

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10**

**LICÍNIA DE LOURDES SILVA
MÁRCIA TAVARES DE ARAÚJO MATIAS**

**AVALIAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Brasília, 2005

**LICÍNIA DE LOUDES SILVA
MÁRCIA TAVARES DE ARAÚJO MATIAS**

**AVALIAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES
NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB como
parte das exigências para conclusão do
Curso Pedagogia – Formação de
Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor
Nota 10
Orientadora: Ciomara Schneider

Brasília, 2005

Dedicado a todos que
contribuem para uma sociedade
mais inclusiva.

Nosso agradecimento a dedicada orientação da professora Ciomara Schneider, sem a qual a realização desta pesquisa não seria possível.

RESUMO

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas educativas que apoiem a implementação de uma nova prática social e viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independente das suas Necessidades Educacionais Especiais. Aceitar e valorizar a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. A pesquisa investigou a avaliação curricular na Inclusão Educacional, buscando conhecer as adaptações na construção do Sistema Educacional Inclusivo. Analisou a relação família/escola e como se processa a atuação dos envolvidos no processo de Inclusão Educacional, identificando as estratégias utilizadas no cotidiano escolar, bem como as adaptações curriculares, as práticas pedagógicas e o processo de avaliação. A análise crítica do processo de ensino-aprendizagem na Escola Inclusiva, suscitou sugestões de adaptação curricular. Como método de investigação escolheu-se a pesquisa qualitativa, por meio de relatos de experiências. A investigação destaca três casos distintos: o primeiro trata-se de como se processa o atendimento a alunos em situação de risco social e o egresso dos mesmos à sociedade. O segundo caso é o relato da trajetória de uma aluna com comprometimento severo que não consegue ingressar na Escola Inclusiva. O terceiro caso retrata como se processa o Atendimento Especializado. Comprovou-se que o atendimento oferecido pela Rede Pública de Ensino é segregado, categorizando tipo de deficiência, aponta uma maior oferta de inclusão a clientela do Plano Piloto e déficit no atendimento nas demais regionais administrativas. Percebeu-se a prática de classificar e categorizar crianças baseado no que estas crianças não sabem ou não podem fazer, atitude que reforça fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não nos fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todos os alunos possam aprender, uma vez que seus professores identifiquem o que estes sabem, planejando em torno deste prévio conhecimento, e conhecendo o estilo de aprender e as necessidades individuais de cada um. Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos professor/aluno, que existem diferentes propostas para diferentes pessoas.

Palavras chave : Adaptação - Currículo - Diversidade

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	7
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 - Conceituação e documentação da Educação Inclusiva	9
2.2 - A Inclusão Educacional de Portadores de Deficiência Severa	11
2.3 - A Inclusão Educacional de Alunos em Situação de Risco Social	14
2.4 - A Diversidade Cultural e a Inclusão Educacional	19
2.5 - Aprendizagem Significativa como sugestão de Adaptação Curricular.....	24
2.6 - O Currículo e as Adaptações Curriculares no Processo de ensino- aprendizagem.....	27
2.7 - A Socialização e o Processo de Avaliação na Educação Inclusiva.....	29
2.8 - A Relação Família/Escola	31
3 - BASES DA PESQUISA	38
4 - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	40
4.1 - Relato de Experiência 1	40
4.2 - Relato de Experiência 2.....	47
4.3 - Relato de Experiência 3.....	52
5 - ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	57
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
8 - APÊNDICES	71
8 1 - Documentos para Análise Documental.....	72
8 1 - Roteiro para Análise Documental.....	73
8 1 - Roteiro de Observação	74
9 - ANEXOS	75
9 1 - Definição dos termos.....	76
9 2 - Lei 3.218.....	77
9 3 - Programa Igualdade nas Diferenças	79
9 4 - Projeto Amigo Especial da Escola do CAJE.....	80

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10**

**LICÍNIA DE LOURDES SILVA
MÁRCIA TAVARES DE ARAÚJO MATIAS**

**AVALIAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Brasília, 2005

**LICÍNIA DE LOUDES SILVA
MÁRCIA TAVARES DE ARAÚJO MATIAS**

**AVALIAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES
NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB como
parte das exigências para conclusão do
Curso Pedagogia – Formação de
Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor
Nota 10
Orientadora: Ciomara Schneider

Brasília, 2005

Dedicado a todos que
contribuem para uma
sociedade mais inclusiva.

Nosso agradecimento a dedicada orientação da professora Ciomara Schneider, sem a qual a realização desta pesquisa não seria possível.

RESUMO

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas educativas que apoiem a implementação de uma nova prática social e viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independente das suas Necessidades Educacionais Especiais. Aceitar e valorizar a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. A pesquisa investigou a avaliação curricular na Inclusão Educacional, buscando conhecer as adaptações na construção do Sistema Educacional Inclusivo. Analisou a relação família/escola e como se processa a atuação dos envolvidos no processo de Inclusão Educacional, identificando as estratégias utilizadas no cotidiano escolar, bem como as adaptações curriculares, as práticas pedagógicas e o processo de avaliação. A análise crítica do processo de ensino-aprendizagem na Escola Inclusiva, suscitou sugestões de adaptação curricular. Como método de investigação escolheu-se a pesquisa qualitativa, por meio de relatos de experiências. A investigação destaca três casos distintos: o primeiro trata-se de como se processa o atendimento a alunos em situação de risco social e o egresso dos mesmos à sociedade. O segundo caso é o relato da trajetória de uma aluna com comprometimento severo que não consegue ingressar na Escola Inclusiva. O terceiro caso retrata como se processa o Atendimento Especializado. Comprovou-se que o atendimento oferecido pela Rede Pública de Ensino é segregado, categorizando tipo de deficiência, aponta uma maior oferta de inclusão a clientela do Plano Piloto e déficit no atendimento nas demais regionais administrativas. Percebeu-se a prática de classificar e categorizar crianças baseado no que estas crianças não sabem ou não podem fazer, atitude que reforça fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não nos fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todos os alunos possam aprender, uma vez que seus professores identifiquem o que estes sabem, planejando em torno deste prévio conhecimento, e conhecendo o estilo de aprender e as necessidades individuais de cada um. Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos professor/aluno, que existem diferentes propostas para diferentes pessoas.

Palavras chave : Adaptação - Currículo - Diversidade

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	7
2 - REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 - Conceituação e documentação da Educação Inclusiva	9
2.2 - A Inclusão Educacional de Portadores de Deficiência Severa	10
2.3 - A Inclusão Educacional de Alunos em Situação de Risco Social	13
2.4 - A Diversidade Cultural e a Inclusão Educacional	18
2.5 - Aprendizagem Significativa como sugestão de Adaptação Curricular	23
2.6 - O Currículo e as Adaptações Curriculares no Processo de ensino- aprendizagem.....	25
2.7 - A Socialização e o Processo de Avaliação na Educação Inclusiva.....	27
2.8 - A Relação Família/Escola	29
3 - BASES DA PESQUISA	38
3.1 - Relato de Experiência 1	37
3.2 - Relato de Experiência 2	42
3.3 - Relato de Experiência 3	46
4 - ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	46
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
7 - APÊNDICES
8 - ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas educativas que apoiem a implementação de uma nova prática social e viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independente das suas necessidades educacionais especiais.

A reflexão crítica realizada a partir de observações e vivências, em relação ao processo de inclusão e adaptação curricular do aluno com necessidades educacionais especiais, possibilita entender que o modelo de inclusão escolar no sistema educacional ainda é falho.

A proposta investiga a avaliação curricular na inclusão educacional, buscando conhecer as adaptações na construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de alunos com necessidades educacionais especiais.

A investigação não restringe-se apenas aos problemas e desafios que permeiam essas escolas, mas na busca de fundamentos teóricos que embasam a prática educativa, ampliando a visão sobre como se processa a inclusão educacional e como atuam os envolvidos no processo inclusão educacional família/escola.

Sem uma educação de qualidade que atenda as necessidades educacionais desses alunos no contexto escolar, a segregação dos mesmos com seus pares prevalecerá. A educação inclusiva, em vez de focalizar a deficiência, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem.

Nesse sentido, os problemas não estão no aluno, mas no tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola lhe possa propiciar, os quais venham ao encontro da deficiência e minimizem a incapacidade por ela provocada, não colocando o aluno em desvantagem.

Para tanto, é relevante analisar criticamente o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva, assim como a proposta curricular e as condições dessas aprendizagens, por meios do desenvolvimento das potencialidades desses alunos, por vias de análises das práticas pedagógicas, identificando as estratégias utilizadas no cotidiano escolar, sobretudo, propor sugestões que norteiem essas adaptações curriculares no processo de ensino-

aprendizagem, contribuindo significativamente nas práticas pedagógicas e no processo de avaliação que atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive àqueles com deficiência severa.

A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular transformam as disciplinas acadêmicas em meios e fins da educação escolar. As propostas curriculares reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades, partem de suas realidades de vida, de experiências, de saberes, fazeres e vão sendo tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber.

A preocupação central deste trabalho consiste em examinar as variáveis que interferem na aprendizagem mediante o questionamento proposto: a avaliação curricular no processo de ensino-aprendizagem permite adaptações nas propostas pedagógicas ao aluno com necessidades educacionais especiais?

A investigação aponta para outras reflexões sobre a prática pedagógica no campo de estudo e pesquisa do cotidiano escolar, numa perspectiva mais abrangente. Verificando e investigando os resultados obtidos do estudo de caso proposto.

Neste enfoque faz-se necessário indagar:

- os professores utilizam nas suas práticas pedagógicas adaptações curriculares efetivas?
- os professores em sua prática pedagógica na Escola inclusiva avaliam o aluno com necessidades educacionais especiais de acordo com a proposta pedagógica da grade curricular?
- as avaliações são levadas em consideração?
- estas adaptações curriculares favorecem o processo de aprendizagem do educando?

Com base neste questionamento é que se pretende contribuir com este processo de construção da escola inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Conceituação e Documentos norteadores da Educação Inclusiva

A História da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado.

Kanner (1964) relatou que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”. (KANNER, 1964, p. 05).

A concretização dos direitos e das necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiência via atuação do Estado, isto é, por intermédio da política pública social, depende de mudanças culturais, no âmbito da sociedade. São mudanças relacionadas ao modo pelo qual a maioria das pessoas entende a situação dos portadores de deficiência.

Agir por tais mudanças exige que antes saibamos quais idéias baseiam este entendimento, ou seja, formam o senso comum que orienta o comportamento prático da maioria da sociedade, diante de pessoas portadoras de deficiência.

Não temos dúvida de que, se indagada, a maioria tende a emitir uma opinião favorável aos direitos e ao atendimento das necessidades especiais. Contudo, também é possível notar que isto não reflete na sua compreensão crítica, na sua conduta prática, em apoio efetivo: a mera opinião favorável freqüentemente é acompanhada da passividade ou de indiferença, na prática.

Para que a sociedade enfrente estes riscos é preciso que cada um de nós reconheça **o outro** – aquele que é ou parece diferente de nós – não como um estranho inassimilável ou destinado à subalternidade. Mas sim, como uma pessoa capaz de participar o máximo possível da vida social: um participante sujeito de direitos e sujeitos de obrigações, simultaneamente. “Assim, é decisivo propiciar elementos ao aluno para que repudie toda forma de exclusão social, por meio sobretudo da prática cotidiana de procedimentos voltados para o princípio da equidade (PCNs, 1996)”.

A política educacional deve incluir em seu planejamento geral as necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiências relativas ao

desenvolvimento intelectual e social. Essa intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que segundo os PCNs (1996), permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o reforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

O sistema educacional não se preparou efetivamente para atender a tais necessidades é indicada a criação de programa de educação com o objetivo de sensibilizar e preparar toda sociedade sobre essas questões:

Ainda , de acordo com os PCNs (1996):

quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade. (PCNs, 1996, vol. 01, p. 68).

Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a Secretaria de Educação do Distrito Federal prevê sua proposta no Programa de Inclusão, prevista na Lei Nº 3.218, de 05 de novembro de 2003 (DODF de 10.11.2003) de autoria da Deputada Distrital Eurídes Brito. Lei que dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas públicas de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências, entre elas:

Art.1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressaltados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

§4º Fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja o procedimento mais recomendável.

Embora a Lei ressalva os casos nos quais se demonstre que as classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, propondo o tratamento especializado, a referida Lei também acorda para o fato de que cabe às escolas da rede pública de ensino definirem em seu projeto educacional o apoio e as adaptações curriculares no âmbito da escola, da sala de aula e do portador de deficiência individualmente, assim como manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja o procedimento mais recomendável.

2.2. A Inclusão Educacional de Portadores de Deficiência com comprometimento severo.

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial da Saúde - OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social.

Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre a funções orgânicas, as atividades e a participação social. O importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação a fatores contextuais do meio, re-situando-a entre os demais e rompendo o seu isolamento. Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC (2005), assegura que a Convenção de Guatemala, internaliza à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividade essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que conta dessa intrincada condição.

Nesse sentido, reconhecer e respeitar a diferença e, por extensão, os direitos e as necessidades de quem é diferente, é civilizador. Transformar a diferença em condenação reduz ou mesmo retira a própria humanidade da pessoa diferente, o que significa barbárie. Daí ser freqüente que a pessoa estigmatizada veja a si mesma como inferior e incapaz de participar ativamente da construção de sua própria vida e da resistência a uma realidade que lhe é adversa.

Para o MEC (2005), a visão apresentada pela psicanálise, traz a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, como a questão da deficiência mental.

[...]A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (MEC, 2005, p.25).

Segundo Oliveira (1995) o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a inferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Nesse enfoque, a significação do ingresso à escola, ou do começo de uma série escolar, estará na função da forma como a criança vive essa experiência.

A autora afirma que:

Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, como também não nos oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser-humano. Oferece-nos reflexões e dados de pesquisas sobre vários aspectos do desenvolvimento. [...]o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras

para as pessoas é essencial a seu desenvolvimento (OLIVEIRA,1995,p.p.56 -57).

Além de toda essa pluralidade de conceitos e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas que estão na idade escolar.

“A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento” (MEC, 2005).

A dificuldade de se precisar um conceito de deficiência mental trouxe conseqüências indelévels na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da indiferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental.

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual: a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Freud (1926), em seu trabalho sobre o Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mas que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito.

Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa a conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola continua norteadas por mecanismo elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os níveis.

Além disso, há de se considerar as contradições entre culturas profissionais que definem a identidade e o trabalho de cada uma gerando corporativismo, práticas isoladas, busca por maior reconhecimento social e acarretando formas desarticuladas de se focar o mesmo problema, como é o caso do atendimento à deficiência mental.

Por essas, razões, e pelos princípios inclusivos, esse atendimento seja na escola comum, ou nos locais reservados ao atendimento educacional e/ou clínico especializado, necessita ser reinterpretado e reestruturados.

2.3. A Inclusão Educacional de Alunos em Situação de Risco Social/ Necessidades Educacionais Especiais

Recentemente, observamos a alteração do quadro mundial marcando novas relações que envolvem alterações profundas à educação, expressa como direito à aprendizagem e à escolarização. Assim, mediante a Constituição Federal Brasileira a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com a Constituição Federal no art. 205. Conforme a Lei, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. O artigo 214 da Constituição Federal afirma, ainda, que as ações do Poder público devem conduzir à universalização do atendimento escolar.

Entretanto, diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases- LDB da Educação Nacional:

assevera que, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º, § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art.23). Dentre as circunstâncias que exigem formas alternativas de acesso e organização do ensino, estão aquelas que caracterizam a produção intelectual no campo da educação especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA, importante ferramenta de trabalho, sem dúvida deve ser esse estatuto, a lei mais editada pós-processo constituinte de 1988, que está em processo de implantação por todo este país. Ela prevê importantes e fundamentais mudanças na gestão das políticas públicas, e que portanto, necessitam de ampla mobilização das políticas públicas, social para que sejam efetivadas. O Estatuto da Criança e do Adolescente é acima de tudo um projeto de sociedade. que respeita aqueles que mais dependem de sua sanidade e de suas instituições, que são as crianças e os adolescentes.

Pensando em garantir os direitos da Criança e do Adolescente/ ECA (2002), abordando temas importantes, uma vez que não podemos negligenciar ou

tratar com indiferença assuntos tão reais que afetam nosso cotidiano escolar. Esse documento esclarece:

Capítulo IV- Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Com o propósito de discutir o futuro da Educação, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – UNESCO (1999) destaca o desafio de preparar os cidadãos para um mundo em que a educação é um processo que acompanha o indivíduo por toda sua vida, considerando que a formação deve ser um processo permanente, mesmo após vencidas as etapas da educação formal ou escolar.

A Educação ao longo de toda vida deve apoiar-se em quatro pilares, a serem trabalhados pela educação escolar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de maneira mais ampla competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (MEC / Unesco, 1999, pp.101,102).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) “O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos”.

Nessa perspectiva os PCNs (1997), ainda determinam que :

Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre um lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos . (PCNs, 1997, p.46)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n.º 9.394/96, a partir do que é definido pelos artigos 12 e 13, identifica a escola como um espaço educativo, reconhecendo nos profissionais da educação uma competência tanto técnica quanto política que os habilita a elaborar o projeto pedagógico dessa instituição. Sob essa ótica, os atores da escola definem os rumos que a mesma deve tomar, visando melhor cumprir sua função social, à medida que buscam construir sua autonomia.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art.12, Inciso I) devendo “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Inciso IV). Em relação à incumbência dos docentes na construção do projeto pedagógico, o artigo 13 da mesma lei estabelece:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade”.

Segundo Pozo (2002) a diversidade de necessidades de aprendizagem é dificilmente compatível com a idéia simplificadora de que uma única teoria ou modelo de aprendizagem pode dar conta de todas essas situações.

De acordo com os Parâmetros Curriculares – PCNs :

por muito tempo, a pedagogia focou o processo de ensino do professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado à segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. (PCNs,1997,p.50):

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica, aspectos de extrema relevância, que mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais, se refere à maneira como devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

Essas discussões propostas visam a compreensão sobre a relação entre a sociedade, educação e escola. Acerca dessa relação pode-se observar questões defendidas no referido documento, no que se refere ao desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos.

Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica porque, a partir dos mesmos saberes, há sempre um lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos

De acordo com a Legislação Brasileira sobre Pessoa Portadora de Deficiência (2004), a Constituição Federal estabelece:

o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art.208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o

direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”.(LBPPD, 2004, p.103).

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa as ações de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e de psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do poder público, em particular os vínculos à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas destacam-se:

a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades de adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. Mas o grande avanço que a Década da Educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. (LBPPD, 2004, pp106-107).

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o aspecto das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no país. Tal política abrange o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Quanto mais cedo se der essa intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos , produzindo efeitos mais profundos no desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente , inclusive como forma preventiva.

2.4. Diversidade Cultural e a Inclusão Educacional

Quando falamos de qualidade na educação, estamos nos referindo a algo que construímos conceitualmente. É relativo à nossa cultura.

Em seus estudos Pozo (2002), defende que “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dele. Fazemo-nos pessoa à medida que personalizamos a cultura”.

Nesse enfoque, seguindo a máxima de Vygotsky (1978), segundo a qual todas as funções psicológicas superiores são geradas na cultura, nossa aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural. Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura da aprendizagem.

A dimensão afetivo-relacional, segundo Martinez (2002), “expressa o envolvimento do sujeito no que aprende por meio de desenvolvimento de interesses diferenciados que lhe permite desenvolver sentido em relação com o que aprende. [...] Essas emoções serão responsáveis, em grande medida, pela aprendizagem do aprendiz”.

De acordo com Perrenoud (2001, p.169), “é importante descrever competências diferenciadas, que agem e provocam efeitos nas interações sociais e em situações concretas de vida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997):

a atenção à diversidade deve concretizar-se em medidas que levem em conta não só de que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos significa considerar, no cotidiano docente, os fatores socioculturais e a história de cada

aluno, bem como suas características pessoais. Tratar-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais. (PCNs1997, p. 97):

Esta perspectiva permite superar a idéia de que a aprendizagem é o resultado apenas do desenvolvimento intelectual. Mediante as idéias de Perrenoud (1995 p.28), “diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas”.

Nessa mesma concepção, André (2004), reforça a citação de Perrenoud, e defende que:

a diferenciação não é um método que se aplica a um nível ou conteúdo, diz o autor; é uma idéia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem. [...] um empreendimento coletivo, de longo prazo, que vai exigir uma grande investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais dos alunos (ANDRÉ, 2004, p.8).

De acordo com Oliveira (1995, p.63), “embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva”.

Para a autora Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

Do ponto de vista social, o grande desafio proposto para a educação inclusiva é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e na vida.

Segundo Sollé & Coll (2003) convém, antes de mais nada, destacar que nos encontramos essencialmente diante de uma mudança conceptual. Após algumas décadas, em que o estudo da interação professor/aluno está presidido pela preocupação de identificar as chaves da eficácia docente e pela exigência de objetividade na categorização do comportamento, o interesse é deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferentes natureza que nele convergem. A concepção construtivista não é, em sentido restrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e

socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é construído por um acordo em torno dos princípios construtivistas.

Os autores elucidam o impacto dessas práticas educativas de natureza social no crescimento das pessoas, o desenvolvimento humano.

Assim, Vygotsky (1989), defende a tese de que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico, e busca romper com as teses que relativizam o papel que a afetividade detém para a promoção do desenvolvimento psicossocial do homem, colocando-a independentemente de especificidades culturais. Para ele, existe a necessidade do reconhecimento de que a afetividade possui um caráter de ação volitiva, que norteia toda atividade humana.

Freqüentemente, contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam.

Nesse sentido, Vygotsky enfatiza que o caráter construtivo do aprender não está apenas relacionado à forma como se apresenta o vínculo do sujeito que aprende com o material a ser aprendido, mas aos processos de relação dentro dos quais o sujeito exerce sua atividade intelectual. Esses processos são essenciais para o desenvolvimento do interesse dos alunos e para a própria organização e desenvolvimento de seu pensamento.

Segundo esse conceito, pode-se afirmar que o impacto de uma aprendizagem numa proposta inclusiva, dependerá tanto do contexto e dos processos envolvidos no aprender, quanto dos recursos de que o sujeito dispõe para dar conta dos desafios que a nova atividade apresenta para ele.

Mudar mentalidade, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem valores, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2001), defende a idéia de que:

educar e instruir é fazer com que o aprendiz compartilhe uma cultura, aceite uma herança, ou seja, enquadre-se em um molde, aceite uma certa padronização dos saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar. [...] a escola historicamente desenvolveu-se como uma formidável máquina de normalizar e às

vezes até tornar possível a democracia. (PERRENOUD, 2001, p.32).

Entende-se que a argumentação é uma crítica ao processo de ensino-aprendizagem padronizado. O autor afirma que o sistema educativo, os estabelecimentos de ensino, os professores devem encontrar um caminho intermediário entre a unidade e a diversidade, tanto no que se refere aos percursos e à formação dos alunos quanto ao que se refere às práticas pedagógicas, aos valores e às representações dos profissionais.

Em seus estudos, André (2004), nos sugere que a diferenciação vai exigir ainda uma grande investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula. A diferenciação não se resume a um método que pode ser aplicado a um único nível de ensino ou a um tipo de conteúdos/competências. Trata-se de uma idéia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autora (2004) reforça a idéia de que:

considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótima para cada aluno, buscando uma educação sob medida [...] Procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes (ANDRÉ, 2004, p.12).

O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todos os alunos possam aprender uma vez que seus professores identifiquem o que estes sabem, planejando em torno deste prévio conhecimento, e conhecendo o estilo de aprender e as necessidades individuais de cada um. Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos professor/aluno que existem diferentes propostas para diferentes pessoas. As escolas devem se tornar um lugar de aprendizagem para todos. Não se deve criar currículos e programas educacionais que somente favorecem uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas. As escolas precisam ter currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Aos educadores

devem ser dados os instrumentos necessários para que possam ver todos os alunos nesse processo, incluindo os alunos com deficiência severa, com potencial limitado de aprender. E se a estes professores não forem fornecidos instrumentos necessários, que estes mesmos professores os busquem. Libertem-se e reflitam a seguinte concepção freireana (2004, p.64) "Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter o educando, se realize em lugar de ser negado".

Segundo suas idéias, Bourdieu (1966) *apud* André (2004) escrevia:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; dito de outra forma, tratando todos os alunos, tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdade iniciais diante da cultura (pp.336-337).

É importante estabelecer essa relação, entre outros motivos, porque a aprendizagem é uma função psicológica que caracteriza o desenvolvimento humano. André (2004) segue afirmando que a citação de Bourdieu (1966), foi reforçada por muitos autores em especial por sociólogos da linha crítico-reprodutivista, que na década de 1970, que denunciavam a escola como:

"reprodutora das desigualdades sociais, por colaborar, juntamente com outras instituições da sociedade, para a manutenção da ordem social vigente. O fracasso escolar estaria sendo no interior da própria instituição, a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas "(BOURDIEU,1966, pp.15;17).

Nesse mesmo enfoque, a referida autora aponta para as interações de sala de aula e destaca que existem muitos professores que procuram diversificar as tarefas de sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos, por outro lado, sabe-se, também, que muitos organizam projetos, atividades, tarefas especialmente destinadas àqueles alunos que têm dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe.

A diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais

e culturais que possam ocorrer entre os alunos que interagem. O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes.

Segundo André (2004), as pedagogias diferenciadas assumem as idéias mestras da escola nova e enfatiza que:

o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de desenvolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatizam o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos e situações-problema. (ANDRÉ, 2004, p.19),

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Em outras palavras, depende da fusão do ensino regular com o especial. Ora, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade `outra. Fundir significa incorporar elementos distintos para criar uma só estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originalmente. Assim sendo, instalar uma classe especial em uma regular nada mais é do que uma justaposição de recursos, assim como os outros, que se dispõem do mesmo modo.

2.5. Aprendizagem Significativa como Sugestão de Adaptação Curricular.

O paradigma vigente de atendimento é segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam nelas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola cabe apontar a importância das flexibilidades curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. As adequações se referem a um contexto e não à criança, ao particular ponto de encontro que ocorre em sala de aula, que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição

escolar, o plano curricular, as regulamentações gerais para crianças em geral. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não de propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento.

Para uma aprendizagem eficiente, são necessárias mudanças que contribuam efetivamente para o caráter construtivo, produtivo e comprometido do aluno em seu processo de desenvolvimento.

A crítica mais forte a esse atendimento segregativo e às políticas de integração do tipo *maintreaming* afirma que a escola oculta fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

Nas situações de *maintreaming* nem todos os alunos cabem e os elegíveis para integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não. A esse processo as aprendizagens significativas se adaptam, atendendo as necessidades desses educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1993):

o conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (PCNs 1993, p.53).

Nesse enfoque, o grande desafio se enraíza na convicção da necessidade de mudanças e na vontade de fazê-las.

A aprendizagem é uma função que acompanha a atividade humana de uma forma geral, mas, dentro da organização das sociedades. Alvarez & Del Río (1996), defendem a idéia sobre aprendizagem significativa, da perspectiva aberta por Vygotsky:

fixa suas raízes na atividade social, na experiência externa compartilhada, na ação como algo inseparável da representação – e vice-versa. Daí que Vygotsky se preocupe mais com o sentido das palavras do que seu significado da atividade conjuntamente. Um significado é, assim, mais uma ação mediada e interiorizada

(re-presentada) do que uma idéia ou representação codificada em palavras , no ato de escrever no exame. É, pois, preciso recuperar a conexão da mente com o mundo, se quisermos recuperar o sentido e não só o significado de conceitos em educação. (A. & D.1996, p. 87)

As características de uma boa aprendizagem, como uma mudança duradoura e generalível, estejam vinculadas à construção do conhecimento através da via reflexiva, nem sempre se tem associado ensino com desenvolvimento psicológico do sujeito que aprende. A instrução deve se basear num equilíbrio entre o que se tem de aprender, a forma como se aprende e as atividades práticas planejadas para promover essa aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem é um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos(como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende).

Portanto, a idéia de que o conhecimento dos complexos processos do desenvolvimento humano é fundamental para a compreensão da aprendizagem é bem colocada por Pozo (2002, p.228), ao afirmar que “muitos professores acreditam que as deficiências no ‘saber fazer’ de seus alunos são um problema de não saber aplicar o aprendido. No entanto, dizer algo e fazê-lo pertencem a dois âmbitos diferentes do conhecimento e da aprendizagem, não necessariamente ligados entre si”.

Para Perrenoud (2001), nas interações com terceiros, nas escolhas que ocorrem quando se toma a palavra ou quando se permanece em silêncio, na seleção do que é preciso dizer e em sua forma, perguntas, dúvidas, e afirmações, manifestam-se saberes muito importantes e decisivos para a adaptação do indivíduo a seu ambiente.

Nesse sentido, Silva (1997), enfatiza que a partir dessa confrontação, irão acontecer os novos resultados em termos do desenvolvimento humano. Isso indica que as situações vividas vão ter significado para o desenvolvimento da pessoa em função dos recursos de que ele dispõe para dar conta dessa nova situação que se apresenta em sua vida.

2.6. O Currículo e as Adaptações Curriculares no Processo de ensino-aprendizagem

A adaptação curricular na Inclusão Educacional, encontra-se ainda em fase de estruturação nos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Adaptações, porém, que não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula.

Nesse sentido, segundo André (2004) entende-se que:

“Nas interações de sala de aula, sabe-se que existem muitos professores que procuram diversificar as tarefas de sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos. Sabe-se, também, que muitos organizam projetos, atividades, tarefas especialmente destinadas àqueles alunos que têm dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe” (p. 17).

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

Portanto, se faz necessário identificar as estratégias utilizadas no cotidiano escolar, bem como as adaptações curriculares no processo de ensino-aprendizagem, afim de que se garantam as possibilidades do aluno, viver e conviver com os demais cidadãos nos mesmos locais e atividades regulares a eles disponíveis.

De acordo com Sacristán (1998), não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico.

o currículo é uma práxis antes que o objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma

série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán,1998,p. p.15-16).

Ainda nessa mesma idéia, para Sacristán (1998), é evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem.

O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores. O professor é motivado a intervir, devido à responsabilidade para com seus alunos.

Nesse sentido, o currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Tratar-se de fazer evoluir os espaços escolares tradicionais para espaços educativos; por outro lado, está em causa a construção de uma relação interativa entre a escola e os restantes espaços sociais .

O currículo não pode ser visto como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

O conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poderem usufruir as experiências de aprendizagens implícitas a sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada.

De acordo com Pozo (2002):

todas essas tarefas, ainda que em maior parte que outras possíveis atividades de aprendizagem, são muito difíceis sem o apoio ou andaimes externos dos professores (Wood, 1986; também Coll et al., 1995; Lacasa, 1994). Já que se trata de construir, os professores devem proporcionar aos alunos uma estrutura de “andaimes” que apoiem. a construção desse

conhecimento desde fora, o andaime sempre um pouco acima da casa, antecipando-se, criando novas zonas para a construção de conhecimentos, para em seguida ir retirando pouco a pouco esses apoios – quando a construção já é sólida o bastante para se manter de pé por si mesma e funcionar sem necessidade de muletas nem próteses cognitivas. Os professores podem proporcionar esses andaimes, vinculados à idéia vygotskiana de zona de desenvolvimento próxima (p. 164).

Na medida em que são pensadas as adaptações a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior qualidade delas.

Cabe salientar, ainda, que além de não serem generalizáveis, as adequações curriculares devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação e da saúde.

2.7. A Socialização e o Processo de Avaliação na Educação Inclusiva

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e de práticas construídas ao longo do tempo. É importante se prover de cuidados e apoio à família e à comunidade, para que as crianças e adolescentes tenham condições favoráveis para um desenvolvimento saudável. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional.

De acordo com Méndez (2002):

no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque [...] o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento (MÉNDEZ, 2002, p.14).

Acerca dessas considerações Solé e Coll (1996), nessa perspectiva, propõe que [...] as teorias que necessitamos devem integrar como elemento

estruturado a dimensão social do ensino à qual aludimos, no duplo sentido de que a educação escolar é um projeto social que se corporifica e desenvolve em uma instituição também social” (p.13).

Assim, André (2004), ao abordar o desenvolvimento, utiliza a citação de Vygotsky (1988) sobre as funções psicointelectuais superiores, na qual, o teórico afirma, que as funções aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas, a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

André (2004), a respeito dessa perspectiva considera que:

a importância dessa trama de comunicações que se estabelece na classe, envolvendo a aprendizagem de cada um e de todos, mas também o conhecimento das pessoas, de seus significados, de sua vivência cotidiana e de suas expectativas para o futuro, pode ser mais bem dimensionada recorrendo-se à reflexão teórica na perspectiva sociointeracionista. [...] Contribuições como as de Vygotsky e Wallon permitem-nos compreender a relação entre os planos social e individual no desenvolvimento humano e, portanto, a importância das interações sociais nesse processo (ANDRÉ, 2004, p.114).

Mediante estudos da referida autora (idem) “Vygotsky coloca em destaque o caráter social da construção do conhecimento, ao descrever os processos pelos quais se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através de uma progressiva internalização de capacidades originadas no plano interpessoal”.

A autora aponta para a observação feita por Vygotsky a respeito do desenvolvimento, na criança, das funções psicológicas especificamente humanas, construídas ao longo da história social dos homens, é um processo único, que se desenvolve de acordo com uma lei fundamental.

Zabala (2002) em seus estudos reforça a idéia que, “para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”.

Para o autor (idem) a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço e enfatiza que

É preciso criar um ambiente seguro e ordenado que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, um clima com

multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essa presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que ferem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo (ZABALA, 2002, p.100).

A mediação relação família/escola no processo da inclusão educacional, em síntese, é precisamente a necessidade de organização desse processo, defendida por Pozo (2002) ao afirmar que "a relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores" (p.32).

2.8. A Relação Família/Escola

A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

Portanto, a relevância em analisar a relação família/escola e como se articula essa a atuação dos envolvidos no processo da inclusão, reforçam as idéias de Freire (1994), quando enfatiza que:

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (Freire ,1994, p.91),

Se pensarmos a escola como um lugar de convivência, de troca de experiências e de emoções, um lugar em que a imaginação e a criatividade são estimuladas, então estamos falando de algo que é imprescindível para a formação do ser humano.

Nesse mesmo sentido, Gadotti & Romão (1997) asseguram que:

[...] a escola deve ser para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão

democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém (G. e R.199, p.35).

Nesse sentido, faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competência de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos.

A família precisa construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análises das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem estar e uma vida de boa qualidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs (1997):

[...] Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção de fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais(PCNs (1997, vol.01,p.45):

A escola deve ser tratada como uma totalidade concreta e com complexas dimensões, que demanda dos professores uma perspectiva de formação e ação baseada na educação pela pesquisa, a qual entende a relação didática como um processo participativo entre pessoa que aprendem.

Para Perrenoud (2001, p. 108):

uma organização só pode durar se conservar aquilo que tornar sua existência possível como grupo humano e rede de relacionamentos. Seria difícil uma escola que se restringisse apenas às aprendizagens correspondentes aos objetivos, pois a convivência é um valor positivo para uma parcela de professores, como de vida e prática educativa. A escola não é concebida somente como um local de aprendizagem, mas como um espaço de vida, que professores e alunos tentam administrar para tornar suportável e, até mesmo, agradável e acolhedor.

No tocante à escola, negar seu caráter social e socializador parece bastante absurdo; na realidade, essa é uma das razões da sua existência. No

tocante ao aluno, já estão longe as explicações que o inseriam em um plano relativo, até passivo, diante do que lhe é oferecido como objeto de aprendizagem. Nessas explicações, era razoável o temor de uma escola fundamentalmente alienante e dominadora.

A educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado.

A escola é uma instituição que tem como função contribuir para gerar os valores básicos da sociedade. Portanto, ela não se limita apenas ao ensino de conhecimentos, habilidades e métodos, mas abrange também o ensino de valores e atitudes.

Segundo Oliveira (1995), “a implicação da concepção de Vigotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. [...] O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (OLIVEIRA, 1995, P. 62).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei 9.394/96 – apresenta cinco eixos importantes que devem orientar o trabalho da escola (flexibilidade, autonomia, responsabilidade, planejamento e participação), os quais devem ser considerados na construção do projeto pedagógico da escola, esse último concebido como a identidade da escola. Desses princípios, particularmente a flexibilidade merece destaque, na medida em que ela pode ser percebida em duas direções: a) gestão da educação; b) a autonomia das instituições que se volta para o fortalecimento de cada escola, considerando-se as práticas cotidianas dos seus atores.

Mediante Gadotti & Romão (1997), os autores entendem que, ao configurar-se à luz dos eixos da Lei 9.394/96, o projeto pedagógico corresponde a um posicionamento da escola frente ao horizonte e às possibilidades que ela pode alcançar, a partir do envolvimento dos seus atores. Nesse sentido, “obviamente indagações e dúvidas podem aparecer nesse caminhar, instalando, muitas vezes, o conflito em torno de concepções que estão em luta no cotidiano escolar”. Entretanto, para os autores, a convergência e o partilhar de práticas

pedagógicas e idéias “[...] se farão ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados na educação” (G. & R. 1997, p.42).

Para Perrenoud (2001, “[...]uma organização só pode durar se conservar aquilo que tornar sua existência possível como grupo humano e rede de relacionamentos”).

O referido autor defende a idéia de que seria difícil uma escola que se restringisse apenas às aprendizagens correspondentes aos objetivos, pois a convivência é um valor positivo para uma parcela de professores, como de vida e prática educativa. A escola não é concebida somente como um local de aprendizagem, mas como um espaço de vida, que professores e alunos tentam administrar para tornar suportável e, até mesmo, agradável e acolhedor.

Em síntese, os referenciais explicativos de que precisamos deveriam considerar o caráter socializador do ensino e sua função no desenvolvimento individual, assim afirmam Solé e Coll (2004).

Os referidos autores (idem), entendem que:

[...]deveriam constituir marcos adequados para tomar as decisões inteligentes que, em qualquer uma das suas fases, caracterizam o ensino; deveriam considerar sua dimensão institucional, que cada professor membro de uma instituição (portanto, co-participante e co-responsável por seus objetivos, pelos processos que desenvolve e pelos resultados aos quais chega) cujo objetivo é oferecer uma educação de qualidade (S. e C, 2004, p.14).

Sob esse mesmo enfoque os autores (Ibidem, 15), indagam: “Mas como se define uma educação de qualidade? Pelos bons resultados dos alunos? Pelos recursos quantitativos e qualitativos que possui? Pela eficácia da sua organização?”

Solé e Coll (2004) definem desse modo à qualidade do ensino, utilizando a citação de Wilson (1992) “Planejar, proporcionar e avaliar o currículo ótimo para o aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem”. Sem dúvida, esse é o desafio; uma escola que possa aproximar-se de cada um e ajudar cada um a progredir.

A definição enfatiza a necessidade de articular respostas diversificadas capazes de atender às distintas necessidades dos alunos aos quais se dirigem;

podemos ampliar a definição estipulando então que uma escola de qualidade será aquela capaz de entender a diversidade.

De acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs,1997), deve-se dar maior atenção à diversidade, para tanto a escola e seus atores devem:

concretizar-se em medidas que levem em conta não só de que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos significa considerar, no cotidiano docente, os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Tratar-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meios de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais (PCNs,1997, vol.01, p.97).

A escola deve ser para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. Mediante os estudos de Gadotti & Romão (1997), a gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

A sala de aula é compreendida, nesta perspectiva, como um espaço flexível, com inúmeras opções de organização em função da tarefa a ser desenvolvida. Todas essas tarefas, ainda que em maior parte que outras possíveis atividades de aprendizagem, são muito difíceis sem o apoio externo dos professores.

Os professores devem proporcionar aos alunos uma estrutura de que apoiem a construção desse conhecimento, antecipando-se, criando novas zonas para a construção de conhecimentos, para em seguida ir retirando pouco a pouco esses apoios.

Os professores podem proporcionar esses apoios, vinculados à idéia vygotskiana de zona de desenvolvimento próxima.

Nessa perspectiva, o conhecimento didático dos professores deve ajudar a entender os processos psíquicos do sujeito que aprende e o desenvolvimento dos cenários sociais em que essa aprendizagem ocorre na escola.

Uma escola que respeita as diferenças e assume um compromisso com a formação ampla dos indivíduos requer sem dúvida, uma organização que vise à transformação .

Em seus estudos, André (2004), utiliza a citação de Chevallard ,na qual o autor bem define o papel que a escola vem desenvolvendo.

a entrada de um indivíduo concreto numa instituição é, ao mesmo tempo, sua adesão a um contrato. No caso da escola, um contrato didático. Se considerarmos, no entanto, a realidade da escola pública brasileira, nem sempre as normas e os comportamentos esperados, bem como os objetivos de sua permanência nessa instituição, estão claros para esses “sujeitos didáticos”, inseridos num universo cultural cujas regras desconhecem e que são, às vezes, muito diferentes das aceitas em seu meio familiar e social (Chevallard 1988, p. 88).

Segundo Zabala (1998), necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática pedagógica seja verdadeiramente reflexiva. Esses desafios exigem do poder público e dos educadores um olhar sobre o trabalho produzido pela Escola.

Os conteúdos escolares constituem um reflexo e uma seleção (cujos os critérios sempre são discutíveis e revisáveis) daqueles aspectos da cultura cuja aprendizagem considera-se que contribuirá para o desenvolvimento dos alunos em uma dupla dimensão de socialização – na medida em que os aproximam da cultura do meio social – e de individualização, na medida em que o aluno construirá com esses aspectos uma interpretação pessoal, única, na qual sua contribuição é decisiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs (1997):

[...] Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção de fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (PCNs, 1997, vol.01, p. 45).

Ao analisar de que forma as escolas podem satisfazer as necessidades de cada um dos alunos, é importante ter também em conta a individualidade de cada professor. Este ao procurar maneiras de melhorar o ensino, tem de ser realista sobre as limitações com que são confrontados na vida profissional, em relação as

dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto, essa possível limitação, ao se confrontar com o profissional que numa atitude positiva, otimista e entusiasta, constitui uma força apreciável e levanta outras questões que serão postas em evidência mais à frente, em que do ponto de vista curricular para abordar as dificuldades de aprendizagem pode permitir melhorar a qualidade da educação.

3. BASES DA PESQUISA

Como método de investigação escolheu-se a pesquisa qualitativa, cujas características são: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo. Os dados coletados serão descritivos, a preocupação com o processo será maior do que com o produto.

Para tanto, pretende-se realizar o projeto de pesquisa, Em duas Escolas Pública do Distrito Federal que funcionam no Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE e no Centro Integrado de Ensino Especial – CIEE 1. A trajetória da Inclusão Educacional de uma criança com comprometimento severo, aluna do Centro de ensino Especial – CEE 2.

A análise dos dados seguiu um processo indutivo com a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes por meio de um estudo de caso.

O desenvolvimento desses estudos serão caracterizados em três fases: exploratória, sistemática, análise e interpretação de dados. Essas fases completarão em vários momentos sugerindo um movimento constante no confronto teórico-empírico.

Os instrumentos que se adequaram a análise da pesquisa foram: a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação participante.

A análise documental seguiu-se mediante um roteiro com os pontos essenciais a serem analisados, o Termo de Cooperação, documento citado como Convênio das SEE e SEAS, o Projeto Político Pedagógico, Termo de representação da Procuradoria da Educação, Relatório da aluna, Relatório médico da Rede Hospitalar Sarah. .

A observação constou de um roteiro tendo como base os objetivos específicos e os espaços observados foram: as escolas e os relatos de experiência.

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas com base no problema, objetivo geral e específicos, salientando-se os seguintes aspectos norteadores: o processo de Inclusão Educacional, as práticas pedagógicas, as adaptações curriculares e a relação professor-aluno-família .

Foram destacados três casos distintos: o primeiro trata-se de como se processa o atendimento a alunos em situação de risco social e o egresso dos mesmos à sociedade. O segundo caso é o relato da trajetória de uma aluna com comprometimento severo que não consegue ingressar na Escola Inclusiva. O terceiro caso relata como se processa a atendimento especializado no Centro de Ensino Especial.

O desenvolvimento desta pesquisa teve o intuito de obter elementos suficientes que possam trazer a apreciação do quadro da Inclusão Educacional.

Diante desses fatos é que foi possível investigar a avaliação curricular na Inclusão Educacional, buscando conhecer as adaptações curriculares do Sistema Educacional Inclusivos, sugerindo inclusive propostas pedagógicas que atendam o conjunto de necessidades e características de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, não restringindo-se apenas aos portadores de deficiência.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

3.1. Relato de Experiência 1

O primeiro estudo de caso foi realizado após os dados levantados da Escola do CAJE localizada no Plano Piloto de Brasília, que funciona por meio de um convênio da Secretaria de Educação-SEE e a Secretaria de Ação Social – SEAS. Mediante esta conjugação, a Escola atende na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Apesar de ser uma Escola legalmente constituída, o seu espaço físico não é adequado para atender a quantidade de alunos com características tão peculiares.

A escola funciona no interior do Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE. O Centro é uma Unidade Operacional da Secretaria de Estado de Ação Social cuja a finalidade institucional é o atendimento ao adolescente em conflito com a Lei, submetido à medida socioeducativa de internação por determinação da Vara da Infância e da Juventude.

A estrutura funcional desse Centro é composta de Direção e colegiado Executivo, formado pelos núcleos de Administração, Psicossocial, Segurança, Saúde, Profissionalizante e Trabalho, Cultura e Desporto bem como Pedagógico.

O núcleo profissionalizante e Trabalho é constituído de 12 oficinas, nas quais é obrigatório a freqüência de todos os internos da Instituição.

O núcleo pedagógico é formado pela escola, que atende a todos os internos sentenciados (com tempo de internação indeterminado que pode chegar a três anos ou até que o interno complete 21 anos de idade).

A Escola do CAJE, foi criada em função do que está determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que prevê o estabelecimento da Educação Formal a esses adolescentes que cumprem medidas socioeducativa, em regime fechado. A Secretaria de Estado e Educação atua neste Centro desde 1994, inicialmente com um atendimento precário e dificultado pela falta de estrutura física.

A Escola é legalizada através do Termo de Cooperação Técnica nº 01/2002 publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 69 de 12 de abril de 2002. Conforme o Termo a Escola do CAJE é pedagogicamente subordinada a GRE PP/C.

Nos documentos referentes a Escola, o Termo de Cooperação, documento citado como Convênio das Secretarias de Estado de Educação - SEE e Secretaria de Estado de Ação Social - SEAS, está acordado o atendimento aos adolescentes objetivando proporcionar, escolarização regular da Escola do CAJE, mediante a conjugação de esforços entre as secretarias, compreendendo:

- a) Educação de jovens e adultos – cursos supletivos, 1º e 2º segmentos.
- b) Estudos de artes plásticas, Ciências, Música, Artesanato, Educação Física integrados às oficinas de iniciação profissional na proposta de Educação para o trabalho.

De acordo com as cláusulas do convênio, o funcionamento da Escola também contempla o Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação - SEE na modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Funciona em dois turnos diários sem intervalos: matutino e vespertino. Os alunos freqüentam as oficinas profissinalizantes em um turno e as aulas no outro. A freqüência é obrigatória (prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente).

A escola também tem o seu Projeto Político Pedagógico, elaborado pelos professores, documento que destaca em seu diagnóstico características das principais dificuldades do cotidiano escolar apontadas pelos professores: defasagem pedagógica, pouco rendimento escolar, idade não compatível com a série cursada, desinteresse, envolvimento com drogas comprometendo os estudos, inexistência da relação família/escola, alunos oriundos de família de baixa renda e pais semi-analfabetos, processo de avaliação falho, instalação inadequada, ausência de recursos didáticos e tecnológicos, processo de avaliação incompatível com a realidade do aluno, relação com a Secretaria de Educação insatisfatório, ausência de afetividade, desestrutura familiar comprometendo o aprendizado cognitivo.

Todo o corpo docente participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico, que ainda se encontra em fase de conclusão, documento que tem por embasamento a Pedagogia da Presença, concepção utilizada para as medidas socioeducativa ali preterida.

O Projeto contempla práticas pedagógicas voltadas para a necessidade do aluno, assim como também as medidas disciplinares estabelecidas no documento

de Regime de Internação, basicamente dentro das normas do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e como referencial utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs.

Atualmente a Escola possui uma sala de direção e Secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala para atendimento psicológico, doze salas de aulas e faz uso de uma quadra de futebol de salão, um campo e uma piscina da Unidade. Os recursos didáticos disponíveis para os professores e alunos são: Televisão, vídeo cassete, copiadora e todo o material fornecido pela SEE e SEAS. Tem acesso a TV ESCOLA e TV Futura, mas até o momento não estão sendo utilizados com os alunos, possui três computadores para uso administrativo.

As instalações são, em geral, modestas, não há cantina, não há área para recreação, apenas uma biblioteca que não está sendo utilizada pelos alunos, por vários fatores apresentados pelo diretor do Núcleo pedagógico.

Em geral a parte externa é limpa, não há trânsito de alunos, apenas de alguns funcionários.

Não há intervalo, o horário é dividido em cinco aulas de duração com 30 minutos. Os alunos só saem da sala de aula para ir ao banheiro ou para atendimento individual.

As salas de aula têm janelas com grades e uma porta dividida ao meio, aberta pela metade, sendo a outra parte fechada no ferrolho. Em cada porta há um agente de segurança com a finalidade de preservar a integridade física e controlar a entrada e saída do aluno através do passaporte (espécie de passe livre, criado para controle interno).

A escola funciona numa espécie de corredor com 11 salas de aulas, 2 banheiros, 1 sala da direção e secretária, 1 sala da psicóloga, 1 sala dos professores e 1 Biblioteca. Os agentes ocupam todo o corredor. Os segmentos são atendidos por alas, cuidadosamente distribuídos pela equipe disciplinar e pela direção da escola. Os alunos são liberados por turmas acompanhados dos agentes de segurança.

A planta arquitetônica inicial da escola já não corresponde a atual estrutura do prédio, devido às adaptações feitas para o pronto atendimento dos alunos e suas demandas.

Vale salientar que os pais e responsáveis por esses adolescentes, não conhecem a Escola, não sabem quem são os professores. Só comparecem a Escola para apresentar ou requisitar documentos. A Escola não promove encontros ou reunião com os pais e responsáveis. A relação família/Escola inexistente.

Num outro módulo distante da escola, onde funciona a administração e a direção da Instituição, foram adaptadas salas de aulas para os alunos do seguro (esses alunos ficam separados dos demais para que se preserve a sua integridade física, pois, se encontram nesta condição por terem praticado ato infracional de maior gravidade ou por está em total integridade física por motivo de desafetos dentro da unidade).

Por este motivo as turmas são atendidas neste módulo, isolados dos demais.

As turmas atendidas pela professora desse relato. São alunos considerados pelo histórico escolar incapazes de acompanhar um ensino regular, por terem abandonado os estudos e desta forma teriam um conteúdo mínimo e um atendimento especial.

Para tanto, o número de alunos em sala foi reduzido para oito, por motivo de segurança, pois todos das turmas se enquadram no mesmo ato infracional.

Ao todo são 28 alunos (número que sofre alterações, devido a grande rotatividade de internos, característica peculiar daquela Instituição), que freqüentam a sala de aula.

Esse número de alunos, foi dividido em 7 (sete) grupos: G1- A, G1-B, G2-A G2-B – matutino; G1-A, G1-B,G2-A – vespertinos. Alunos dos módulos: 6-7-9 e 10. A professora atende aos vinte e oito alunos, em horários e turmas separadas, por determinação do Núcleo disciplinar daquela Instituição.

Na turma, os alunos têm idades de 15 a 18anos. Todos são de famílias carentes. Dos vinte e oito, seis são oriundos de outros Estados. Os demais são moradores das diversas Regiões Administrativas do DF e cidades do Entorno.

Seus alunos também participam de outras atividades oferecidas pela Instituição.

A aula de Educação Física faz parte da proposta oferecida a eles. As disciplinas como componentes do currículo são: Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Estudo da sociedade e Artes.

Durante os seis anos em que atuou na Escola do CAJE, a referida professora realizou Projetos, foram eles:

Projeto Pedagógico Nosso Jardim (Projeto que possibilitou desenvolver valores e atitudes de respeito ao meio ambiente, promovendo a participação dos alunos na conservação e a manutenção do ambiente em que vivem).

Projeto Biblioteca no ano de 2003 (neste ano a Biblioteca funcionava, o projeto visou estimular as competências e habilidades do educando, organizou e dinamizou a Biblioteca da Escola, tornando-a um centro de informação, cultura e lazer para a comunidade escolar, proporcionando o gosto pela leitura como fator de estímulo e renovação do processo ensino-aprendizagem).

Projeto Cidade de Deus (Premiado pela Fundação Athos Bulcao, despertou o senso crítico nos alunos, evidenciando o respeito à vida, abordando valores ético e humano, proporcionando condições aos jovens de expressarem suas emoções e sentimentos, através da arte, elaboração de textos, pinturas, desenho, etc).

Projeto Amigo Especial (Premiado pela SEE/DF, o projeto propôs a integração do jovem em situação de risco social, com o portador de necessidades especiais, possibilitando aos alunos que cumprem medidas socioeducativa, o contato direto e a oportunidade de se fazer participativo contribuindo de forma significativa, tornando-se protagonista de uma ação positiva).

Autoria em Pesquisa Científica - PIBIC/UNICEUB-CNPq (a pesquisa investigou os elementos relevantes na mediação das aprendizagens significativas na construção dos conhecimentos na trajetória do saber e do fazer do aluno em situação de risco social).

Esses trabalhos se iniciaram na sala de aula e se estenderam por toda Escola do CAJE. Como a participação dos alunos nas atividades escolares eram instáveis, devido a vários fatores ali existentes, a professora buscou sempre desenvolver projetos com propostas curriculares flexíveis. A permanência do aluno na sala de aula e a sua atuação no processo de aprendizagem é um constante desafio. Desafio este que acaba transformando-se em boas propostas, quando se trabalha com projetos.

Para a professora, faz-se necessário que a escolaridade oferecida aos alunos que cumprem medidas socioeducativa naquela Instituição, também sejam viabilizados no egresso desses alunos à sociedade. Com o acompanhamento ou encaminhamento necessário, de forma, com que os mesmos não reincida nos atos infracionais.

A professora externa que a proposta diária com os alunos é um constante desafio, quase sempre seus alunos comparecem sem a intenção de realizar as atividades propostas, portanto, é quase impossível aplicar os conteúdos programáticos, situação considerada pela mesma positiva e desafiadora. Para a professora, nesse momento, vale o bom senso, pára-se e conversa-se sobre amenidades e sobre projetos de vida. Segundo a professora, são momentos como esses que norteiam uma proposta que implica em alterações adaptando o currículo para a realidade daquele educando.

A referida professora relata que sempre buscou desafios e por acreditar demais na Educação, defende a idéia de que com propostas pedagógica que priorize as aprendizagens significativas de alguma forma os objetivos são alcançados.

A trajetória profissional da professora, não se resume a Escola do CAJE, já atuou com outro tipo de alunado, como alunos com comprometimento mental, alunos comuns de classe média alta em Escolas Particulares e alunos de periferias em Escolas Públicas Abertas. A professora têm uma boa bagagem como educadora, mas enfatiza que para uma melhor atuação, precisa aprimorar sempre o seu fazer pedagógico. São 20 anos de dedicação à Educação. A mesma desabafa : “ Encontro-me cansada com vontade de desistir, mas cadê a coragem. Já, já me renovo e me pego envolvida em mais uma investida. Como educadora, sinto-me parte desse Processo de Inclusão Educacional, daqueles que portam algum comprometimento motor, mental ou com déficit de aprendizagem ou daqueles em situação de risco social que de alguma forma encontram-se à margem da sociedade ‘marginalizados’”.

Nesse sentido faz-se necessário indagar:

- as medidas socioeducativas para esses alunos em situação de risco social com Necessidades Educacionais Especiais se correlaciona com o Processo de Inclusão ?.

- Existe por parte da Escola/SEE ou CAJE/SEAS o compromisso de inserir esses alunos na sociedade após cumprirem as medidas socioeducativa ?
- As propostas curriculares são adaptadas para esse alunos com características tão peculiares ?
- Como pode uma Escola atender e conhecer as necessidades pedagogicas dos seus alunos, se esta não mantém ou não tem nenhuma relação com as famílias dos seus alunos ?
- Essas medidas socioeducativa se efetiva também no egresso desses adolescentes à sociedade ?

3.2 Relato de Experiência 2

A investigação com alunos em situação de risco social permitiu correlacionar a trajetória desses alunos com o processo de inclusão educacional vivenciado por uma aluna com necessidades especiais. Possibilitando o aprofundamento desse processo inclusivo no confronto da proposta de Inclusão Educacional promovida pelo Sistema Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como forma de sigilo, a identidade da criança será preservada e terá um nome fictício.

A história de Carolina

Carolina é uma criança que apresenta paralisia cerebral do tipo tetraplegia espástica grave acompanhada por retardo mental. Também apresenta quadro de mielopatia com paraplegia em membros inferiores e bexiga neurogênica, sendo o trato urinário superior preservado.

Utiliza a cadeira de rodas para locomoção. Não verbaliza, mas têm uma linguagem própria (balbucios). Faz cateterismo vesical intermitente (a urina é retirada por meio de sonda uretral). Esse é o quadro neurológico e o comprometimento da criança que aparenta ter seis anos de idade, embora tenha 12 anos.

Vale ressaltar que, Carolina é uma criança cujas limitações não a impede de usufruir dos mesmos ou mais lazeres e compromissos atribuídos a ela e aos irmãos. Viaja com a família, seja de carro ou de avião, dorme fora de casa quando viaja, seja em casa de parentes ou em hotel, vai à praia, participa de todas as brincadeiras seja na areia ou no mar, acompanha bloco de carnaval em uma cidade do nordeste, viajou para e fez presente no funeral do avó, vai a shows, teatros, vai a parques de diversão e brinca em vários brinquedos (até já desceu do tobogã), vai à missa e frequenta a catequese à convite da vizinha que é catequista da igreja próxima a sua casa.

Carolina mora num prédio e têm amigos, sempre que o pneu da sua cadeira de rodas esvazia, vai sozinha com seu irmão e alguns amigos para a loja de bicicletas da sua quadra. Lá o dono e os funcionários já a conhecem e quando ela demora a aparecer eles sentem sua falta. E volta para casa rodeada de crianças que a acompanham (detalhe, apenas ela e seus amigos). O fato dela ser

conhecida na quadra, acaba por mobilizar várias pessoas que de alguma forma participam dessa inclusão na nossa comunidade.

A Carolina vai à padaria, vai ao salão de beleza cortar o cabelo e fazer as unhas (tem uma pedicura que faz questão em atendê-la e pinta suas unhas com hora marcada e tudo mais), na vídeolocadora também aluga os filmes como sócia, vai a quadra de esportes, ao parque, a igreja.

Um outro exemplo de aceitação, aconteceu com a dentista que inicialmente atendia a mãe de Carolina. Um dia, a mãe falou para doutora que queria marcar o tratamento para seus filhos e antecipou-se em dizer que tinha uma filha especial, perguntando se ela também a atenderia. A doutora não hesitou, de imediato falou que só atendera a crianças como a Carolina, quando estagiava e disse que faria o possível. A doutora hoje, atende a Carolina, seus irmãos e seus pais, sem diferença nenhuma. Eis um exemplo de aceitação. A profissional não colocou os obstáculos à frente, inicialmente permitiu-se interagir com uma paciente que era diferente dos demais.

Bom! Essa é a vida que Carolina leva na quadra em que mora e nas proximidades. A sua entrada é permitida em todos os estabelecimentos daquela comunidade. Os únicos lugares que lhes fecharam as portas foram as “Escolas Inclusivas”. Justamente a Escola que deveria ser o ícone de aceitação a diversidade.

Faz-se necessário relatar esses fatos, para que se esclareça que suas limitações não a fazem infeliz ou sofredora. O que a faz infeliz é não poder participar das atividades que a agrada.

Carolina foi matriculada no Centro de Ensino Especial 2/Plano Piloto, desde o ano de 1998 com frequência assídua até 2003. Junto com o seu irmãos era levada para escola, os dois estudavam na Asa Sul.

No ano seguinte, apenas Carolina estudava na Asa Sul, os seus dois irmãos passaram a estudar próximo de casa. Daí em diante, a aluna já não apresentava interesse em ir para Centro, demonstrando insatisfação sempre que era deixada lá. Naquele mesmo ano, a aluna passou a ser infreqüente. Devido as constantes queixas.

Diante do problema, a mãe pensou em colocá-la em uma das “Escolas Inclusivas” perto de casa. Preparando-se inclusive para esse Processo de Inclusão.

A primeira tomada de decisão da mãe da aluna, foi dirigir-se a uma das escolas e solicitando maiores explicações sobre a matrícula. Na primeira escola, a informação era que ali não recebia crianças com aquele tipo de deficiência e que a mesma procurasse a outra escola próxima. Na Segunda escola, a informação era de que a matrícula, só era feita com o devido encaminhamento da Centro de Ensino em que a aluna estudava. Após receber a informação, a mãe dirigiu-se ao Centro, explicou os motivos que a levava a requerer a transferência, achando que apenas isso bastaria para inserir a sua filha na escola da comunidade, da qual participa. A informação que recebera, era de que o encaminhamento só é feito com um diagnóstico da equipe especializada e que como a aluna naquele ano era infreqüente, esse diagnóstico não seria possível.

A efetivação da matricula da filha numa escola inclusiva, sobretudo se esse processo as levassem a frustração, enquanto cidadãs que são, a elas foi negado o direito, nesse caso, um direito constitucional

Diante da burocracia e hipocrisia de uma inclusão fictícia, vendo-se impedida em efetivar a matrícula, a mãe assumiu a responsabilidade isentando o Centro das formalidades previstas, saindo com um documento de transferência, que constava a responsabilidade da mesma, pela tomada de decisão.

Novamente dirigiu-se às escolas e não conseguiu efetivar a matrícula, mesmo munida do documento de transferência, sem o devido encaminhamento as escolas não aceitam crianças portando deficiência, sobretudo, se o aluno é oriundo do Centro de Ensino. A mãe tentou efetivar a matrícula por meio do sistema de tele-matrícula que também não funcionou, devido ao fato da aluna já fazer parte do Sistema de Ensino da Secretaria de Educação. Vendo presa ao Sistema e por não obter sucesso, a mesma dirigiu-se ao Departamento de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A orientação que recebera era de que o Centro era o lugar mais apropriado para sua filha, e de que as informações que recebera era de que aluna não tinha condições de receber o atendimento adequado nas referidas escolas e de que se esperasse mais um ano, talvez, a aluna esteja melhor preparada para esse processo de inclusão. O

mais gritante, foi ter escutado da pessoa que é um dos responsáveis nesse departamento é de que a aluna não se adequaria as propostas curriculares e que infelizmente a escola inclusiva validava a dimensão de aprendizagem no aspecto cognitivo-intelectual. As escolas não têm uma proposta voltada para social, ou seja, que favoreça a dimensão de aprendizagem afetivo-relacional.

Ao perceber que não conseguiria matricular sua filha, a mãe dirigiu-se a Procuradoria da Educação. Lá a burocracia é imperativa. Por fim, só no mês de maio de 2005 é que houve uma oitiva com o propósito de esclarecimento para as partes. A conclusão foi que a Secretaria de Educação não estava negando a educação para sua filha, oferecia o Centro de Ensino. Diante dos fatos, a mãe procurou o Conselho tutelar (neste órgão não havia nenhum documento, lei ou esclarecimento sobre questões relacionadas a inclusão educacional, as pessoas que ali atendiam, solicitaram a mãe que fornecesse tais informações, no sentido de leis, etc., para que eles as ajudasse). No entanto, foi onde se obteve algum resultado. O Conselho tutelar intimou e determinou que o departamento de Ensino Especial realizasse o diagnóstico da aluna o mais rápido possível. Algumas semanas depois, o Centro de Ensino convocou a mãe para maiores esclarecimentos e a psicóloga da equipe de diagnóstico alegou faria o encaminhamento, mas deixaria claro de que não endossaria este, do qual não concordava. Marcou o atendimento, por formalidade.

Depois de ter buscado orientações na Rede Hospitalar Sarah, no Ministério da Educação, na Procuradoria dos Portadores de Necessidades Especiais e em outros tantos lugares, em que sempre era encorajada a continuar, a mãe da criança que no dia em que estava marcado o atendimento da psicóloga, resolveu mudar o trajeto, pois sentira que ao acatar tal procedimento, estaria compactuando com a hipocrisia estabelecida naquela processo e dirigiu-se a Secretaria de Educação com o propósito de falar com a Secretária de Educação e escutar da própria, o que é e como se processa essa Inclusão Educacional tão propagada por eles. Porém, foi pela responsável do Departamento de Ensino Especial, que a mãe e a filha foi recebida, momento em que pela primeira vez, foi discutido o processo de Inclusão Educacional, da qual sua filha e ela fazem parte. Naquele dia, verbalmente ficou acertado que, a aluna não precisaria fazer nenhum diagnóstico e que seria feito a Inclusão na escola escolhida pela mãe em

2006 e que aquela Inclusão seria um projeto piloto, no qual as propostas de adequação seriam discutidas com a mãe junto com a Escola.

O mais interessante dessa história é que a criança que participa efetivamente na sua comunidade, a ela é permitido a entrada em todos os estabelecimentos, menos na escola, ou melhor, justamente a escola lhes negara esse convívio. É até cômico, se não fosse trágico!

Essa Inclusão não se efetivará, pois as personagens refeitas do desgaste que esse processo lhes causara, estão retornando para o seu Estado de origem, certas de que, sempre encontraram obstáculos, porém, encontram-se mais fortalecidas. Saberão que, para Carolina se manter inserida na sociedade, eventualmente encontrarão obstáculos.

Sendo o Distrito Federal referência e modelo de Inclusão, as personagens deste relato, mesmo assim, travaram uma batalha, imagina-se que em outra localidade do nosso país, esse processo seja ainda mais complexo ou não!

Diante dos fatos, faz-se necessário indagar:

- que tipo de inclusão é esta, se não atende a todas as necessidades educacionais especiais ?
- se alegam que esse processo está em construção, porque as partes envolvidas não fazem parte dessa construção ?
- se o Programa proposto prever a inclusão educacional porque, porque esse atendimento ainda é segregado ?

3.3 Relato Experiência 3

O terceiro relato tratar-se do atendimento oferecido em um Centro de Ensino Especial, porém antes de iniciá-lo, se faz necessário ressaltar que o efeito solicitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiências é mesmo um lugar comum, (Mantoan, 1998) afirma que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a idéia que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, a qualquer pretexto!

O Centro Integrado de Ensino Especial – CIEE, é localizado no SGAS – 911/ 412 Lote 43/48 conjunto E, como Instituição pública, este estabelecimento de Ensino Especializado, iniciou suas atividades em agosto de 1973, com a denominação de Centro 01 de Ensino Especial, sob a direção da Professora Zara Thereza Martins de Figueiredo.

A antiga residência nº 453, foi transformada, em Centro Integrado de Ensino Especial, tendo por finalidade proporcionar o apoio clínico do Ensino Especial, oferecendo aos alunos especiais o atendimento terapêutico, as atividades acadêmicas e profissionalizantes em consonância à problemática individual diagnosticado na Instituição.

Atualmente, o ensino é ministrado por profissionais que atendem alunos com diferentes tipos de deficiência e funciona em regime de intercomplementariedade, atendendo alunos do ensino regular e supletivo que necessitam o atendimento complementar. Oferece atividades de apoio psicológico, profissionalizante e acadêmicos, que estejam em conformidade com a problemática individual do aluno. Assim como é aberta ao estágio e observações aos estudantes do curso normal, superior e Psicologia.

De acordo com as informações, compete ao CIEE, o diagnóstico e avaliar o nível educacional do aluno da Rede Oficial de Ensino, de acordo com sua necessidade.

No Centro, o atendimento é subdividido e exclusivo, para alunos com necessidades especiais, nas áreas de deficiência mental (DM), deficiência múltiplas (DMU) e condutas típicas (CT), a esses alunos são oferecidos os

seguintes atendimentos como: psicomotricidade, informática, natação, equoterapia, atendimento psicológico e dentário, serviço de itinerância, aprofundamento e enriquecimento curricular e atividade extra-classe

O aluno diagnosticado é encaminhado para o atendimento educacional na Rede Oficial de Ensino.

A idade mínima exigida para esse atendimento aos alunos exclusivos do Centro é a partir dos treze anos de idade, são alunos oriundos do Ensino Regular, classes especiais ou salas de recursos. Essa subdivisão acontece da seguinte forma: deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física e altas habilidades.

Segundo as informações, as oficinas pedagógicas preparam os alunos não só do Centro, mas de outras unidades, engajando-os no mercado de trabalho.

O referido Centro tem em seu corpo docente, são 160 professores e em corpo discente, atende a uma clientela de 514 alunos, sendo 284 com atendimento exclusivo e 230 com atendimento complementar nos turnos matutino e vespertino, distribuídos.

Mediante os relatos obtidos da professora, o objetivo desta Instituição é promover um atendimento global a alunos com Necessidades Especiais, assim como aos seus familiares.

A prática pedagógica desenvolvida acontece por meios de Projetos, Atividades da Vida Diária (AVD) e Rotina Estruturada.

Ainda segundo a professora, as atividades se processam da seguinte forma, são assim definida por ela:

AVD - são atividades que o aluno realiza diariamente como parte de sua rotina no lar ou na escola, é um trabalho que tem como objetivo facilitar as aquisições cooperativas, interativas, criar hábitos e atitudes em sociedade. Introduce tarefas funcionais, partindo do concreto como: hábitos e atitude de higiene, busca minimizar o comportamento autônomo com o grau de complexidade progressiva e oferece um exercício sistemático à rotina estruturada, assim como procura abranger as áreas para um desenvolvimento de independência do educando.

Exploração é a fase em que a criança é agente do mundo que a cerca procurando identificar os diversos estímulos.

Representação e apresentação é a fase em que o aluno aplica adequadamente os estímulos trabalhando sua relação com o outro .

Atividades psicomotoras: visam tornar o aluno, plenamente consciente das atividades que realiza no espaço e no tempo.

Atividades laborativas é a realização de tarefas simples, mas que apresentam começo meio e fim, dando ao aluno a dimensão real do fazer, da sua capacidade, valorizando sua potencialidades e oferecendo-lhes todos os meios para desenvolvê-las ao máximo.

Conhecimento é a fase em que a criança utiliza as experiências dos estímulos e o reconhece em seu ambiente.

Mediante as informações, nessa Instituição, o educador deverá desempenhar um papel de facilitador proporcionando ao educando mecanismo que favoreçam o seu desenvolvimento de forma positiva , atuando com independência e confiança em suas capacidades de percepção e de suas limitações . Descobrir e conhecer progressivamente o próprio corpo, valorizando hábitos de cuidados pessoais, saúde e bem- estar. Assim como estabelecer vínculos afetivos e trocas com colegas, fortalecendo a auto-estima ampliando gradativamente as possibilidades de comunicação e interação social.

A referida professora, ilustra essa pesquisa fornecendo dados de um dos seus alunos, apresentando um relatório que retrata com clareza como aluno é categorizado nessa Instituição.

Como forma de sigilo, a identidade do aluno será preservada e terá um nome fictício.

Relatório do aluno Antônio.

Antônio é o segundo filho na ordem da segunda gestação, não programada, mas aceita. Nascido de parto normal, segundo os pais a criança nasceu bem com peso e tamanho satisfatório. Fez uso de incubadora por alguns dias. A mãe o amamentou por apenas oito dias, passando para alimentação artificial.

Segundo as informações, o seu desenvolvimento psicomotor foi normal, contudo consta que queimou etapas não engatinhando, andando aos dez meses, apresentava-se esperto, com retardo na fase oral.

Atualmente apresenta problemas na fala, fazendo uso de linguagem ecológica (repete sempre a última palavras várias vezes). Adquiriu controle de esfíncteres aos dois anos de idade. Aos seis sofreu caxumba e rubéola sem complicações. Aos cinco fez audiometria , com o resultado negativo. Quando criança, destruía os brinquedos, não obedecia ao comando dos pais, não gostava de receber nem de dar carinho. Foi aos sete anos para escola, não quis ficar, fugiu. O levaram para uma creche, mas também não ficou por conta do seu comportamento.

Atualmente, o aluno está com 17 anos. Tem o hábito de morder as mãos, que segundo seus pais, é de raiva quando se ver contrariado. Apresenta-se agitado e inquieto, é curioso, gosta de ver televisão. Já aceita o toque e até faz carinho na mãe, é independente na higiene pessoal, ele mesmo escolhe suas roupas, é organizado. Só mantém contato com as pessoas quando quer, ou quando lhes interessa. Tem firmeza nas mãos para agarrar e jogar bola na direção e para arremessar. Tem noção de algumas cores, faz encaixe, identifica animais doméstico, demonstra boa compreensão, boa memória e faz associação de idéias. Se chamado pelo nome, não apresenta nenhuma reação, comunicar-se também com palavras, mas faz uso freqüente de gestos. Sobe e desce escadas.

Trata-se de um aluno com estabilidade ou instabilidade de comportamento, é disperso, hiperativo e nervoso quando está ocioso. Apresenta déficit no desenvolvimento. Tem bom desempenho intelectual, apresenta-se bem, comportamento e tranqüilo. Faz uso de medicação controlada.

Essas foram informações do aluno, extraídas do relatório elaborado pela referida professora.

O terceiro relato provoca indagações sobre o atendimento especializado, no tocante aos diagnósticos realizados com os alunos daquele Centro, que ao invés de apontar propostas que atendam suas necessidades, os rotulam, categorizam e valorizam suas deficiências, validando tão pouco o desenvolvimento por eles alcançados.

Nesse sentido, as indagações são para os diagnósticos realizados na Instituição, com os seguintes questionamentos:

- esses diagnósticos apontam propostas que atendam as necessidades educacionais desses alunos ou apontam para o trato específico da deficiência apresentada pelo aluno ?
- esses diagnósticos são questionados, discutidos com os professores, alunos, família, enfim, com as partes envolvidas ?
- esses diagnósticos, são utilizados como forma de frear a demanda de alunos com deficiência em busca de escolas regulares próximas de suas casas ?

4. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Os resultados alcançados foram organizados nesta pesquisa, partindo das idéias centrais de que a inclusão educacional não restringi-se apenas aos portadores de deficiência, mas no que concerne a toda necessidade educacional apresentada, sobretudo ao aluno “comum”. Delineou-se os relatos empíricos a partir da confrontação permanente das ocorrências no cotidiano escolar.

Constatou-se que a falta de sensibilização retarda o processo de inclusão educacional.

A dimensão cognitivo-intelectual da aprendizagem é bastante valorizada pelos profissionais da área educacional que por considerarem os aspectos intelectuais como causa do sucesso ou fracasso da aprendizagem, ignoram a necessidade de socialização e egresso à sociedade de alunos com necessidades especiais educacionais.

As adaptações curriculares no processo de inclusão educacional devem considerar que o processo de aprendizagem desses alunos dependem de aquisições prévias do desenvolvimento. A cooperação entre os alunos com conhecimentos prévios heterogêneos beneficia naturalmente os de menor rendimento inicial, mas, ao contrário do que poderia se pensar, e do que muitos professores acham, não prejudicam os mais dotados, muito pelo contrário.

Verificou-se que as estratégias utilizadas no cotidiano escolar das escolas inclusivas encontram-se precariamente adaptadas ao atendimento desses alunos, sobretudo, comprovou-se o insucesso nesse processo, devido ao pouco ou nenhum conhecimentos que alguns profissionais que atuam nesse processo de inclusão.

Na Escola do relato 1, há uma certa predominância de uma didática memorístico-reprodutiva, que privilegia a reprodução dos conteúdos ministrados, de forma expositiva por alguns profissionais.

Diante do que foi pesquisado, o Projeto Político Pedagógico dessa escola tem por embasamento a “Pedagogia da presença”, concepção utilizada para as medidas socioeducativa ali preterida, que contemplam práticas pedagógicas voltadas para a necessidade do aluno, assim como as medidas disciplinares estabelecidas na Internação, basicamente dentro das normas do Estatuto da

Criança e do Adolescente - ECA e como referencial utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

O Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno da Instituição, o processo de mediação se faz presente na concepção adotada pela Escola, "Pedagogia da Presença" do autor Antônio Carlos Gomes da Costa.

A concepção defendida pelo referido autor no trabalho socioeducativo junto ao adolescente em conflito com a Lei, estão condensadas e adaptadas à realidade brasileira, acrescidas de algumas observações, análises e formulações quanto a operacionalização da idéia da presença sobre o atendimento, nos programas governamentais e não-governamentais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola contempla esta concepção por determinação da SEAS, que em outros momentos promoveu palestras com o referido autor desta Pedagogia.

O Projeto Político Pedagógico da Escola do CAJE destaca a importância do papel da família na construção da cidadania dos seus alunos. O documento aponta para a inexistência desta relação família/escola. No entanto, nenhuma medida relacionada a aproximação família/escola foi tomada até o presente momento.

O Sistema Educacional não põe em prática modelos de aprendizagem significativa para esse alunado, considerando aprendizagens que sejam e tenham sentido. Ainda trabalha-se com o modelo reprodutivo-memorístico. Desta forma não se permite superar a idéia, muito difundida no senso comum, de que a aprendizagem é o resultado apenas do desenvolvimento intelectual do aluno, quando na verdade, toda organização psíquica do mesmo está envolvida na aprendizagem: seus motivos, necessidades, medos, conflitos e sua própria trajetória de vida.

A investigação apontou para uma maior discussão na adaptação do currículo escolar, uma vez que na coleta de dados outros fatores que interferem nesse processo apareceram – a sensibilização da comunidade que receberá o aluno com necessidades educacionais especiais, a reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se relevante a criação de um espaço escolar pautado nos princípios da ética e da cidadania, uma vez que, a investigação aponta para a

necessidade de se construir coletivamente as relações de respeito, justiça, solidariedade e o diálogo no cotidiano vivido na escola e com a escola.

O Programa de Desenvolvimento do MEC (2001) Ética e Cidadania no convívio escolar, assegura que “quando a escola e a família se reconhecem co-responsáveis pela educação de seus alunos e filhos e lançam mão de seu potencial de atuação como parceiras, têm muito mais condições de enfrentar seus desafios e de transformar a realidade”.

A pesquisa constatou a relevância de criação de canais que possibilitem a comunicação fluente e permanente entre a escola e as famílias de seus alunos. A falta de canais de comunicação faz com que haja distanciamento entre ambas e favorece a atitude de acusação mútua de responsabilidade de possíveis insucessos na educação dos alunos, impedindo a construção da necessária parceria.

O segundo caso é a constatação do quanto ainda é falho o Programa de Inclusão proposta pela Secretaria de Educação do Distrito federal que é apontado e defendido como um dos mais eficientes do país.

O programa de inclusão da Secretaria de Educação/DF intitulado “Programa Igualdade Nas Diferenças” tem por objetivo promover o aprimoramento das ações de Educação Especial na rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo em vista a perspectiva de construção” de um sistema educacional inclusivo.

Este mesmo programa tem os seguintes objetivos específicos:

- sensibilizar a comunidade a comunidade escolar para a importância do atendimento ao aluno com necessidades especiais no ensino regular.
- oferecer capacitação e formação continuada aos profissionais de educação que vão atuar nas escolas inclusivas e no sistema de apoio especializado.
- planejar e providenciar a aquisição de recursos materiais necessários para a implementação dos atendimentos especializados.
- formar redes sociais para a promoção da inclusão social, em parceria com as demais diretorias da SUBEP, Secretarias de Saúde, Transporte, Trabalho, Esporte e Assistência Social Administração Pública, Universidades e ONGs.
- ressignificar o sistema de apoio da educação especial no Distrito Federal.
- revitalizar os serviços especializados oferecidos nas salas de recurso e apoio para aluno com necessidades educacionais especiais.

- ampliar conforme indicação do Projeto de Lei. Nº3.218. e, de acordo com as condições do sistema público de ensino, o número de escolas inclusivas.
- apoiar as futuras escolas inclusivas na elaboração do Projeto Político Pedagógico na perspectiva inclusiva.
- promover a inclusão escolar de alunos atendidos em ambientes restritos dos Centros de Ensino Especial e Classes Especiais de acordo com suas capacidades individuais.

Finalizando o programa apresenta uma relação de escolas inclusivas assim distribuídas, são elas:

Plano piloto 39	Asa Norte	Asa sul
Deficiência Mental = 18	Jardim de Infância 302, Jardim de Infância 312, Centro de Educação Infantil – CEI, Escolas Classes 304, 312, 407, Centro de Ensino Fundamental 104, Escola Parque 303/304, Escola Parque 210	Jardim de infância 102, Jardim de infância 114, Jardim de infância 305, Escola classe, 102, Escola Classe 111
Deficiência visual = 04	Centro de Ensino Médio Setor Leste,	Centro de Educação de Jovens e Adultos / CESAS, Centro de Ensino Fundamental 05- 408, Escola Classe 410
Condutas Típicas de síndromes = 02	Escola Classe 405	Escola Classe 416
Deficiência física = 03	Escola Classe 316	Centro de Ensino Fundamental 05 /408, Escola classe 316
Deficiência Auditiva = 12	Escolas Classes 102, 708, Centro Educacional- GISNO, Ginásio Asa Norte – GAN	Centro Educacional Elefante Branco, Centro Interescolar de Línguas – CIL1, Escolas Classes 114, 214, 308, 315, Escola Parque 313/314

Outras Regiões Administrativas = 63	Deficiência Auditiva
Brazlândia = 01	Escola Classe 01
Ceilândia = 03	Centro de Ensino 07, Escolas Classes ? Obs; nos levantamentos de dados não constavam os números das referidas escolas
Gama = 04	Centro de Ensino 08, Centro Educacional 01, Escola Classe 09, Escola Classe 12.
Guará = 02	Centro Educacional 04, Escola Classe 03
Paranoá = 01	Escola Classe 04
Planaltina = 02	Centro de Ensino 01, Escola Classe 01=
Taguatinga = 04	Centro de Ensino = 04, Centro de Ensino 06, Escola Classe 21, Escola Normal de Taguatinga
Samambaia = 02	Centro de Ensino 412, Escola Classe 303,
Santa Maria = 01	Centro de Ensino Fundamental
Sobradinho = 03	Centro de Ensino 03, Centro Educacional 01, Escola Classe 14

Os quadros acima, comprovam a segregação do atendimento por deficiência. Assim como uma maior oferta a clientela do Plano Piloto, caracterizando um maior déficit desse atendimento nas demais regionais administrativas.

Sugere-se que ampliando esse atendimento a todas as escolas, atendendo às necessidades especiais educacionais dos alunos com um estudo prévio, localizando e identificando essas necessidades, facilitariam a acessibilidade desses alunos, promovendo este atendimento nas escolas próximas de suas residências, uma vez que, em alguns casos, alguns desses alunos apresentam dificuldades de locomoção.

Atendendo inclusive, aos os cuidadores dos portadores de deficiência severa. Muitos desses alunos, além das suas deficiências, vivem em condições de extrema carência financeira.

A sugestão aponta, o amplo atendimento às necessidades educacionais especiais desses nas escolas, assim como facilitar o acesso e dar condições dessa inserção na escola próxima da sua casa.

À exemplo, existem muitos casos de crianças que apresentam deficiência severa, bastante comprometida na sua locomoção e que necessitam da cuidadora ou do cuidador, seja para locomoção, para o asseio ou qualquer intercorrência que a cuidadora ou o cuidador tem mais condições de fazê-lo, No entanto, nos Centros de Ensino, as cenas são freqüentes. Mães com seus filhos nos braços que se deslocam de suas cidades satélites, saem muito cedo de sua casas para chegar ao Centro no horário, inclusive é exigido que se cumpra o horário à risca. Já houve casos, de diretoras ameaçar fechar os portões, caso não se cumpram os horários estabelecidos, desconsiderando as dificuldades desse acesso por esses portadores de deficiência e seus cuidadores, que enfrentam sol, chuva, demora de ônibus, etc.

A sugestão é pertinente, quanto no que diz respeito a acessibilidade e a comodidade, porque não! Sugere-se que a Rede de Ensino, seja mais flexível e oriente melhor seus profissionais para receber esses alunos. Se uma mãe, pai ou responsável que mora na RA- X, necessita matricular seu filho (o) com necessidades educacionais especiais, numa escola próxima de casa, caberia a escola matricular a criança, comunicar e acionar o atendimento adequado ao Departamento de Ensino Especial, que deslocaria para aquele local a equipe de diagnóstico, não para rotular a criança e dizer que ela não tem condições de freqüentar a escola, mas sim, junto com a família buscar as condições para o atendimento mais adequado.

Desta forma estaria, a Secretaria de Educação efetivando sua proposta prevista na Lei Nº 3.218, de 05 de novembro de 2003 (DODF de 10.11.2003) de autoria da Deputada Distrital Eurídes Brito. Lei que dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas públicas de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências, entre elas:

Art.1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

§4º Fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja o procedimento mais recomendável.

Embora a Lei ressalva os casos nos quais se demonstre que as classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, propondo o tratamento especializado, a referida Lei também acorda para o fato de que cabe às escolas da rede pública de ensino definirem em seu projeto educacional o apoio e as adaptações curriculares no âmbito da escola, da sala de aula e do portador de deficiência individualmente, assim como manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja o procedimento mais recomendável.

A confrontação da trajetória vivida pela aluna do segundo caso, caracteriza incompatibilidade da realidade, com a proposta do Programa Inclusão Educacional do Governo do Distrito Federal / Secretaria de Estado de Educação / Subsecretaria de Educação Pública / Diretoria de Ensino Especial em seu portal na internet (www.districtofederal.df.gov) assim descrito:

“PROGRAMA IGUALDADE NAS DIFERENÇAS”

O GDF-SEE se alinha com a moderna tendência mundial, que considera o modelo de inclusão escolar a melhor forma de promover a socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A convivência com as diferenças no contexto escolar favorece a promoção de cidadãos sem preconceitos, mais solidários e cooperativos.

O conceito de necessidades educacionais especiais, afirma o compromisso com uma nova abordagem, que direciona-se para a inclusão educacional.

A Educação Especial, dentro dessa visão, amplia o seu raio de ação, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições,

disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno, pode apresentar ao longo de sua aprendizagem alguma necessidade educacional especial. Para que se possa atender a essa diversidade e construir um sistema educacional inclusivo é necessário que se promova espaços de reflexão e discussão sobre a prática do sistema de apoio oferecido pela Educação Especial no Distrito Federal

A proposta de ressignificação do Sistema de Apoio Especializado e o favorecimento à formação continuada para os profissionais de educação que atuarão nas escolas inclusivas, oferecerá condições ao êxito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Este programa beneficiará alunos atendidos em ambientes socialmente restritivos dos Centros de Ensino Especial e Classes Especiais das escolas públicas do Distrito Federal, aos quais será oferecido atendimento na classe comum com apoio do professor especializado.

Implantou-se este programa em 2000, e será ampliado gradativamente até a universalização da Educação Inclusiva no Distrito Federal, conforme previsto pelo projeto de Lei nº 3.218 de 05/11/2003.

Diante dos fatos entende-se que a iniciativa por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal é plausível, porém, muitos ajustes serão necessários a este programa, que a partir da regulamentação desta Lei 3.218, prever obedecer os prazos em termos de percentuais mínimos de escolas da rede pública de ensino a desenvolverem a Educação Inclusiva, a contar da data da regulamentação 05 de novembro de 2003 ao final do ano letivo de 2005, deveria atingir ao percentual de 40% do atendimento. Considera-se que a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal está abaixo da média que pretendia-se atingir, uma vez que as cidades satélites não estão devidamente contemplada.

De acordo com a referida Lei os prazos foram:

I – em até seis meses, (10%) dez por cento das escolas;

II – em até doze meses, (20%) dez por cento das escolas;

III – em até seis meses, (40%) dez por cento das escolas;

IV – em até trinta e seis meses, (70%) dez por cento das escolas;

V – em até quarenta e oito meses, (100%) dez por cento das escolas.

Portanto, refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva socio-cultural significa que temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica, a iniciativa e a responsabilidade daqueles são responsáveis pela educação. Compreender que julgamentos estereotipados de “deficiência” “retardamento”, “privação cultural” e “desajustamento social ou familiar” são todos definições atribuídas por uma

sociedade de educadores que privilegia um só padrão de uniformidade. Isto porque esses alunos não cabem na forma construída pelo ideal da escola ou porque esses alunos não aprendem do mesmo jeito ou na mesma velocidade esperada por educadores e administradores. Infelizmente, essa uniformidade é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, para que esse aluno usufrua plenamente do seu direito à educação; e desenvolva o seu conhecimento no processo ensino-aprendizagem, o contexto escolar e socioinstitucional em que vive deve se ajustar ao processo de construção do conhecimento por ele atingido. Fazendo-se necessárias adequações que validem as aprendizagens significativas desse processo.

A escola, embora com propostas que atendem as necessidades pedagógicas dos alunos muitas vezes apresentadas no seu Projeto Político Pedagógico está muito distante da realidade e da necessidade desses alunos.

Numa perspectiva mais crítica, sugere-se que seus professores, reflitam sua prática pedagógica, a fim de possibilitar, de fato, a inclusão social. Defender a qualidade de ensino é enfrentar o problema da exclusão social, do aluno em situação de risco.

O grande desafio que deve ser enfrentado nesse processo refere-se ao resgate de uma prática educativa em que a família e toda comunidade participem do processo de ressocialização, possibilitando a inclusão do aluno no cotidiano da escolar com intervenções adequadas que garantam a esse aluno uma formação de qualidade, para que se obtenha êxito tanto na sua inclusão educacional como no seu egresso à sociedade. Caso não enfrente esse desafio, a escola não estará cumprindo sua função social.

Medidas socioeducativas e Inclusão social, assim como discussões sobre o acompanhamento escolar no egresso do aluno à sociedade; interação com especialistas/pesquisadores em educação que possam contribuir para ampliar as reflexões sobre a trajetória do aluno em situação de risco social e do aluno portador de deficiência; buscar parcerias e integração com outros órgãos e instituições governamentais para a efetivação do seu Projeto Político Pedagógico e criação de ações que mantenham este trabalho de desenvolvimento permanente no resgate da participação da família nesse processo de construção.

A efetivação dessas ações contribuirá com as medidas socioeducativas, no sentido de promover condições de êxito, quando direcionado a interferir positivamente na realidade familiar e social do aluno.

Tratando-se dos alunos que cumprem medidas socioeducativa a sugestão é resgatar, mediante o apoio técnico, as suas potencialidades, com o devido acompanhamento, ajuda e orientação; atuar na promoção social do aluno e de sua família, bem como na inserção do sistema educacional na ocasião da sua inclusão educacional ou do seu egresso à sociedade e porque não no mercado de trabalho.

No que se refere as adaptações curriculares aos alunos com deficiência severa, que as propostas educacionais flexibilizem o currículo, de forma com o aluno possa transitar na escola, participando das atividades que a ele melhor se adequem. Sobretudo, se esse aluno não corresponda a dimensão da aprendizagem no cognitivo-intelectual, ainda que suas aptidões restrinjam-se as interações.

Educar indivíduos em segregadas salas de educação especial ou em Centros de Ensino Especial, sem dar-lhes a chance da escolha, significa negar-lhes o acesso à formas ricas e estimulante de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular devido à diversidade presente neste ambiente. A inclusão beneficia a todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, revelaram que crianças em demandas por serviços especiais de atendimento apresentaram um progresso acadêmico e social maior que outras crianças com as mesmas necessidades de serviços especiais mas educadas em salas segregadas (Snell, 1996; Downing, 1996; Hunt, et.al, 1994). Isso pode justificar-se pela diversidade de pessoas e metodologias educacionais existentes em sala de aula regulares, pela interação social com crianças sem diagnóstico de necessidade especial, pela possibilidade de construir ativamente conhecimentos, e pela aceitação social e o conseqüente aumento da auto-estima das crianças identificadas com “necessidades especiais”

Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos tem o direito de participar como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças tem o direito a um a educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

6.REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar* / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL.CONSTITUIÇÃO. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução /Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Educação Inclusiva- Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília, MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, Lei 8.069/90 - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília: SEDH/DCA,2002.

CARNEIRO. Moacir. *LDB Fácil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. *Inibição, Sintoma e Ansiedade*, in: S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. (1926d[1925]). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago.

GADOTTI, Moacir. & ROMÃO, J. *A autonomia da escola: princípios e propostas*, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOFFMAN, Erving. (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

LACAN, Jacques.(1985), *O seminário: livro 11, Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. Tradução de M. D. Magno. 2ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli E.D. A. André.* – São Paulo; EPU, 1986.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Kohl M. *Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo- SP: Scipione, 2002.

MENDEZ, Alvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Kohl M. *Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo- SP: Scipione, 2002.

PERRENOUD, p. *Ensinar na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POZO, I. *Aprendizes e mestres – A nova cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SACRISTÁN, Cimero. J. *Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ARTMED,1998.

SILVA, Tomaz. (org.), *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. 4ª ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte / MG: Autêntica, 1999.

SOLE & COLL, César. *Os professores e a concepção construtivista*. In. CÉSAR COLL (org.) *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

TEIXEIRA, Conceição. E. (org.), MARTINEZ, Albertina. *Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais*; Brasília: UNICEUB/ Secretaria de Educação - GDF. 2002.

UNESCO. *Educação: Um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI, 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/Unesco, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, I. S; Leontiev, A. N; Luria, A. R. *Linguagem , desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____, *A prática educativa: como ensinar*. Trd. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. PERRENOUD, p. *Ensinar na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed SOLE & COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In. CÉSAR.

APÊNDICES

1. Documentos para Análise Documental

- 1) Lei Nº 3.218
- 2) Leis de Diretrizes e Bases
- 3) Programa Igualdade nas Diferenças da Secretaria de Educação do Distrito Federal
- 4) Projetos Pedagógicos desenvolvidos na escola
- 5) Projeto Político Pedagógico
- 6) Regimento interno
- 7) Regimento escolar
- 8) Relatório individual de acompanhamento pedagógico
- 9) Termo de cooperação da SEAS / SEE

2. Roteiro para Análise Documental

Escola: _____

1) Natureza do documento analisado. Qual o tipo de documento ?

2) Por quais motivos o documento foi elaborado e se houve participação dos docentes ou da comunidade nessa elaboração ?

3) Como estão contempladas as propostas pedagógicas no documento ?

4) Consta no documento de avaliação / diagnóstico dos casos apresentado ?

5) Se há flexibilidade na proposta do documento ?

3. Roteiro de Observação

Escola: _____

Professores: _____ Formação acadêmica _____

Aluno _____

Data ___/___/___

- 1) Descrição do local
- 2) Descrição do aluno
- 3) Reconstrução de diálogos
- 4) Descrição do atendimento
- 5) Os alunos
- 6) Identificar se as estratégias dos professores são estratégias sofrem adaptações curriculares

ANEXO

1. Definição dos Termos

AVD – Atividade da Vida Diária

CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado

CEE – Centro de Ensino Especial

CIEE – Centro Integrado de Ensino Especial

DM – Deficiência Mental

DMU – Deficiência Múltipla

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GRE/PP/C – Gerência Regional de Ensino / Plano Piloto/ Cruzeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBPPD – Legislação Brasileira sobre Pessoa Portadora de Deficiência

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE - Secretaria de Estado e Educação

SEAS - Secretaria de Estado e Ação Social

OMS - Organização Mundial da Saúde

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura