptações não significativas ou de pequeno porte, podendo ser estas organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e atividades de ensino/aprendizagem e na temporalidade.

As adaptações não significativas ou de pequeno porte não constituem uma extrema individualização do ensino; mesmo se adequando às necessidades do aluno, é possível estabelecimento de linhas gerais, ou adaptações de tipo que sejam passíveis de serem utilizadas com um grande número de alunos com características similares.

Cabe ao professor garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso a todos os aspectos do currículo, assim como planejar e executar ajustes que assegurem a participação de todos os alunos nas aulas.

No que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral: - criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; - Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; - favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; - atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; - adaptar materiais de uso comum em sala de aula; - adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; - favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (ARANHA, 2000, apud ZANATO, 2017, p. 296).

Medidas organizativas que facilitem o processo de aprendizagem, como ajustes na organização didática da aula, no espaço e agrupamentos, são essenciais para garantir o acesso ao currículo. Tais medidas podem constituir modificações nos materiais didáticos e na disposição física do mobiliário, na organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades e na previsão do tempo para o desenvolvimento dos diferentes elementos do currículo na sala de aula.

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos podem incluir a priorização de determinados objetivos e áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos e a eliminação de conteúdos secundários. Esses ajustes nos objetivos e conteúdos que constam no plano de ensino do professor devem adequar-se às características e atender às dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação à avaliação, o professor pode fazer modificações nas técnicas e nos instrumentos utilizados, como, por exemplo, possibilitar que um aluno cego faça a prova em braile e a apresente oralmente ao professor.

No que diz respeito à temporalidade, podem ser feitos ajustes aumentando ou diminuindo o tempo previsto para determinado objetivo ou conteúdo, como a demanda de um maior tempo para os alunos surdos nas atividades exclusivamente verbais ou para alunos cegos em atividades escritas.

Ao levar em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos, o professor pode ter que realizar adaptações referentes aos procedimentos didáticos e às atividades, a partir da seleção de métodos mais adequados para o aluno, introduzir atividades complementares e/ou alternativas, alterar o nível de complexidade das atividades, adaptar materiais. Para que as adaptações curriculares sejam efetivas é fundamental:

Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta;
Que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas;
Que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar. (ARANHA, 2000, apud ZANATO, 2017, p. 297).

Para nortear as ações pedagógicas do professor e a elaboração das adaptações curriculares é recomendado que seja feita uma avaliação diagnóstica do aluno, sempre que possível com o auxílio de um professor especialista e de uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, que o professor tenha o maior número possível de informações a respeito da deficiência e das dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno, viabilizando a implementação de ações mais efetivas quanto à aprendizagem.

Pensando mais especificamente no panorama da inclusão no Brasil, constata-se alguns fatores limitantes. Em primeiro lugar, evidenciam-se documentos legais apontando diretrizes que devam orientar o currículo e a prática pedagógica dos professores para o trabalho com a Educação Especial. Em outras palavras, aquelas chamadas adaptações de grande porte, ou de natureza significativa, são propostas. Contudo, em decorrência de se tratar de um país de dimensões continentais, percebe-se que os possíveis impactos dessas propostas se tornam minimizados. Isso aconteceria em decorrência de carência de informações em regiões afastadas dos grandes centros, por carência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Em face dessas dificuldades, muitas adaptações mais amplas ficam esquecidas e atribui-se maior importância às mudanças típicas do segundo nível, ou seja, aquelas denominadas adaptações de pequeno porte. Isso aconteceria porque, ao se depararem com os mais diversos contextos, marcados por crianças com dificuldade e turmas muito heterogêneas, os professores se defrontam com a necessidade de recorrer a adaptações individuais ou pontuais. Vale ressaltar que, embora elas atendam a uma demanda imediata e oriunda de uma condição específica, não são suficientes para cumprir de forma satisfatória com os requisitos necessários aos processos inclusivos. Vale ressaltar que, no âmbito nacional, é possível que elas sejam as mais frequentes.

Embora essas adaptações sejam as mais frequentes, em muitas ocasiões não acontecem apenas no âmbito da temporalidade, ou de recursos materiais disponíveis. Raramente, identificam-se adequações substanciais no nível dos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Para que essas adequações acontecessem seria necessária uma ambiência escolar convidativa e que valorizasse o trabalho em conjunto dos professores. Seria necessário que a atuação dos gestores fosse amparada por princípios democráticos e que valorizassem a experiência e a troca entre os professores (GIMENEZ, 2010, apud ZANATO, 2017, p. 298).

Essa visão sistêmica e de complexidade pode ser considerada relativamente rara entre os gestores. Além disso, a formação dos professores parece não dar conta da complexidade típica desses contextos desafiadores de atuação profissional.

Os modelos lineares e de certeza que caracterizam os programas de formação de professores no âmbito nacional contribuem para dificultar esse olhar mais amplo sobre os processos de inclusão e sobre o seu próprio percurso formativo.

Desse modo, não é raro que professores, quando se deparam com contextos de inclusão, substancialmente marcados por situações inusitadas e de dificuldade, argumentam não estarem preparados pelo fato de não se oferecer nenhum curso para a sua qualificação.

As adaptações curriculares devem estar contempladas no Plano Municipal, no Plano de Ensino do professor, no Plano Educacional Individualizado e no Projeto Político Pedagógico focado na organização escolar e acesso aos serviços de apoio. A LDBEN já relata no seu artigo 59 incisos I que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades.

Assim currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica nada mais é do que adequações curriculares. Neste trabalho entendemos adequações e adaptações como sinônimos e podem ser classificadas em ajustes de grande porte ou significativas que deverá ser de incumbência do diretor ou da área político administrativa e as adaptações de pequeno porte também conhecidas como não significativas que são priorizadas e legitimadas pelo professor.

Adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento as necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2008, apud DALONSO, 2017, p. 12).

Esses ajustes são necessários e considerados como estratégias diferentes das realizadas com alunos típicos que não possuem nenhuma restrição, como forma de prover a aprendizagem e o acesso ao currículo de quem tem alguma necessidade educativa.

Conforme descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica as adequações curriculares devem ser realizadas para alguns educandos quando este não possa beneficiar-se do currículo da base nacional

comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida.

Levando em consideração todo processo que se dá o nome de inclusão, possuindo uma diversidade humana enorme, com diversas tipologias como fator primordial e a troca das diferenças como a questão norteadora da educação inclusiva, existe a necessidade pedagógica de vários ajustes, alterações, modificações e flexibilizações no contexto escolar.

3.1 Adaptações de grande porte

As adaptações de grande porte também conhecidas como significativas são assim chamadas porque permitem o ingresso, a participação e a permanência de todos na sociedade, identificando as necessidades e implementando ajustes necessários para favorecer a inclusão.

Adaptações Curriculares de Grande Porte, ou seja, daqueles ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública. (BRASIL, 2000a, apud DALONSO, 2017, p. 13).

Cabe as Secretarias Municipais de Educação em conjunto com as unidades escolares, mapear o público que irá precisar das adequações, identificando suas necessidades para cumprir a participação de todos, planejar e implantar as modificações, adotar propostas curriculares flexíveis e reorganizar a estrutura e funcionalidade da escola. Devem-se estabelecer prioridades, categorizando cada modificação em curto, médio e longo prazo para que realmente todas as adequações planejadas sejam realizadas, pois nem tudo se consegue realizar de uma vez só, principalmente por se tratar em alguns momentos de alterações físicas de ambiente.

As adaptações de grande porte são de seis tipologias e foram definidas pelos elementos curriculares a que fazem parte como adaptações de acesso ao currículo, adaptações de objetivos, adaptações de conteúdo, adaptações do método de ensino e da organização didática, adaptações do sistema de avaliação e adaptações de temporalidade.

As adaptações de acesso ao currículo consistem em oferecer condições e reformulações nas estruturas físicas do ambiente para mobilidade ou favorecimento de

ambientes para aprendizagem, recursos materiais específicos para comunicação ou desenvolvimento da aprendizagem, adaptação de material já existente, formação continuada para os profissionais envolvidos e garantia de ações para manter a interdisciplinaridade na integração de conteúdos entre disciplinas e transdisciplinariedade, ampliando a abordagem e aplicabilidade dos conteúdos.

Aos alunos neurotípicos que não possuem nenhuma ressalva no desenvolvimento e aprendizagem, estes conseguem cumprir os objetivos gerais e padrão oferecido pelo currículo comum. Já os alunos atípicos, vão desenvolver uma dificuldade bem maior para que isso aconteça, por isso se faz necessário a introdução de objetivos específicos que seja de necessidade do aluno que possui alguma restrição, identificando “o que “ este aluno precisa aprender e que seja importante para ele em cada disciplina escolar, e que o mais importante, seja funcional para o seu cotidiano de vida, visando autonomia social. Estas são consideradas adaptações de objetivos quando cada um aprenderá o que precisa, da forma que precisa e no tempo que necessita, revelando objetivos significativos para a vida e favorecendo a permanência deste de forma igualitária na escola regular.

As adaptações de conteúdos representam as especificidades dos conteúdos que o aluno necessite, mesmo que para isto alguns conteúdos básicos do currículo regular precisem ser eliminados, lembrando que se um objetivo for retirado do plano de ensino, este conteúdo também será, assim como se algum objetivo for adicionado, este conteúdo também fará parte do processo de ensino aprendizagem. Este aluno precisa ser estimulado pelo professor com um plano educacional individualizado para oportunizar sua aprendizagem.

Considerando que as adaptações do método de ensino e da organização didática são adaptadas para alguns alunos que precisam de métodos diferenciados de aprendizagem devido suas necessidades educativas, podendo ser uma organização espacial diferenciada na sala, números de alunos compatíveis para que o professor consiga realizar um bom trabalho e desenvolvimento de trabalho integrado entre a educação regular / especial de forma cooperativa entre os professores que fazem parte dessas duas esferas. Estas decisões são de competência político administrativa para propiciar uma classe inclusiva com uma convivência saudável e respeitosa.

O campo das avaliações é bem complexo e necessita de adaptações do sistema de avaliação, haja vista que já receberam adaptações nos objetivos e conteúdos

As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas as alterações nos objetivos e os conteúdos, que foram acrescentados no Plano de Ensino ou dele eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição. (BRASIL, 1998, apud DALONSO, 2017, p. 15).

A avaliação não pode ser encarada como verificador quantitativo e sim como retomada de conteúdos de forma contínua para reformulações de ações pedagógicas, visando a aprendizagem com cobranças reais e possíveis. Outra adaptação de grande porte é a permanência etária das crianças com os parceiros coetâneos por responsabilidade política administrativas.

As adaptações de temporalidade são verificadas quanto ao tempo de permanência de cada aluno em determinada série desde que se respeite a faixa etária da classe com um plano de ensino individualizado.

3.2 Adaptações de pequeno porte

São estas as de competência do professor que devem ser realizadas, para promover a aprendizagem dos alunos que possuem alguma restrição ou que aprendem de forma diferenciada por algum fator.

São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas políticas, administrativa, e/ou técnica. (BRASIL, 2000b, apud DALONSO, 2017, p. 15).

As adaptações de pequeno porte devem ser realizadas nos objetivos, nos conteúdos, no método de ensino e organização didática, no processo de avaliação e na temporalidade do processo de ensino aprendizagem para beneficiar os diversos alunos que necessitam de um suporte e os professores inclusivos de forma a atendê-los para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam.

As adaptações de objetivos se trata de o professor adequar os objetivos pedagógicos a real condição do aluno, evidenciando as verdadeiras necessidades e potencialidades, compreendendo toda a diversidade oferecida pelo universo disposto e a potente funcionalidade para a vida deste discente, de acordo com uma escala de prioridade que já foi traçada pelo profissional anteriormente. Pode-se acrescentar ou re-

tirar alguns objetivos de um plano de ensino traçado para todos os parceiros coetâneos em detrimento da realidade do processo de aprendizagem destes alunos que necessitam de algum ajuste com prioridades de objetivos para condições de uma participação produtiva com aquisição de novos conhecimentos essenciais para a vida em sociedade com a ajuda de diversos recursos didáticos alternativos.

As adaptações de conteúdos vão estar intimamente ligadas à adaptação de objetivos. A partir de objetivos traçados, caminhamos com os conteúdos necessários para cada caso. Uma unidade temática pode ser priorizada, enfatizada, reformulada ou até mesmo eliminada. É de competência de o professor estudar, traçar e estabelecer os conteúdos que serão abordados para cada criança, levando-se em conta sempre a funcionalidade do mesmo na vida que o atendido leva e as condições que ele vive.

Depois de traçados os objetivos e elencados os conteúdos a que irá trabalhar com cada estudante, chega a hora do método, ou seja, como tudo irá acontecer. Este momento é crucial e de elevada importância já que cada aluno tem suas peculiaridades no desenvolvimento sendo necessário conhecer o público para investir e definir como cada um participará do processo e como cada sujeito aprende de forma efetiva e produtiva, considerando que cada um aprende de uma forma diferente. Será necessária uma análise criteriosa, sinalizando ajustes, retrocedendo ou avançando nas ações pedagógicas, ajustando e selecionando o material a ser trabalhado, refletindo sobre o nível de complexidade e oportunizando técnicas diversificadas para se chegar a adaptação do método de ensino e da organização didática.

Avaliar é um processo complexo, mais como todas as etapas do processo ensino-aprendizagem receberam seus ajustes, a avaliação também deverá ser favorecida para obtenção de resultados caracterizando a adaptação do processo de avaliação. Segundo Vasconcellos (1995, p. 78) "a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social, se quisermos efetivamente superar os problemas".

Podemos considerar que os objetivos, conteúdos, método e avaliação sejam parte de um ciclo sem fim quando visamos a aprendizagem, pois consideramos o que seja pertinente aprender (objetivos), o que aprender (conteúdo) e como aprender (método).

O avaliar seria verificar se todas essas etapas (objetivos, conteúdos e método) aconteceram em conformidade com o processo para atender as necessidades do educando. Caso a resposta seja negativa, a avaliação será um norteador sempre levando em consideração de onde partiu e para onde se quer chegar.

A avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formação de objetos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados para saber em que medida foram os objetos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARUBBI, 1971, apud DALONSO, 2017, p. 17).

A avaliação será um sinalizador para o replanejamento do trabalho do professor e da aprendizagem deste aluno e não um verificador quantitativo, já que o aspecto qualitativo se sobrepõe ao quantitativo. O último ajuste seria chamado de adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, relativizando o tempo empregado para aprendizagem de acordo com cada caso, podendo dispensar mais ou menos tempo para cumprir os objetivos previstos no planejamento realizado pelo professor e consolidação dos conteúdos.

4 FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: campos.rj.gov.br

A formação docente é de extrema importância para se ter acesso as novas informações e ações pedagógicas mais eficientes. A LDBEN no seu artigo 59 no inciso

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

III garante aos alunos com alguma necessidade, professores capacitados para o atendimento especializado e para o ensino regular em classes comuns, por isso a importância das capacitações aos professores para se ter um sistema inclusivo eficiente focado na criança que necessita das adaptações na escola regular, com professores trabalhando com a diferença e a diversidade, peculiaridades e singularidades.

A formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de auto-conhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Aos poucos o professor vai assumindo posturas e desenvolvendo autonomia em contextos sócio-históricos que naturalmente sofrem constantes transformações e em velocidade que vem aumentando vertiginosamente em função da produção acelerada de conhecimento. (RESENDE; FORTES, apud DALONSO, 2017, p. 17).

De acordo com alguns estudos, mesmo após os professores realizarem alguns ajustes ou adequações para as necessidades dos alunos, muitos dos profissionais da educação necessitariam de uma base teórica mais sólida na formação desses professores no sentido de explicar suas ações pedagógicas, já que, muitos professores realizam modificações sem saber o porquê. Para realizar adaptação é necessário conhecer detalhadamente o desenvolvimento normal (biomecânico, motor e sensorial). Além de conhecer o desenvolvimento humano, deve-se estudar o meio para verificar as barreiras conceituais, atitudinais e procedimentais, incluindo os objetivos.

5 PEI PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO



Fonte: educacao.clinicalares.com.br/

O PEI (Plano Educacional Individualizado) é um instrumento relativamente novo no Brasil, mas em outros países como Estados Unidos, Portugal, Catalunha, Áustria, Bélgica e Reino Unido já são muito utilizados na educação de crianças com alguma deficiência.

Um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. (GLAT; PLETSCHE, 2013, apud DALONSO, 2017, p. 19).

Considerando que 90% dos alunos TEAs não acompanham os conteúdos e atividades desenvolvidos em sala de aula (GOMES; MENDES, 2010), o PEI é muito importante para este público, pois é um planejamento individual que fornece um norte para que os professores de um ensino colaborativo trabalhem e desenvolvam os maiores potenciais da criança em questão, pois diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma sala de aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso na aprendizagem.

Este instrumento é revisto de tempos em tempos por quem o definiu e prevê algumas metas para sua execução, como: investigar seus centros de interesse, histórico e passagem do aluno pela escola considerando o processo de aprendizagem e conhecendo-o para verificar suas verdadeiras necessidades. Este é o primeiro passo. Em seguida, é necessário estabelecer metas de curto, médio e longo prazo para depois elaborar um programa definindo o tempo de início e término para o que foi planejado com a devida avaliação.

Levando em conta que o professor já investigou os centros de interesse deste aluno, suas potencialidades e necessidades, neste plano deve conter os dados do aluno, da escola, dos profissionais envolvidos, o que este já sabe de conteúdo e o que ainda precisa adquirir, recursos, estratégias, expectativas, habilidades e procedimentos a ser utilizados.

Sobre os conteúdos que o aluno precisa adquirir, é importante averiguar a função cognitiva, social e motora para perceber as reais necessidades no seu desenvolvimento funcional.

Quando falamos em função cognitiva podemos considerar alguns fatores como sugestão para um olhar diferenciado e preenchimento deste instrumento: atenção para selecionar ou manter o foco, tempos de concentração, compreensão de ordens

faladas ou escritas e identificação e nomeação de tudo que o cerca; percepção visual, auditiva, tátil, cinestésica, espacial e temporal ; memória auditiva, visual, verbal e numérica; linguagem como expressão e compreensão da língua portuguesa, com o ritmo da fala, qualidade de como se expressa oralmente, da forma como se lê e intensidade da escrita; raciocínio lógico com conceitos matemáticos que são inseridos desde o ensino infantil como classificação, seriação, espaço, tempo, igualdades e diferenças, consequências, conclusões e causalidades do cotidiano; sequências lógicas; resolução de problemas e enunciados.

“ESTILO DE APRENDIZAGEM VISUAL - São consideradas visuais as pessoas que usam a memória visual, geralmente precisam ver para aprender, observam detalhes, são observadores, organizados, são exigentes no escrever e desenham com detalhes. Essas pessoas gostam de assistir filmes, pintar e de imagens ESTILO APRENDIZAGEM AUDITIVA - São pessoas que precisam ouvir para aprender, pensam alto e repetem o que ouvem. Contam histórias e fatos. Falam alto e fazem barulho e mesmo em sala de aula, estão conversando. Não gostam de atividades escritas e leituras, preferem aulas expositivas. ESTILO APRENDIZAGEM CINESTÉSICO - São pessoas que precisam envolver-se fisicamente, seja por meio de toque ou movimentos, como a dança gostam de se relacionar com outras pessoas, ficar perto, abraçar, segurar e sempre tem alguma coisa nas mãos.” (SALGADO 2009, FURLAN, 2014, p. 23).

Ao descrever a função social, deve-se mencionar o aspecto afetivo, emocional e social considerando a forma como se relaciona socialmente com estabelecimento e preferência de contatos horizontais ou verticais, estado emocional quanto à frustração, isolamento, cooperação, medo e relações com a afetividade. Terminando com a função motora no que diz respeito a postura adequada ao sentar e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, formas de locomoção e coordenação motora fina e global.

Estes aspectos devem estar baseados no desenvolvimento típico como parâmetro, e se necessário solicitar ajuda de equipe multidisciplinar para avaliação, já que este olhar deve ser de um professor especializado com as demandas de um desenvolvimento global para este aluno.

Todos aprendem, porém cada um tem um tempo diferente e uma necessidade específica, sendo necessárias muitas vezes algumas estratégias diferenciadas. Tendo em vista as funções cognitivas, podemos compreender o estilo de aprendizagem preferido que cada aluno elege para se desenvolver melhor. Na sua grande maioria, os TEAs se demonstram muito imagéticos e visuais, tendo o canal da visão um caminho mais rápido para aprender, por isso eles aprendem muito mais vendo do que ouvindo.

“Em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, apud DALONSO, 2017, p. 22).

É isto que o PEI vai fazer, ajudar a concretizar este processo de ensino aprendizagem. O professor também pode solicitar ajuda dos profissionais da sala de recursos ou AEE pois esta também é uma das atribuições deste cargo, apoiar o trabalho do professor da sala regular.

6 PDI PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL



Fonte: ineq.com.br

O Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares. Nesse sentido, a ação pedagógica do professor na Sala de Recursos Multifuncional deve ser detalhadamente planejada de forma a suprir as necessidades educacionais de cada aluno, criando condições que proporcionam e favorecem a sua aprendizagem, superando as barreiras antes existentes.

Na escola denominada inclusiva, o atendimento educacional realizado pelo professor especializado na Sala de Recursos Multifuncional constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem do aluno público-alvo da

educação especial na classe comum e, também, nas atividades desenvolvidas pela escola.

Sua ação será delineada pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar.

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado.

Os dados que compõe o PDI serão coletados pelo professor especializado no momento em que realizar o estudo de caso de cada aluno a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncional. Tal estudo pode ser desenvolvido individualmente pelo professor especializado ou coletivamente, com a participação do orientador pedagógico ou mesmo de outros profissionais da escola. (DOMINGUES, 2019, apud POKER, 2013, p. 22).

Desta forma terá como base diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do aluno; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriormente realizadas etc.

6.1 Informações e avaliação do aluno

A avaliação é um processo fundamental na organização de uma escola denominada inclusiva. Subsidiaria o planejamento das ações a serem desenvolvidas pela escola e pelos professores da Sala de Recursos Multifuncional e, também, da sala regular. Por meio dos dados coletados no processo de avaliação, é possível decidir quais são os melhores recursos, atitudes, estratégias e metodologias, bem como quais objetivos e conteúdos devem ser desenvolvidos, de forma a preencher as necessidades e interesses do aluno, dando-lhe uma resposta educativa adequada às suas possibilidades, favorecendo seu pleno desenvolvimento.

Num sistema educacional denominado inclusivo, a avaliação não serve apenas para mensurar o que o aluno não sabe ou não conhece, como ocorre na escola tradicional. Vai muito além disso. Constitui-se em um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições favorecedoras e às barreiras de aprendizagem existentes para

atender às necessidades educacionais de cada aluno. Afinal, a escola deve ser entendida como o lugar do aprender; para tanto, deve se adequar e se preparar para responder aos interesses e às condições do seu alunado.

No caso do professor da Sala de Recursos Multifuncional, a avaliação faz parte do seu plano de trabalho que, a fim de elaborar o planejamento para o aluno, precisa identificar quais são os elementos facilitadores e as barreiras que estão dificultando a aprendizagem do aluno, na escola e na sala de aula. Também propicia a identificação das necessidades educacionais especiais vinculadas ao próprio aluno, as quais dificultam ou impedem que a sua aprendizagem escolar ocorra. Incluem-se, nesse caso, problemas visuais, intelectuais, comportamentais, motores, auditivos, físicos etc.

A partir dos dados coletados no processo de avaliação, o professor da sala de recursos irá elaborar e desenvolver o PDI, que tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno.

Somente uma avaliação detalhada das competências 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 permite, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas, para promover o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente. (DOMINGUES, 2019, apud POKER, 2013, p. 22).

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem, mas, para isso ocorrer, o professor precisa conhecer tais características.

Com base nos dados coletados na avaliação, o professor é capaz de planejar e oferecer respostas educativas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam, para o aluno, formas de superar ou compensar as barreiras de aprendizagem existentes nos diferentes âmbitos. Assim, a escola organiza-se, propiciando as melhores condições possíveis de aprendizagem. (DOMINGUES, 2019 apud POKER, 2013, p. 23).

Por meio dos dados coletados no processo de avaliação, o professor especializado pode identificar as áreas comprometidas e as competências do aluno que podem ser exploradas e aprimoradas. Além disso, tais dados, quando analisados, podem instrumentalizar e orientar o professor da classe comum, os gestores da escola

e a família, para que o aluno tenha as melhores condições possíveis de acesso aos conteúdos curriculares.

A Parte I do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que trata da avaliação, apresenta cinco tópicos. O tópico 1 tem como objetivo coletar informações a respeito da identificação do aluno. O tópico 2 aponta dados familiares que são importantes para contextualizar a situação do aluno, na família, bem como a sua situação social e econômica. O tópico 3 aborda a trajetória escolar do aluno, informação fundamental para o professor conhecer as experiências já vividas, as oportunidades que o aluno já teve e, também, a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades. Quanto ao item 4, que trata da Avaliação Geral, são analisadas duas instâncias que são determinantes para o desenvolvimento do aluno: a família e a escola. Com tais informações, é possível compreender como está a participação do aluno na família e as condições fornecidas pelos familiares para que a aprendizagem aconteça. Em relação à escola, os dados permitirão conhecer como ela está organizada, como vem enfrentando o desafio de contemplar a diversidade, como está sua condição de acessibilidade física e atitudinal, qual é a formação do professor que atua com o aluno com deficiência, altas habilidades ou TGD e, mais do que isso, será possível identificar como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem, tendo na sua turma esse aluno.

Tais informações subsidiarão o planejamento estratégico do professor da Sala de Recursos Multifuncional, que terá que organizar ações e orientar os gestores, os funcionários, os professores e a comunidade em geral, no sentido de melhorar o espaço físico e as atitudes da comunidade escolar, realizar estudos de casos e grupos de discussão, assim como planejar atividades diversificadas etc.

Quanto à Avaliação do Aluno, que constitui o tópico 5 do PDI (Parte I), refere-se à avaliação das condições do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular. Dentro da avaliação geral do aluno, há perguntas sobre a sua saúde geral, as quais são importantes, pois comprometimentos nesse âmbito podem provocar, entre outros, problemas de ausência, distração e comportamento. No item que trata da identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, são coletados dados a respeito de exames, laudos e

avaliações diagnósticas até então realizados no que concerne à identificação da condição auditiva, visual, física, motora, comportamental, bem como quais recursos são necessários para se garantir a acessibilidade curricular.

O último item da Avaliação do Aluno trata da avaliação do desenvolvimento do estudante, abrangendo três áreas: cognitiva, motora e pessoal/social. Na área cognitiva, são avaliadas as competências e as dificuldades relacionadas aos aspectos perceptuais ligados à visão, audição, habilidade motora, tátil e sinestésica, além da noção espacial e temporal. É avaliada igualmente a capacidade de manter atenção, como: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens e identificação de personagens. A memória é avaliada considerando-se a memória auditiva, visual, verbal e numérica, enquanto a avaliação da linguagem analisará as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno, quanto à compreensão da língua oral, à expressão oral, à leitura, à escrita e ao uso de outros sistemas linguísticos (libras, comunicação alternativa, braile etc.) e de diferentes formas de representação simbólica.

Ainda na área cognitiva, é avaliado o raciocínio lógico do aluno, levando-se em conta: a compreensão de relações de igualdade e diferença, o reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; a compreensão de enunciados; a resolução de problemas cotidianos; a resolução de situações-problema, a compreensão do mundo que o cerca, a compreensão de ordens e de enunciados, a causalidade, a sequência lógica etc.

Quanto à avaliação da função motora, são consideradas as competências e dificuldades em relação à postura corporal e locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal e coordenação motora. Já na área emocional, afetiva e social, é avaliado o estado emocional do aluno, sua capacidade de reação à frustração, se apresenta comportamentos característicos de isolamento ou medo; seu nível de interação, capacidade de cooperação e manifestação de afetividade. Abaixo, segue o modelo do PDI – Parte I:

6.2 Identificação:

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Endereço: bairro:

4. Cidade:

6.3 Dados familiares

1. Nome do pai:
2. Nome da mãe:
3. Profissão, escolaridade e idade do pai:
4. Profissão, escolaridade e idade da mãe:
5. Número de irmãos:
6. Mora com:

6.4 Informação escolar

1. Nome da escola:
2. Endereço da escola:
3. Ano de escolaridade atual (classe regular):
4. Idade em que entrou na escola:
5. História escolar (comum) e antecedentes relevantes:
6. História escolar (especial) e antecedentes relevantes:
7. Motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado (dificuldades apresentadas pelo aluno):

6.5 Avaliação geral

Âmbito familiar: Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno.

1. Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):
2. Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):
3. Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:

Âmbito escolar: Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno:

1. Em relação à cultura e filosofia da escola.

2. Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.).
3. Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.).
4. Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais etc.).
5. Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação para trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.).

6.6 Avaliação do aluno

Condições de saúde geral: Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1. - Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?
2. - Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?
3. - Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?
4. - Tem outros problemas de saúde?
5. - Se sim, quais?
6. - Faz uso de medicamentos controlados?
7. - Se sim, quais?
8. - O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.
9. - Existem recomendações da área da saúde? - Se sim, quais?

6.7 Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1. Deficiência (s) ou suspeita de deficiência (s) específica (s) apresentada (s).
2. Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação.
3. Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno.
4. Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno. Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:
5. Outras informações relevantes.

6.8 Desenvolvimento do aluno

Função cognitiva:

1. PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:
2. ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:
3. MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:
4. LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:
5. RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de

relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:

Função motora:

1. DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, coordenação motora. Observações:

Função pessoal/ social:

1. ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:

Responsáveis pela avaliação:

Nome da professora da sala de aula regular:

Nome da professora da sala de recursos multifuncional: data da avaliação:

Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:

7 PEE PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

A parte II do PDI, denominado Plano Pedagógico Especializado, constitui-se no plano de intervenção realizado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Sua elaboração tem como base os dados da avaliação (Parte I do PDI).

O objetivo do PPE é elaborar uma intervenção pedagógica capaz de promover a aprendizagem do aluno com deficiência. O apoio docente especializado dará ao aluno a oportunidade de desenvolver suas competências por meio de um currículo que atenda às suas necessidades educacionais, ou seja, com atividades, uso de recursos e conteúdos que favorecem os processos de aprendizagem. (POKER, 2013, p. 31).

A partir da análise dos dados da avaliação, o professor irá elaborar um planejamento pedagógico para ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional, de modo a atender às condições individuais de aprendizagem do aluno. Esse atendimento pedagógico complementar, ao qual o aluno com NEE tem direito, consiste em:

- Desenvolvimento de competências e aptidões envolvidas na sua aprendizagem, fundamentais para sua participação efetiva na classe regular.

- Produção e uso de recursos, materiais e equipamentos especiais, bem como estratégias e metodologias diferenciadas, que favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados na classe comum.

- Ensino de linguagens e códigos diferenciados e exercícios que ampliam suas condições para acessar o currículo e desenvolver-se, como: língua de sinais, braille, treino da visão, uso de diferentes formas de representação simbólica, treino de orientação e mobilidade, exercícios de atividade motora adaptada e de psicomotricidade, uso de sistemas aumentativos de comunicação, exercício para desenvolver a autonomia e desenvolvimento pessoal e social, bem como exercícios que trabalham com as competências sociocognitivas, entre outros.

- Orientação à escola na elaboração de adequações nos instrumentos de avaliação e no acompanhamento dos progressos das aprendizagens, como: alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação utilizados; adequações nas condições de avaliação, no que se refere às formas e aos meios de comunicação usados e à periodicidade, ao local e à duração da mesma.

- Colaboração na produção de relatórios e na elaboração do documento de terminalidade específica para os alunos que dela necessitam.

- Apoio e orientação para a comunidade escolar (funcionários, professores e alunos de forma geral, gestores e familiares) e, especialmente, para o professor da classe regular que atua com o aluno da Sala de Recursos Multifuncional.

- Acompanhamento e orientação para o aluno, no seu âmbito familiar, e, em determinados casos, em relação à sua vida social.

O Plano Pedagógico Especializado é composto de três partes. São elas: ações necessárias para satisfazer às necessidades educacionais especiais do aluno, organização do Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncional.

As ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais são relativas às ações no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde, consideradas fundamentais para garantir a aprendizagem do aluno. Em cada âmbito, são identificadas as ações consideradas necessárias que já foram desenvolvidas e as que ainda precisam ser realizadas pela escola.

8 AEE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, e sua oferta é obrigatória a todos os alunos público alvo da educação especial.

O profissional que atua neste atendimento é o professor de educação especial, que deve ter formação específica na área de atuação. No atendimento realizado no contra turno, as necessidades e potencialidades são trabalhadas, com a finalidade de oferecer novos caminhos para aprender, ao aluno público-alvo da educação especial, e de fato ter suas diferenças atendidas e respeitadas.

A partir do atendimento, o professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensem em possibilidades de intervenção. Este atendimento é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como

(...) função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, apud FERREIRA, 2015, p. 48).

Pode-se observar na citação acima, que o AEE é um atendimento com caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, sendo importante para a formação do aluno que o frequenta, pois é, neste espaço, que será abordado os campos conceituais, os quais possibilitarão maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos.

Os sistemas de ensino têm o compromisso de oferecer este atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, como indicado na Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, em seu parágrafo único mostra que:

(...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, apud FERREIRA, 2015, p. 49).

Cabe esclarecer que todos os sistemas de ensino, municipal, estadual e federal devem organizar este tipo de atendimento, conforme indicado na citação acima, sendo de caráter obrigatório a oferta aos alunos público-alvo da Educação Especial. As atividades do AEE também são indicadas no documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, apud FERREIRA, 2015, p. 49).

A partir da perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessário refletir sobre o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial que frequentam a escola regular e o currículo comum, observando o atendimento de suas necessidades, visto que seu processo de ensino e aprendizagem, assim como os demais alunos, é único e constituído de peculiaridades.

Ao refletir-se sobre a importância da escola no processo de inclusão, nenhum outro espaço seria capaz de substituir seu caráter social e de ensino. O ambiente escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído, ou seja, este lugar é fundamental para o desenvolvimento, como um todo, dos alunos, os quais participam deste contexto e para a pessoa com deficiência não poderia ser diferente. Portanto, a educação inclusiva fomenta o repensar das práticas na escola comum, por meio de ações que atendam as diferenças considerando também os distintos contextos, que este sujeito faz parte.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Inclusão implica uma reforma radical nas reformas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos em sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER,2003, apud FERREIRA, 2015, p. 50).

Neste sentido, a proposta inclusiva demanda uma reforma na estrutura educacional. A organização dos alunos nos espaços educativos, o currículo deve ser repensado, assim como as formas de avaliação. A diversidade deve ser percebida, valorizada e atendida neste espaço que é composto pela diferença. Assim, faz-se necessário pensar: Como incluir o diferente em uma escola com o currículo engessado e com uma avaliação tradicional e que não respeita o ritmo e a singularidade de cada aluno? Como avançar em relação às propostas metodológicas que atenda e respeite a todos?

Levando em consideração estes desafios vividos na escola, destaca-se a dificuldade que esta enfrenta ao se flexibilizar, ao diversificar o seu currículo, ao trabalhar com alunos que não compõe o padrão determinado de normalidade². Índices e metas são colocados à escola, deslocando assim o foco para uma corrida incessante por resultados numéricos, e não para o desenvolvimento voltado as especificidades dos alunos. A escola, ainda, se caracteriza como uma instituição estruturada para atender alunos que correspondem a um ideal padrão, e não para o sujeito singular que é seu aluno, ou seja, o aluno real heterogêneo; realiza sua atividade pedagógica a partir de um sistema organizado por um currículo inflexível; e seleciona os conteúdos de acordo com uma sequência rígida, com vistas a uma complexidade crescente, partindo de critérios padronizados de desenvolvimento psicológico baseado em etapas.

Desta forma, independentemente das condições e características apresentadas, por seus diferentes alunos, àqueles que não conseguem acompanhar o ritmo imposto, são marginalizados e excluídos. Agora permanecem na escola, porém este espaço educativo ainda apresenta grandes dificuldades em avançar, pela falta de atenção à diversidade, ao manter um ensino veementemente pautado em currículo inflexível, onde seu conteúdo é desenvolvido da mesma maneira para todos os alunos, de forma única.

O desenvolvimento de algumas metas diferencia-se dentro dos mesmos objetivos escolares, com vistas à superação da rigidez da escola e oportunizar aos alunos a aprendizagem com qualidade social, assim é imprescindível viabilizar estratégias e

metodologias de ensino e avaliação demonstrando que “(...) não é necessário que se tenha as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” (FERREIRA, 2005, p144). Nesta perspectiva, faz-se necessário superar a condição de alcance de metas padronizadas, estipuladas de forma excludente. Ao reconhecer a diversidade, o caminho a ser percorrido em busca da educação inclusiva, deve ser aquele que tem como eixo norteador, a percepção dos alunos como parâmetro dele mesmo, respeitando assim as diferenças por eles apresentados.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais adversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado. (BEYER, 2006, apud FERREIRA, 2015, p. 51).

O autor nos atenta para o grande objetivo de estar na escola para aprender, e não apenas interagir. Esta é a educação que se quer, e se busca incessantemente todos os dias e que ainda se tem muito a superar até alcançá-la. Desta forma, se observa muitos aspectos relacionados à organização escolar perante a diferença. A escola deve se adequar à proposta de ensino a fim de que diferentes alunos se apropriem do conhecimento. De outra forma, ainda continuar-se-á nos tempos da integração escolar. O aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, exige do Sistema escolar, a eliminação dos entraves por parte das instituições em atender as diferenças, valorizando e potencializando suas habilidades.

8.1 Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre o público que abrange

O uso de recursos e materiais variados no AEE é de extrema importância para contribuir com o desenvolvimento de vários aspectos nos alunos. Se pode exemplificar, no caso de alunos com TEA, a necessidade de ampliar a atenção; o desenvolvimento das relações com o outro; percepção daquilo que o aluno procura transmitir, por meio de expressões faciais ou o que sente; como também, ampliar sua linguagem oral; ou ainda com outras formas de comunicação como no uso de comunicação aumentativa alternativa/CAA, quando necessário, como importante instrumento de apoio

ao aluno sem comunicação oral, ou ainda aqueles que apresentam maiores dificuldades na linguagem.

Deve-se buscar a otimização das capacidades, sem direcionar o trabalho em busca de cura. É necessário pesquisar as dificuldades na escola, no social e na comunicação a fim de construir um plano de trabalho que lhe possibilite as aprendizagens e a diminuição de estereótipos. É fundamental que o aluno melhore a sua comunicação social, passe a compartilhar o olhar, interaja com outras pessoas e envolva-se com tarefas diferenciadas, porém tendo o cuidado na preparação do ambiente e da rotina. (CAMARGOS, 2005, apud FERREIRA, 2015, p. 52).

Salienta-se a necessidade de trabalhar de forma conjunta com o professor de sala de aula do aluno que é atendido no AEE, afim que trocar informações e orientá-lo com relação às particularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e da organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis a estes alunos, buscando incluir a todos, independentemente de sua condição.

Dentre os alunos público alvo que apresentam como característica a deficiência visual, deficiência auditiva ou surdez, deficiência intelectual, deficiência física, Transtornos do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação, necessitamos reunir diferentes áreas do conhecimento para favorecer sua plena participação no ensino comum. Cada área de atuação conta com uma série de conhecimentos específicos, os quais dão suporte às necessidades dos alunos, como por exemplo, o soroban para alunos cegos, este recurso auxilia na aprendizagem de matemática.

8.2 Inclusão: o atendimento educacional especializado em questão

Os elementos fundamentais para a compreensão e orientação do AEE para alunos com deficiência, TEA e AH/SD, na perspectiva da educação inclusiva, parte da legislação brasileira para a educação nacional. As políticas públicas oferecem subsídios de orientação e apoio na área educacional, alicerçado na concepção pedagógica da diversidade e da diferença como inerente ao humano, superando a lógica da homogeneidade e normalização. Inicialmente analisa-se a função da escola comum, a qual contribui na inserção do aluno no mundo social, cultural e científico. Ressalta-se também o direito de todo o ser humano ao acesso a esses bens coletivos, que pretendem colocar os sujeitos em interação com os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história.

A escola brasileira, historicamente, teve sua expansão ao abranger as pessoas advindas das classes populares, com fins de progresso nacional. Ao longo dos anos houveram algumas mudanças, mas a essência da busca dos resultados, sob a ótica de um currículo oficial comum, alicerçado em bases legais, homogêneas, disciplinares e conteudistas permaneceram.

Diante deste entendimento a escola comum vem se reestruturando no atendimento dos alunos com deficiência, TEA, AH/SD, percebendo os diferentes funcionamentos no contexto educacional. O modelo integracionista da escola comum instituiu a adaptação do sujeito ao sistema, enquanto a inclusão orienta a adaptação do sistema educacional às necessidades e potencialidades dos alunos, tendo o compromisso de organizar-se para educar e ensinar, prevendo e provendo as flexibilizações curriculares necessárias.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial apontam para a inclusão de alunos nas escolas regulares de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de aprender com a diversidade, convivendo com as diferenças. Para tanto é imprescindível que as ações educativas sejam ressignificadas, rompendo com as barreiras que impedem a interação e as aprendizagens.

Prioriza-se a formação continuada por parte dos profissionais da educação, tanto ao que se refere ao surgimento da Educação Especial, como a sua evolução histórica, demarcando as influências Internacionais e Nacionais nesse percurso, chegando às políticas Nacionais e índices atuais de pessoas com deficiência no Brasil. Os profissionais e as escolas carecem de discussões e análise das novas possibilidades de ensinar, considerando as novas perspectivas da educação, centradas no aluno, com um cunho interacionista. Não basta os professores compreenderem que as diferenças devem ser consideradas como outra maneira de expressar-se, mas também necessitam atualizar-se em conhecimento, avanços didáticos e pedagógicos.

Os documentos propõem alternativas de intervenções que possibilitem a abertura de espaço de interação de todas as pessoas no espaço escolar. Esta política visa garantir: Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; AEE; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para

a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Dentre estes objetivos do documento citado, se quer destacar a sua prioridade para o AEE que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Traz o AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais como uma das possibilidades de inclusão, bem como a formação dos profissionais para atuarem neste serviço. Posteriormente este é complementado pelo Decreto nº 6.571/08, o qual descreve a função, os objetivos do AEE e explica onde e qual a formação necessária para exercer esta atividade pedagógica. Afirma o compromisso do MEC quanto ao subsídio financeiro e técnico para a sua implantação. Este serviço foi criado para complementação ou suplementação curricular aos alunos do ensino regular, por meio de um conjunto de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das habilidades e potencialidades dos alunos. Tem como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, TEA, AH/SD; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O AEE é uma proposta viável e necessária nas escolas, apoiando os serviços já existentes na escola e ainda, promovendo a discussão sobre Escola Inclusiva. O movimento de inclusão tem como fim a ressignificação das ações educacionais, voltadas para a construção do conhecimento, considerando a cultura, atendo-se a historicidade, reconhecendo as práticas sociais, as questões intelectuais e psicológicas do sujeito. Neste contexto vê-se a crise da Educação Especial e instituições segregadas provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e até mesmo sobre a sua continuidade. Na mesma proporção encontramos também dúvidas e necessidades de uma nova postura na escola regular para que possa ser inclusiva.

[...] ao educar todos os alunos juntos “as pessoas com deficiências tem oportunidades de se preparar para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social” (STAINBACK, 1999, apud FERREIRA, 2015, p. 55).

O AEE aparece como uma possibilidade de mediar essa transição, priorizando a complementação curricular para os alunos com deficiência, com princípios pedagógicos, sem pretender substituir os conteúdos acadêmicos. Para alcançar esse objetivo deverá superar o modelo clínico e realizar o atendimento com o propósito de criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky), tendo experiências com outros alunos e com o professor mediador, para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência.

No AEE, deve se considerar que a deficiência não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual. Lida ainda com os efeitos das relações sociais e as crenças produzidas no interior da cultura. Percebe-se o medo da diferença e do desconhecido que desencadeia o distanciamento e muitas vezes o isolamento, resultando sentimentos de inadequação e discriminação que produz consequências e limites sociais, os quais não estão ligadas as causas orgânicas. Estas representações sociais sobre a deficiência criam expectativas limitadas naqueles que os acompanham, bem como na identidade dos sujeitos.

Outro equívoco é quando a escola, bem-intencionada, promove atividades diferenciadas somente ao aluno com deficiência, quando o papel da escola é o de respeitar e oportunizar a expressão das diferenças humanas, demonstrando assim que a diversidade é comum a todos. Esta ação inclusiva deve ser um movimento de toda a escola, para todos os alunos, variando a extensão e a profundidade das adequações necessárias. Torna-se primordial a ação cooperativa, apoiada na rede de sustentação, onde todos os atores educacionais envolvam-se com o processo e o acesso de todos os bens educativos, comuns e singulares.

Para que se cumpra o papel social da escola e do ensino, é fundamental o Planejamento e a Avaliação voltados para a continuidade do processo de aprendizagem, garantindo os projetos coletivos e individuais. O AEE para as pessoas com deficiência, TEA, AH/SD tem o compromisso de alertar para o equívoco de uma educação que se baseia na lógica do concreto e da repetição alienante, negando o acesso da pessoa com deficiência ao plano abstrato e simbólico da compreensão (MEC, 2005). O exercício de favorecer ao aluno em variadas relações com os objetos presentes, ausentes e contribui para a abstração.

O AEE para o aluno com deficiência, TEA, AH/SD destina-se a construir com o aluno uma posição de saber, superando a posição do não saber ou do sentimento de

inadequação algumas vezes experimentado por este. O objetivo maior é propiciar condições e liberdade para que o aluno possa construir a sua inteligência, dentro daquilo que lhe é possível, naquele momento e lugar, tornando-se agente capaz de produzir significado e conhecimento. Este trabalho deve ser conjunto, escola e AEE. Não funciona separadamente, pois é uma ressignificação metodológica e didática, que envolve toda a escola e a família. O AEE realizado em salas de recursos multifuncionais é mais uma possibilidade de inclusão, bem como a formação dos profissionais para atuarem neste serviço.

8.3 Objetivos do AEE

Primeiramente, tem-se que ter clareza dos motivos que orienta o trabalho no AEE, sendo estes, inserido em um contexto que construa uma sociedade inclusiva. Esta é a grande meta da educação inclusiva. Para tanto, faz-se primordial que se compreenda o que isso significa no cotidiano escolar.

(...) uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum (WERNECK, 1999, apud FERREIRA, 2015, p. 57).

Busca-se a escola inclusiva que se fundamenta na concepção orientada pelo reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos. Estes acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. O papel das escolas deve atender às necessidades educacionais específicas de seus alunos tendo em vista a complexidade e a diversidade do contexto escolar, tanto nas aprendizagens como na ensinagem.

Faz-se necessário que a escola se reorganize, ressignifique suas ações, flexibilizando o currículo, promovendo a formação de professores em serviço, parcerias com a comunidade e ainda a complementação ou suplementação curricular ao/a aluno/a com deficiência ou superdotação respectivamente.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realizam o AEE para alunos/as com necessidade específica, por decorrência de deficiência,

TEA, AH/SD, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando o desenvolvimento do currículo e participação da vida escolar. É um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos e dispõe de profissionais com formação para o AEE, que considere as diferentes áreas e os aspectos relacionados: ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno; ao nível de escolaridade; aos recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

O AEE tem o objetivo geral promover a inclusão de alunos com deficiência, TEA e AH/SD em classes comuns da educação infantil e ensino regular, com a meta das políticas da educação inclusiva, mantendo a interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado, no sentido de complementação ou suplementação curricular, para a educação básica, a partir da avaliação do aluno em suas habilidades, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e buscando romper as barreiras que limitam suas aprendizagens.

[...] das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, apud SANCHES, 2006, p. 70).

9 PROCEDIMENTOS INICIAIS COM ALUNOS EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Sugere-se, após a análise do período trabalhado, uma linha de atuação que oriente as ações iniciais nas atividades do professor de educação especial, a qual se apresenta como indicadores flexíveis no cotidiano escolar:

Reconhecimento das necessidades específicas da criança, adolescente ou adulto;

-Flexibilização curricular: Reunir a equipe administrativa pedagógica e professores envolvidos na inclusão com intencionalidade de promover:

- Revisão do Plano Político Pedagógico anual, com a finalidade de atualizar os recursos físicos, materiais e humanos às peculiaridades dos alunos da Instituição;
- Interseção no currículo e o plano político pedagógicos, propostas resultantes de discussões e reformulações didáticas, pedagógicas e avaliativas no âmbito da educação escolar;
- Discussões do currículo comum e as peculiaridades do aluno.
- Redimensionamento a cada ano as informações no ato da matrícula, a partir da experiência e reflexão do ano anterior;
- Abordagem com a família em termos de obtenção de informações e orientações no manejo com a criança;

9.1 Organização em sala de aula:

- Preparação do espaço educacional onde a criança reconheça-se no ambiente, de acordo com seu perfil inicial;
- Acompanhamento das ações e reações do aluno no período de inclusão, para auxiliá-lo na manutenção da atenção e concentração, bem como interação no grupo e do grupo com este;
- Atenção aos estranhamentos e interações iniciais, para eventuais modificações da rotina escolar, seja nos ambientes quanto nas atividades;
- Construção de uma rotina de tarefas cotidianas, de acordo com sua condição para organização e responsabilidades;
- Conquista de uma relação de confiança e autoridade entre aluno e seus professores;
- Agrupamentos e individualização do ensino. Alguns alunos necessitam de mediação do professor ou dos colegas para aprender o que outros alunos conseguem aprender por meio da experiência espontânea;
- Flexibilização dos objetivos conceituais, se necessário, quanto à profundidade e extensão, a partir das habilidades e potencialidades do aluno.

9.2 Procedimentos para a orientação quanto à organização individual:

-A partir de observações constantes e registros de dados significativos de seus movimentos em atividades de sala de aula e demais espaços escolares;

-Organização com o aluno de suas rotinas particulares, tornando-as funcionais;

-Constituição de situações de aprendizagem de caráter: funcional, a partir de suas potencialidades e habilidades;

-Previsão quanto as modificações da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos, se necessário;

-Seleção de técnicas e instrumentos apropriado para avaliação do aluno, se necessário;

10 METODOLOGIA E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COM OS ALUNOS NA SALA DE RECURSOS AEE

Alunos com deficiência auditiva:

1. Promover o aprendizado do Sistema LIBRAS
2. Promover o aprendizado da língua portuguesa
3. Materiais traduzidos do português para LIBRAS – LIBRAS para o português

Alunos com deficiência física:

1. Orientar o professor de Educação Física quanto ao uso da matéria para estimular o aluno, com uma aula adaptada.
2. Realizar a adequação do material
3. Promover a autonomia desse aluno

Alunos com deficiência mental:

1. Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento da atenção, percepção e memória.
2. Proporcionar ao aluno o conhecimento do seu corpo através de desenhos figuras, com isso fazer dele um instrumento de expressão, para a autonomia de suas necessidades básicas, exemplo ir ao banheiro sem precisar de ajuda.

3. Valorizar as diferenças e não a discriminação

Alunos com deficiência visual:

1. Promover e apoiar a alfabetização e aprendizado pelo Sistema Brile
2. Gravação sonora de textos
3. Adequação necessárias para o uso de tecnologias, como aplicativos de áudio-books, etc.

Alunos com múltiplas deficiências:

1. Métodos apropriados de comunicação, todas as formas devem ser utilizadas
2. Planejamento de toda a aprendizagem
3. Interação em ambientes naturais

Alunos com altas habilidades/ superdotados:

1. Habilidades específicas, como incentivar a prática de esportes.
2. Criatividade, escrever um livro, ler um livro, fazer um desenho.
3. Motivação canalizar a energia

11 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Logo após uma situação de segregação e exclusão, os deficientes que antes eram segregados e discriminados, passam a ser reconhecidos como pessoas que necessitam de respeito e educação de qualidade, com isso observaram que depois da aplicação de algumas leis desenvolvidas e aceitas por países e entidades mundiais, essa situação se modifica ao passar do tempo.

Na perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta da elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha).

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração, os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nelas matriculados, tendo como base o artigo 11 da Declaração de Salamanca “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”. Nesse viés, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, apud SANTOS,2013, p.7).

Dessa forma, pode-se perceber que a Declaração de Salamanca iguala os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade, a escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades e acessos educacionais e as características individuais sejam marcados pela igualdade entre as pessoas.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, apud SANTOS,2013, p.7).

Com isso, uma escola que se intitula inclusiva, deve integrar-se à comunidade como também apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição. Sempre adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas

instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo.

A escola também tem a necessidade de orientar suas atividades com um projeto pedagógico sistemático que se desenvolva a longo prazo, no qual sejam trabalhadas diferentes formas de ensino, conteúdos e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, especialmente com aquele aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, porém isso não significa facilitação nem a negação da avaliação, e sim, uma forma diferenciada, buscando valorizar os desenvolvimentos de aprendizagem obtido por esse aluno.

Numa escola que se caracteriza inclusiva, os professores têm por obrigação conhecer a fundo as possibilidades e as limitações dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (Declaração de Salamanca, 1994, apud SANTOS,2013, p.8).

Os professores das instituições que desenvolvem a inclusão devem interessar-se pelo que seu aluno deseja aprender, acreditar nas suas potencialidades é um fator primordial para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem, aceitá-los como são, saber escutá-los e valorizar as suas produções, ajudam na independência deste aluno. Aplicar uma metodologia que venha a estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua aprendizagem efetiva.

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, „A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais“. (SASSAKI, 2004, apud SANTOS,2013, p.8).

Quando pensamos em um mundo inclusivo, temos a ideia de que todas as pessoas têm as mesmas condições e oportunidades de ser ator principal do seu espetáculo de vida, fazendo assim a sua participação na sociedade de forma participativa e ativa, onde se entenda que as relações individuais sejam estabelecidas à luz de uma igualdade de valores. Pensando dessa forma, não é a pessoa que tem de se adequar ou adaptar-se à sociedade e aos meios educacionais, mas, sim, estes precisam ser preparados e equipados para receber esses indivíduos, esses alunos que necessitam de um atendimento especializado que supram as suas necessidades para que assim essas pessoas possam viver e estudar com dignidade e serem reconhecidas como cidadãos.

[...] inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (MENDES, 2006, apud SANTOS, 2013, p.8).

Desse modo, não é viável perder a orientação dos objetivos formativos que devem nortear os trabalhos e os currículos escolares para que as escolas inclusivas não venham a fortalecer o estigma do insucesso na sua vida escolar. Orientado por essa ótica, os alunos que tenham necessidades educacionais especiais nunca devem ser excluídos, segregados ou até mesmo protegidos. Eles devem mesmo é conviver e estar presente juntamente com os alunos considerados normais que tenham a mesma idade mental ou cronológica; assim, eles assumem as mesmas responsabilidades e os mesmos direitos. Dessa forma, irão aprender a superar as dificuldades que sua deficiência os apresenta. Dessa maneira, o aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer incluso à sociedade, da mesma maneira as escolas e profissionais da educação devem trabalhar com uma pedagogia condizente com a proposta da Declaração de Salamanca. Sendo assim, teremos uma sociedade mais humana, que possa se preocupar com seu próximo e que aprenda a respeitar as diferenças independente de etnias, religiões, culturas, deficiências entre outras necessidades que possam a vim provocar qualquer atitude de exclusão.

[...] em termos „sociais“ (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva), em termos educativos“ (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus „clientes“) e em termos económicos“, os recursos e equipamentos são

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

distribuídos de forma mais sustentada e eqüitativa a toda a população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo. (FONSECA, 2003, apud SANTOS,2013, p.9).

Uma sociedade que adota tais quesitos torna-se uma sociedade mais inclusiva e garante para seus cidadãos uma vida mais rica em oportunidades e direitos, a Declaração de Salamanca, mostra-nos que existem formas de se ter sucesso em uma educação inclusiva e igualitária.

12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 01, 1992. p. 101-107.

ARANHA, M.S.F. 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/SEE, 2000a.

ARANHA, M.S.F. Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

BEYER, H. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? Revista do Centro De Educação. Cadernos: edição: 2005 - Nº 26.

BRASIL, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da união, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CAMARGOS, Jr., W. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Brasília: Presidência da república, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2005.

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

CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares: Porto Editora, 1997.

CUNHA, B. Classes de Educação Especial para Deficiente Mental? São Paulo: IPUSP, 1989. (Dissertação de Mestrado).

DALONSO, A. L. G. Adequações curriculares: eis-me aqui, nasci, logo existo! Belo Horizonte. MG. 2017.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em educação especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993, p. 65-74.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1989.

FURLAN, A. M. da S. Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais- atendimento educacional especializado. Umuarama. PR. 2014.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. Education exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company, 1979.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

PAULA, G. P. M. de; SILVA, S. S. C. Educação inclusiva e as adaptações curriculares e metodológicas: um caminho a ser percorrido. Paraná. 2016.

PEREIRA, O. et al. Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1994.

POKER, R.B et al. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. Marília, SP. 2013.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, R. G. de M. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca. Aracaju. SE. 2013

SASSAKI R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais. As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ZANATO, C. B; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. São Paulo. SP. 2017.