UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA ALMEIDA ANTUNES

INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA: O ACESSO AO CURRÍCULO

SÃO PAULO

2008

RENATA ALMEIDA ANTUNES

INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA: O ACESSO AO CURRÍCULO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Linha de Pesquisa: Educação Especial
Orientadora: Prof^ª D^{ra} Rosângela Gavioli Prieto

SÃO PAULO

2008

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE
CITADA A FONTE.**

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.0
A636i

Antunes, Renata Almeida

Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo / Renata
Almeida Antunes; orientadora Rosângela Gavioli Prieto.
São Paulo : s.n., 2008.

164 p.; grafs. ; tabs. ; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Currículos e programas 2. Educação inclusiva
3. Deficiente mental 4. Ensino Infantil I. Prieto, Rosângela
Gavioli, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata Almeida Antunes

INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA: O ACESSO AO CURRÍCULO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Prof^a D^{ra} Rosângela Gavioli Prieto – FEUSP

Prof^a D^{ra} Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

Prof^a D^{ra} Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel – FEUSP

DEDICATÓRIA

A meus pais, Guilherme e Cristina, por acreditar em mim durante todo o percurso e por criar minha possibilidade de chegar até aqui.

A meu companheiro, Marcos, pela paciência e pela compreensão ao longo do período de trabalho nesta pesquisa.

E a todos os alunos com os quais tive a chance de trabalhar e com quem pude aprender tanto, construindo meu caminho como educadora e investigadora.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Prof^a D^{ra} Rosângela Gavioli Prieto, que aprendi a admirar profundamente por sua seriedade, sua cumplicidade e seu encantamento pelo ato de ensinar.

Às participantes do grupo de orientação coletiva, pelas atenciosas colaborações a cada leitura feita, ajudando-me a encontrar o caminho dentro de minha pesquisa.

À minha tia Ana Maria Almeida Carvalho, por seu constante incentivo desde o momento do ingresso neste programa e por sua eterna disposição para presentear-me com suas leituras e dicas.

Aos professores entrevistados que, contribuindo com preciosas informações, possibilitaram a realização desta pesquisa; e aos coordenadores que promoveram meu contato com os professores.

“A criação de uma escola inclusiva, onde todos os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.”

STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 287.

RESUMO

Considerando o currículo como elemento central para a construção da prática pedagógica, o presente trabalho investiga sua gestão em classes comuns de pré-escola em que haja alunos com deficiência intelectual. Por meio de entrevistas padronizadas, buscamos conhecer o que professoras dessas classes expressam em seu discurso sobre o currículo com que vêm trabalhando junto a esse alunado. Nosso estudo envolveu fundamentação teórica sobre currículo e sua relação com a educação de pessoas com deficiência intelectual, buscando conhecer também o que preconizam os documentos federais a esse respeito. Os sujeitos das entrevistas foram selecionados em função da presença de alunos com deficiência intelectual em seu grupo da faixa etária enfocada em escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo. A análise das entrevistas nos permitiu conhecer a concepção de currículo dos entrevistados assim como desvendar os significados que atribuem a outros elementos que o compõem (tempo, espaço, agrupamentos, materiais) e também a forma como se relacionam com a presença de um aluno com deficiência intelectual em seu grupo. Com isso, foi possível discutir a relevância de adotarmos um currículo flexível que permita intervenções para promover os ajustes necessários para possibilitar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Palavras-chave: currículo; adaptação curricular; inclusão escolar; deficiência intelectual; pré-escola

ABSTRACT

Assuming the curriculum as the core element for the construction of the pedagogical practice, this paper examines its management in regular preschool classes attended by intellectually disabled pupils. By means of standardized interviews, we aim at getting acquainted with what teachers in such classes report about the curriculum they are working on with these groups. Our study involved the theoretical foundations the curriculum is based on and their relationship with the education of intellectually disabled individuals, yet trying to get familiar with the content of federal documents on this matter. The teachers chosen to be subjects of the interviews should have in their classes intellectually disabled pupils at preschool age in São Paulo city public schools. The analysis carried out on the interviews allowed us to be aware of how the curriculum is conceived by those teachers, as well as to disclose the meanings they assign to a number of its constituent elements, such as time, space, grouping and materials, and also how they connect with the presence of intellectually disabled pupils in their group. The research opened the way to discuss the relevance of adopting a flexible curriculum, which enables the interventions aimed at promoting the adjustments required to fulfill the pupils' special educational needs.

Key words: curriculum; curricular adaptation; school inclusion; intellectual disability; preschool

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial em 2006	17
Gráfico 2. Evolução de matrículas na educação especial – 1998 a 2006	17
Gráfico 3. Evolução de matrículas na educação especial. Região Sudeste – 2002 a 2006	18
Gráfico 4. Evolução de matrículas na educação especial. Estado de São Paulo – 2002 a 2006.....	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução de matrículas na educação especial na região Sudeste, por estado – 2002 a 2006.....	19
Tabela 2. Distribuição das escolas por região e por coordenadoria de ensino – 2007	86
Tabela 3. Dados de caracterização das entrevistas – 2007	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – *American Association of Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental)

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

MEC – Ministério da Educação

NAYEC – *National Association for the Education of Young Children* (Associação Nacional para a Educação da Primeira Infância)

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QI – Quociente de Inteligência

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEE – Secretaria de Educação Especial

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

Unesco – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organizations* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: relações estabelecidas	26
2.1 Marcos da construção curricular no Brasil	36
2.2 O currículo na pré-escola: idéias e tensões	39
3 ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CURRÍCULO:	
encontros e desencontros	46
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	83
4.1 Procedimentos de coleta dos dados	85
4.1.1 As escolas de origem dos professores que compuseram a amostra da pesquisa	87
4.1.2 Os encontros: técnica utilizada	88
4.1.3 Os sujeitos das entrevistas	89
4.2 Procedimentos de análise dos dados	90
5 DIREITO À EDUCAÇÃO PELA VIA DO ACESSO AO CURRÍCULO	
ESCOLAR: sobre práticas de professores	93
5.1 Compreensão de currículo escolar	93
5.2 O significado da adaptação curricular: qualquer mudança?	95
5.3 O currículo de referência em questão: que objetivos para a educação infantil?	96
5.4 A ação do professor frente ao currículo	99
5.5 Em foco: adaptações curriculares em ação?	102
5.6 Aluno com deficiência: sujeito da aprendizagem?	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

O tema desta investigação faz parte de minha reflexão desde antes do início da graduação em Pedagogia. Meu interesse pela educação de crianças com deficiência surgiu ainda quando, como aluna de ensino médio, pude conhecer algumas práticas desenvolvidas em instituições de atendimento específico a tal população.¹ Naquele momento (1991), o mais divulgado era o atendimento educacional especializado realizado fora das escolas regulares, pois não era comum investir como uma prioridade na possibilidade de tais alunos frequentarem classes denominadas classes comuns, organizadas nos moldes daquelas que atendem a toda a demanda de alunos.

Mais tarde, quando fiz minha opção pelo curso de Pedagogia, tinha como objetivo trabalhar com esse alunado. Logo em meu primeiro ano de atuação em uma escola regular (1995), durante a referida graduação, tive entre meus alunos uma criança com síndrome de Down. Tal experiência deu início, por assim dizer, a uma reflexão ainda pouco sistematizada sobre procedimentos e encaminhamentos didáticos em uma escola que passava então a inaugurar a construção de uma prática que se pretendia inclusiva, pautada em muita observação, registro e reflexão sobre a ação do professor.

Ao longo dos anos, pude dedicar-me ao estudo da prática pedagógica em classes comuns que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, e participei de cursos de especialização e de congressos por meio dos quais, acredito, venho aprofundando e avançando nessa reflexão. Tal busca por referências teóricas e por discussões sobre a prática alimentou-se à medida que havia, na escola na qual atuei durante muitos anos (uma instituição privada²), vários alunos com deficiência. Em vista disso, pude acompanhar uma crescente reflexão sobre prática de ensino, critérios de avaliação, adaptações no trabalho realizado e nos materiais, com o objetivo de garantir que as necessidades educacionais de todos os alunos que recebemos fossem atendidas adequadamente, de modo que pudessem aprender por meio de um ensino de qualidade. Todavia, ainda há muito por ser feito, posto que em nosso país

ainda estamos longe da Proposta de “Educação para todos com qualidade”, e assim muitas recomendações, resoluções e deliberações só ficaram enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social (CAPELLINI e MENDES, 2005, *on-line*, s/p).

Atualmente, trabalhando também com formação de professores, é visível a urgência de pensar e construir encaminhamentos didáticos para que o atendimento de qualidade a todas as necessidades educacionais dos alunos com os quais lidamos seja de fato garantido. Percebo

¹ Como, por exemplo, a Legião de Apoio à Criança Excepcional (L.A.C.E.), que era situada em Interlagos, na cidade de São Paulo.

² Escola da Vila, São Paulo - SP.

que as maiores inquietações dos professores referem-se àquilo que devem (ou podem) ensinar a esses alunos e, mais especificamente, àqueles com deficiência intelectual:³ como pensar um currículo⁴ que seja adequado, ao mesmo tempo, às possibilidades e às limitações de todos os alunos? Conteúdos devem ser priorizados? De que forma ensiná-los?

Acreditamos que o atendimento a alunos com deficiência intelectual cause grandes inquietações nos professores, devido à predominância de exigências de domínios de natureza estritamente cognitiva no currículo escolar de maneira geral, âmbito no qual tais alunos apresentam alteração em seu processo de desenvolvimento. Tal alunado costuma preocupar os profissionais dos sistemas de ensino por apresentar características de aprendizagem que exigem, muitas vezes, abordagens específicas aos conteúdos e, conseqüentemente, a construção de alternativas de atendimento pedagógico. Segundo Correia (1999), frente a alunos com necessidades educacionais especiais, os professores consideram que “não só ignorariam aquilo de que esses alunos precisam, como não saberiam quais os métodos a adoptar e os meios didácticos a utilizar” (p. 105).

É certo que a utilização de equipamentos e de tecnologias⁵ pode contribuir com o processo de aprendizagem da referida população; mas acreditamos que não sejam suficientes para garanti-la, uma vez que é exatamente no aspecto predominante nos currículos escolares – o cognitivo – que se coloca grande parte das alterações em seus processos de aprendizagem.

Considerando o que foi exposto, é importante que os professores tenham em suas mãos possibilidades diversas de gerenciar o currículo, para que todos os seus alunos tenham garantido seu direito de acesso ao conhecimento.

A esse respeito, no documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, publicado pelo Ministério Público Federal (BRASIL, 2004), está registrado:

³ A expressão “deficiência intelectual” passa a ser utilizada na Declaração de Montreal (realizada em Montreal (Canadá) em 6 de outubro de 2004) em substituição à expressão “deficiência mental”, com o objetivo de indicar mais claramente a limitação dessas pessoas e também seus direitos e possibilidades. Nos termos da Declaração, os participantes de tal encontro: “[...] **RECOMENDAM:**[...] Às Organizações Internacionais: A. Incluir a “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação às “pessoas com deficiências intelectuais” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.” (grifos dos autores). A precisão no uso da terminologia se faz presente em vários documentos de diferentes países. Todavia, sempre que na fonte pesquisada for utilizada a expressão deficiência mental, essa será preservada.

⁴ Uma discussão acerca dos significados do termo “currículo” e seus desdobramentos serão apresentados em capítulo posterior.

⁵ Refiro-me a materiais e equipamentos tais como sistemas de comunicação alternativos, utilizados com pessoas com vários tipos de necessidades educacionais especiais, ou mesmo de computadores pessoais, os quais, com seus teclados expandidos, por exemplo, facilitam sua utilização por parte de pessoas com deficiência física e outras.

Os alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência mental, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, conforme visto, inviáveis para o alunado que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis (p. 27-28).

Além disso, o trabalho com alunos com esse tipo de deficiência costuma causar diferentes reações nos educadores envolvidos, e algumas delas podem gerar sentimentos de impotência, medo e incompetência, uma vez que, nesse atendimento, ficam explicitadas questões relacionadas à forma como cada indivíduo constitui seu saber em geral e, mais especificamente, como processa a aprendizagem do conhecimento escolar. Em outras palavras:

O desconhecimento das características dos quadros de doença e deficiência mental, a angústia gerada pelo contato com a deficiência, as imprecisões da etiologia destas doenças ou deficiência ou a inconstância de um mesmo padrão comportamental nestes alunos mobiliza sentimentos que vão do temor ao apego maternal, da raiva gerada pela impotência à negação das possibilidades de intervenção pedagógica (BRASIL, 2005a, p. 32).

Sabemos que o diagnóstico de deficiência intelectual não é facilmente definido por causas orgânicas ou por aspectos relacionados diretamente a medidas de inteligência – comose pensava quando eram utilizados com essa população os testes de quociente de inteligência (QI). Esse tipo de deficiência “constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do atendimento especializado, pela complexidade do conceito e pela sua grande quantidade e variedade de abordagens” (BRASIL, 2005b, p. 12), bem como:

O que hoje se entende como deficiência mental foi identificada e conhecida no passado, mas apenas passou a ser objeto de atenção médica e pedagógica e de estudo científico a partir do final do século XVIII. Educadores e pedagogos incumbiram-se, desde então, da deficiência mental; entretanto, durante cerca de um século e meio, este foi um campo de competência quase exclusiva da medicina (FIERRO, 2004, p. 193).

Soma-se a isso o fato de que, ao lidar de maneira singular com o conhecimento e então não corresponder àquilo que seria esperado pela escola, os alunos com deficiência intelectual colocam em cheque a função essencial dessa instituição: a produção de conhecimento. A esse respeito, o documento “Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental” (BRASIL, 2005b) aponta:

Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (p. 14).

Mazzotta (1999), em estudo no qual busca reconstruir o percurso da educação especial no Brasil a partir de 1854, aponta que “os levantamentos mostram que há prevalência de alunos *portadores de deficiência mental*, correspondendo às expectativas decorrentes de dados estimados por organizações internacionais”⁶ (p. 194, grifo do autor) no que se refere ao “*tipo de excepcionalidade atendida*” (p. 193, grifo do autor), seja em regime segregado ou no ensino regular. O autor ainda destaca:

Chama atenção, entretanto, nos dados de 1988, *diminuição significativa do número de alunos deficientes mentais* (de 63,24% em 1974 e 71,64% em 1981, para 38,72% em 1988) e *aumento elevado dos portadores de deficiência múltipla* (de 5,84 em 1974 e 7,30% em 1981, para 35,57% em 1988). Esta diferença passa a ter maior importância, ainda, quando se observa que nas *Instituições Especializadas* o número de alunos *deficientes mentais* caiu de 62,88% em 1981 para 14,60% em 1988, enquanto o de *portadores de deficiência múltipla* subiu de 12,12% em 1981 para 61,05% em 1988 (p. 194).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2007), alunos com deficiência intelectual representam 47,21% do total de matrículas na educação especial,⁷ incluindo os que estavam em classes especiais, classes comuns e escolas especiais, e adicionando-se o número de alunos com deficiência mental e aqueles com síndrome de Down⁸ – os quais aparecem em separado no Gráfico 1 (BRASIL, 2007).

Tais dados indicam que o atendimento a alunos com esse tipo de deficiência representa quase a metade de todas as matrículas na educação especial, o que comprova a relevância e a abrangência que tem a sua escolarização no panorama atual.

Hoje, em muitos países, inclusive no Brasil, um número cada vez maior de crianças com necessidades educacionais especiais recebe educação em escolas comuns. No Brasil, o total de matrículas na educação especial em 1998 era de 337.326, e em 2006 passou para 700.624 (Gráfico 2), o que representa um aumento de 107,6% (BRASIL, 2007).

⁶ Na referida obra, Mazzotta (1999) destaca que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima em 10% a porcentagem de pessoas com deficiência em países em desenvolvimento dos quais 5% referem-se a deficiência mental, 2% a deficiência física, 1,5% a deficiência auditiva, 1% a deficiências múltiplas e 0,5% a deficiência visual.

⁷ A compreensão que a presente pesquisa tem de educação especial será esclarecida posteriormente.

⁸ Embora estejamos cientes da dificuldade de precisarmos um conceito de deficiência intelectual, a presente pesquisa incluirá os alunos com síndrome de Down na categoria de deficiência intelectual por considerar que expressiva parcela da população que tem tal síndrome apresenta alterações em seu funcionamento cognitivo e, portanto, poderão fazer parte da população analisada neste trabalho.

Gráfico 1. Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial em 2006 – Fonte: MEC / INEP – Censo Escolar (BRASIL, 2007)

Gráfico 2. Evolução de Matrículas na Educação Especial – 1998 a 2006

Fonte: MEC / INEP – Censo Escolar (BRASIL, 2007)

Dados do Censo Escolar de 2006 referentes à evolução de matrículas na educação especial indicam que o número de matrículas em classes comuns na região Sudeste do Brasil aumentou em 46% entre 2002 e 2006, passando de 196.219 matriculados em 2002 para 286.463, em 2006 (Gráfico 3).

Gráfico 3. Evolução de matrículas na educação especial. Região Sudeste – 2002 a 2006

Fonte: MEC / INEP – Censo Escolar (BRASIL, 2007)

Vale destacar que é nessa região – e, em especial, no estado de São Paulo – que encontramos o maior número de universidades com cursos de formação para educação especial, o que parece indicar que a discussão sobre esse tema tem sido bastante intensa. Além disso, desde a década de 1980, São Paulo tem feito o maior número de propostas e tem registrado os maiores avanços em termos de políticas públicas para a educação especial (MAZZOTTA, 1999), uma vez que, “desde o Código de Educação de 1968 e o Plano de 1970-1971 (aprovado em 1969), deixa clara sua *opção pelo atendimento integrado no regime comum do ensino*” (p. 197, grifos do autor).

Abaixo apresentamos o gráfico (BRASIL, 2007), que organiza dados sobre a evolução de matrículas na educação especial neste estado, para complementar as informações ora apresentadas (Gráfico 4).

Gráfico 4. Evolução de matrículas na educação especial. Estado de São Paulo –2002 a 2006
Fonte: MEC / INEP –Censo Escolar (BRASIL, 2007)

Visando destacar ainda mais as ações desse estado em relação ao movimento de inclusão escolar, segue a tabela organizada a partir de dados do MEC/INEP (BRASIL, 2007), em que são comparados os números de matrículas na educação especial nos quatro estados da região Sudeste no período de 2002 a 2006.

Tabela 1 - Evolução de matrículas na educação especial na região Sudeste, por estado 2002 a 2006

Estado / Ano	2002	2003	2004	2005	2006
Espírito Santo	13.075	15.729	16.693	17.165	16.436
Minas Gerais	65.744	77.184	87.296	95.359	94.920
Rio de Janeiro	31.091	33.817	36.532	42.039	43.132
São Paulo	86.309	96.564	103.497	112.381	131.975
Região Sudeste (total)	196.219	223.294	244.018	266.944	286.463

Fonte: MEC / INEP – Censo escolar (BRASIL, 2007)

Assim, somando-se as matrículas em escolas e classes especiais e em escolas regulares e classes comuns, fica claro o quanto o estado de São Paulo é expressivo dentro deste contexto, concentrando mais da metade das matrículas da Região Sudeste em 2002 e um número próximo a isso nos outros anos retratados na Tabela 1, sendo sempre o estado com maior número de matrículas na educação especial.

Sabe-se ainda que muitas pessoas são consideradas deficientes intelectuais em função de testes padronizados, como já mencionado, que levam em conta alguns aspectos de seu funcionamento mental, subjetivo ou orgânico (BRASIL, 2005a); ou seja, tendo uma visão incompleta ou parcial do indivíduo, tais testes acabam por produzir diagnósticos que muitas vezes podem ser contestados (BRASIL, 2005a). Também em vista disso, faz-se necessário definir deficiência intelectual para fins desta pesquisa.

Para a presente investigação, a expressão deficiência intelectual refere-se a um quadro psicopatológico especificamente relacionado às funções cognitivas dos indivíduos (BRASIL, 2005a). Segundo documentos organizados pelo Ministério da Educação, “[...] o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento” (2005a, p. 12).

De acordo com a *American Association of Mental Retardation*⁹ (Associação Americana de Retardo Mental – AAMR), a deficiência em questão é caracterizada por significativas limitações no funcionamento intelectual (que inclui raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem por meio da experiência) e no comportamento individual, expresso em habilidades nos âmbitos conceitual, social e prático. Desde 1983, essa deficiência não deveria mais ser entendida como uma característica localizada unicamente no indivíduo, mas deveria ser interpretada como um estado de funcionamento que expressa um resultado da interação da pessoa com limitações intelectuais e seu contexto.

Ao tratar desse tipo de deficiência, Fierro (2004) destaca a importância da convicção a respeito da educabilidade de todo ser humano: “deve-se insistir em que toda pessoa, mesmo aquela afetada por uma deficiência mental profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita” (p. 208). Em seguida, o autor aborda o conceito de necessidades educacionais especiais, e a esse respeito afirma que

é extremamente flexível e tem valor orientador e não-discriminatório. O conceito de necessidades educativas especiais enfatiza não as possíveis – às vezes indubitáveis – limitações e dificuldades de aprender dos alunos, mas sim as demandas que apresentam à escola, aos professores, com relação aos recursos especiais – pessoais, didáticos e materiais – que sua educação requer. Em outras palavras, enfatiza a relação aluno-professor e também a atividade deste último, e não apenas do aluno (FIERRO, 2004, p. 208).

⁹ Em fevereiro de 2007, esta associação alterou seu nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* e passa a assumir a sigla AAID, retirando o termo “retardo” de seu nome.

O questionamento dos professores e das escolas em relação à prática pedagógica, cuja construção se faz necessária também em virtude do avanço do atendimento a essa população, justifica-se na medida em que o conhecimento didático sobre esse tema é ainda incipiente. Muito já se escreveu sobre as diferentes deficiências do ponto de vista médico ou psicológico. Tais contribuições podem ser importantes para o professor que receberá esse alunado em sua classe; no entanto, certamente não são suficientes para pensarmos intervenções no âmbito da sala de aula. A ação do ensino tem suas especificidades, distintas daquelas referentes às ações realizadas por outros profissionais que também atendem a referida população, e os profissionais da educação devem pensar em maneiras de promover a construção de aprendizagens por parte de todos os alunos. O conhecimento sobre o ensino nas diferentes áreas de conhecimento pode ser útil para que os professores reflitam sobre sua ação no sentido de buscar renovação da prática pedagógica das escolas.

É possível encontrarmos relatos de práticas já desenvolvidas que alimentam a reflexão de cada professor, compartilhando ações que tiveram sucesso e outras que devem ser revistas. A maior parte dos textos sobre o assunto refere-se à conceituação de inclusão escolar, sua importância e sua urgência, além de relatos sobre algumas experiências¹⁰. Referindo-se às pesquisas feitas sobre esse tema, Capellini e Mendes (2005) destacam:

Ainda são insuficientes os estudos sobre inclusão [...] pesquisas sobre avaliação e implementação de estratégias de ensino são necessárias. É por meio da pesquisa que se poderá validar empiricamente procedimentos que possam favorecer os alunos com necessidades educacionais especiais (*on-line*, s/p).

Tais dados indicam a urgência de pesquisas que abordem a prática pedagógica das escolas que vêm recebendo alunos com deficiência intelectual, de modo que se faça conhecer o trabalho que vem tomando lugar nessas instituições. Dentre vários aspectos do funcionamento das salas de aula, consideramos o currículo como elemento central, na medida em que organiza a situação de aprendizagem em suas múltiplas facetas. Segundo Giangreco (1999):

Quando um aluno com deficiência é colocado em uma sala de aula de ensino regular, uma das preocupações mais comuns expressadas pelas famílias e pelo pessoal da escola é a necessidade de desenvolver um plano educacional relevante que satisfaça às necessidades individuais do aluno e faça sentido no contexto do ensino regular (p. 269).

¹⁰ Refiro-me a artigos publicados em revistas especializadas na área educacional, nos quais são relatadas experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas em classes comuns que recebem alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, também encontramos livros nos quais experiências educacionais com essas pessoas são descritas de perspectivas variadas: escolar, familiar, de reabilitação etc.

Aqui se encontra a preocupação central deste trabalho de pesquisa: refletir sobre a gestão do currículo, aspecto da prática pedagógica que julgamos fundamental para que se possa construir um atendimento de qualidade às necessidades educacionais de cada um de nossos alunos, garantindo-lhes o acesso aos mesmos saberes que estão ao alcance de seus pares da mesma idade.

Esta investigação deverá enfocar a forma como professores declaram lidar com a organização do currículo em classes comuns de pré-escola¹¹ que recebem alunos com deficiência intelectual. Assim, tem como objetivo verificar o que aparece de maneira sistematizada em seu discurso a respeito da gestão do currículo relacionada a diferentes aspectos da prática pedagógica.

As questões que se colocam para esse tema são: estão sendo implementadas intervenções no âmbito curricular visando ao atendimento desses alunos? Em caso afirmativo, de que forma vêm sendo traduzidas no cotidiano escolar?

Atualmente, existem documentos oficiais nos quais são previstas adaptações e adequações curriculares em diferentes âmbitos da ação pedagógica e de diferentes portes¹². No entanto, com a presença de alunos com deficiência intelectual em classes comuns, o currículo pode ser mantido sem alterações? O currículo que temos atende com qualidade à diversidade de necessidades educacionais dos alunos presentes nos grupos? A partir daquilo que encontrarmos na investigação, pretendemos refletir acerca do currículo que temos na educação infantil da escola de hoje que, em função de dispositivos legais e com base no entendimento de que a educação é um direito de todos, se pretende tornar inclusiva. Assim, acreditamos poder contribuir para a compreensão de qual currículo deva ser necessário para esta renovação da educação que pensamos ser urgente.

Muito vem sendo discutido acerca do currículo de classes de pré-escola e da organização que deve ser dada a esse espaço de ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2004; BRASIL, RCNEI, 1998; CORRÊA, 2002; DEHEINZELIN, 1994; DEVRIES, 2004; MACHADO, 2005; PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, 2004). O modo como o currículo é concebido e se concretiza na sala

¹¹ Durante a realização desta pesquisa, foi sancionada a Lei nº 11.114 (em 16 de maio de 2005) que, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN/96), indica ser “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental” (art. 6º). Além dela, sancionou-se também a Lei nº 11.274 (em 6 de fevereiro de 2006), que dispõe que o ensino fundamental obrigatório passará a ter duração de nove anos e terá início aos 6 anos de idade (art. 32). O prazo para a adequação das escolas ao novo funcionamento ainda não se esgotou e a redação do artigo 30 da LDBEN/96 foi mantido (“Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”), vetando-se a seguinte redação proposta: “II – pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade”, o que não deixa claramente especificado a que nível de ensino estas classes pertencem. Em vista disso, a presente investigação enfocará classes de pré-escola e acatará a faixa etária atendida em tais classes nas escolas selecionadas para a pesquisa.

¹² Tais documentos serão identificados e analisados em capítulo específico.

de aula explicita a concepção que apóia as decisões didáticas tomadas junto às crianças.

Temos um documento de 1998, produzido pelo governo federal, que pretende, de certa forma, organizar a prática pedagógica em instituições de educação infantil: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). No entanto, a partir desse material, a maneira como os objetivos e conteúdos propostos são implementados em sala de aula pode variar enormemente, a depender da formação da equipe docente, do projeto pedagógico da instituição, da natureza pública ou privada da instituição, entre outros. Para Sacristán (2000):

A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado. Quando os sistemas escolares estão desenvolvidos e sua estrutura bem-estabilizada, existe uma tendência a centrar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação. Em primeiro lugar, porque a qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas, como é natural; em segundo lugar, porque, talvez impotentes ou descrentes diante da possibilidade de mudanças em profundidade dos sistemas educativos, descobrimos a importância de mecanismos mais sutis de ação que configuram a prática. É difícil mudar a estrutura, e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos (p. 9).

Assim, uma análise acerca das propostas denominadas adaptações curriculares é necessária, se pretendemos construir uma prática inclusiva, pautada em princípios de respeito às diferenças individuais e baseada na lógica de tornar as classes comuns de pré-escola acessíveis a todos. Nesse sentido, Silva, F., (2004) sustenta:

De um lado, [...] é pretensão da educação, na atualidade, equilibrar a distinção entre ensino especial e ensino comum por meio da escola, com a preparação escolar da generalidade dos indivíduos. De outro, [...] se reconhece a necessidade de “ajustamentos” ao currículo comum [...] Para esses “ajustamentos”, a premissa reside na identificação de práticas que negam um acesso igual ao currículo e no reconhecimento de outras que facilitam esse acesso. Desse modo, está apresentada a consideração de que a questão das necessidades especiais, leia-se deficiências, devem ser vistas como parte integrante de um processo mais amplo de aperfeiçoamento da escola e, por que não dizer, do currículo (p. 2).

Hoje, sabemos que o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns sustenta-se legalmente. Por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96) – fica estabelecido no artigo 4º. que: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em seu Capítulo V, estabelece as diretrizes para a educação especial, a saber:

Art. 58 - Entende-se por educação especial; para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços

especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Temos, portanto, garantidos nos termos da lei os direitos dos alunos com deficiência intelectual a serviços de apoio especializado na escola regular (art. 58, §1º) e a currículos específicos, se isso for necessário (art. 59). Além disso, fica claro que o atendimento à referida população deve ter início em instituições de educação infantil, as quais devem responsabilizar-se pela educação de seus alunos tendo em vista sua relevância e seu caráter como um dever do Estado e um direito do cidadão.

Vale ressaltar o destaque à educação infantil nesse documento legal, bem como a expansão do atendimento a essa população no seu segundo nível, a pré-escola, que, segundo dados do Censo Escolar (MEC/INEP), passou de 12.301 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, com ou sem apoio pedagógico, em 2004, para 21.060, em 2006 (BRASIL, 2007), o que representa um aumento da ordem de 71%. Além disso, a opção pelo recorte da atual pesquisa nesta etapa da educação básica também se deve à importância desse momento do desenvolvimento para todos os sujeitos, e especialmente para crianças com deficiência intelectual. O artigo 53 da Declaração de Salamanca¹³ afirma:

O sucesso de escolas integradoras depende, em grande parte, da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deverão ser desenvolvidos e/ou reorientados, com vistas ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. [...] Programas neste nível deverão reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (cuidados sanitários da primeira infância) (UNESCO, 1994).

De acordo com Capellini e Mendes (2005), a frequência à escolaridade na educação infantil parece favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino fundamental. Dessa forma, “seria primeiramente importante que todos os alunos com necessidades educacionais especiais tivessem acesso a uma boa escola regular

¹³ Essa Declaração foi produzida a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, e reafirma o compromisso dos governos representados com relação à Educação para Todos.

de educação infantil, a fim de favorecer a inserção futura bem sucedida no ensino fundamental” (CAPELLINI e MENDES, 2005, *on-line*, s/p).

No entanto, uma escolaridade inicial que não garanta o atendimento de qualidade às diversas necessidades dos educandos pode não cumprir seu papel em relação ao seu desenvolvimento individual. Assim, é preciso que as escolas de educação infantil – e também aquelas que atuam nos outros segmentos da educação escolar – estructurem-se de modo que a ação desenvolvida em cada sala de aula promova as aprendizagens pretendidas em todos os campos.

A pesquisa das referidas autoras (CAPELLINI e MENDES, 2005) destaca a importância central que a escolarização na etapa de zero a 6 anos de idade tem para o desenvolvimento geral das pessoas. É nessa faixa etária que ocorre o mais amplo desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais – se compararmos esse período a quaisquer outros seis anos da vida de um indivíduo.

Prieto (2006) aponta que as escolas que reproduzem o modelo tradicional de educação (transmissivo, rígido, homogeneizador) não vêm sendo capazes de cumprir seu papel no que diz respeito à “educação para todos”, atendendo à diversidade, na medida em que não conseguem promover as aprendizagens hoje exigidas pela sociedade. E conforme já citado, acrescenta:

Somada a essa constatação, a partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso. As discordâncias são anunciadas no plano da definição das propostas para sua concretização (PRIETO, 2006, p. 33).

Frente ao exposto, é urgente que possamos pensar sobre o que pode ser feito em classes comuns de educação infantil (e dos outros segmentos da escolaridade) para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. E um aspecto fundamental é o currículo, sobre o qual recairá o foco da presente pesquisa, como já mencionado.

Assim, o Capítulo 2 do presente trabalho tratará do currículo escolar e de suas relações com a prática pedagógica, destacando marcos de sua construção em nosso país e aprofundando-se no currículo da pré-escola. O Capítulo 3 abordará a forma como vem sendo pensado o currículo de alunos com deficiência intelectual, por meio da análise de documentos governamentais atuais com esta temática. No Capítulo 4 é apresentada a metodologia por meio da qual a pesquisa foi desenvolvida; e o Capítulo 5 traz a análise dos dados obtidos, relacionando-os com o referencial teórico que sustenta esta investigação.

2 CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: relações estabelecidas

O currículo “oficial”, estabelecido ou proposto por documentos governamentais, por exemplo, exerce notável influência sobre a prática pedagógica desenvolvida nos sistemas públicos de ensino. No entanto, sabemos que existem outros tantos aspectos que se fazem notar no cotidiano escolar que não podem ser desconsiderados quando se deseja investigar a prática pedagógica (o fazer na sala de aula) e sua relação com o currículo. Todos se inter-relacionam e constroem a cultura específica da escola: “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, ou na constituição dos sistemas curriculares” (SILVA, F., 2004, p. 7).

Sobre a relação entre o currículo e a prática educativa, Lopes e Macedo (2002) defendem:

Não se trata de fazer do pensamento curricular a prescrição para a prática institucional, tampouco de considerar que sua função é iluminar a compreensão do cotidiano escolar. Ressaltamos, porém, o quanto se fazem necessários a reflexão e o debate em torno das questões curriculares sem estabelecer dicotomias entre pensamento e prática. Especialmente, visando desconstruir as verdades de um conhecimento que, com o rótulo de oficial, desconsidera muitas vezes tanto a prática quanto o pensamento curricular (p. 12).

Por outro lado, é preciso buscar uma compreensão ampla de currículo, de forma que possamos entender as lutas de força que nele – ou por meio dele – se fazem presentes, e ainda considerar as várias dimensões nas quais seus efeitos podem ser identificados.

Diversos entendimentos sobre o currículo podem indicar-nos diferentes práticas pedagógicas, mostrando-se, assim, o ensino e a aprendizagem de maneiras bastante distintas.

Historicamente, temos compreensões do termo “currículo” que diferem entre si. De acordo com Hamilton (1992), a origem do termo *curriculum* data do século 16, e seu uso remetia a um significado bastante distinto daqueles que temos hoje:

O termo educacional “curriculum” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornaram-se consoantes com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A.C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

Em outros contextos, o termo referiu-se à idéia de um curso inteiro que cada estudante deveria seguir (ao longo de vários anos), explicitando que “os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. [...] Um ‘curriculum’ deveria não apenas ser ‘seguido’; deveria, também, ser ‘completado’” (HAMILTON, 1992, p. 43, grifo do

autor). Tais cursos deveriam conter *disciplina* (como uma estrutura que lhe conferisse coerência) e *ordo* (uma determinada seqüência interna).

Para o autor supracitado, a criação de um *curriculum* possibilitou certa medida de controle tanto do ensino quanto da aprendizagem, uma vez que, à época referida (Idade Média), professores e alunos “negociavam” a duração e a completude dos cursos.¹⁴ A prática educacional passa a ser regulamentada por meio de novas determinações e concepções que se constroem ao longo do tempo, como explicita o autor:

O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. Além disso, “curriculum” e “classe” entraram na pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade. [...] Como resultado, a pauta educacional medieval não foi propriamente ampliada, mas remoldada (HAMILTON, 1992, p. 47).

O termo *curriculum* é utilizado, então, no âmbito educacional, referindo-se à organização do ensino, ainda que este se diferenciasse muito das várias maneiras como o entendemos hoje. De acordo com o autor citado, aquele parece ser o início do emprego do referido termo para a educação que, desde então, indica aspectos referentes à ordenação e ao seqüenciamento da prática escolar.

Segundo Silva, T. (2005), a palavra *curriculum* aproxima-se das compreensões que lhe atribuímos hoje e, desde muito recentemente, em países europeus (França, Alemanha, Espanha, Portugal), por influência da literatura educacional americana.

É certo que hoje convivemos com uma diversidade de entendimentos acerca do termo “currículo” e o que ele representa para a prática pedagógica. Esse fato explicita as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que coexistem no contexto educacional. Para esta pesquisa, é fundamental esclarecer qual a compreensão de currículo que será adotada, o papel que pode desempenhar nas atividades realizadas na escola e que elementos inclui.

Como exemplos, apresentamos as definições encontradas no Dicionário Houaiss (2001) da Língua Portuguesa para o termo currículo:

Currículo: 1. programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada. 2. documento em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação, experiência profissional e/ou trabalhos realizados por um candidato a emprego, atividade de autônomo, cargo específico, etc. (p. 894).

No entanto, de acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a compreensão de currículo como mera programação ou, segundo citado no Dicionário Aurélio, como “as matérias constantes de um curso” (1986, p. 512), não é suficiente para

¹⁴ O autor informa que, em Bolonha, os estudantes procuravam negociar seus cursos e, em Paris, havia abuso por parte dos professores na determinação da duração e da completude dos mesmos (HAMILTON, 1992, p. 43).

que possamos compreender as relações que se estabelecem na prática pedagógica. É preciso que nos questionemos ainda sobre outros aspectos, tais como a forma como se dá o ensino das matérias determinadas, o modo como é feita a avaliação e os materiais que são utilizados como instrumento para apoiar o ensino.

Julia (2002) entende o currículo como sendo o conjunto de textos normativos produzidos acerca da organização dos estudos e coloca que “são muito úteis para compreender o funcionamento real dos exercícios propostos aos alunos, na medida em que refletem as práticas vigentes nos colégios” (p. 62).

Saviani (2003) assim o define:

O currículo diz respeito a seleção, seqüenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (*on-line, s/p*).

Essa autora afirma que há teóricos que pensam o currículo como uma simples transposição dos saberes de referência para a escola e, mais precisamente, para a sala de aula. No entanto, defende que tal transposição cria um novo tipo de conhecimento: o saber escolar que, por sua vez, apresenta peculiaridades que o distinguem daqueles das ciências de referência.

Já Deheinzelin (1994) fala sobre “marco curricular” e sobre “projeto curricular” e, diferenciando os dois, aponta:

O marco curricular contém os pressupostos conceituais que fornecem o lastro imprescindível para compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem e os elementos que tornam observáveis para o professor a sua prática pedagógica (p. 17).

Ou seja, o marco curricular refere-se primordialmente às concepções dos agentes da educação (professores e equipe pedagógica) e, em seu conjunto, oferece as diretrizes para as tomadas de decisão acerca da prática pedagógica. Justificam as escolhas e embasam teoricamente a posição docente. Por sua vez, o projeto curricular

contém especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade de ensino-aprendizagem. [...] Os itens do projeto curricular estão incluídos uns nos outros, bem como incluídos os itens do marco curricular, de tal modo que marco curricular e projeto curricular compõem um todo coerente, harmônico e dinâmico (DEHEINZELIN, 1994, p. 53).

Silva, T., em publicações de 1999 e 2005, sugere distintas visões de currículo que se relacionam com questões históricas, culturais e políticas. Por meio da rica análise que apresenta em suas obras, o autor destaca:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, T., 2005, p. 150).

Tratando explicitamente do currículo como espaço de luta de poder, na medida em que se coloca no centro da relação educativa e, portanto, “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, T., 1999, p. 10), o autor aponta-o também como elemento central de reformas educacionais – aspecto que interessa à presente investigação, uma vez que tornar o currículo acessível a todos os alunos exige importantes mudanças na prática pedagógica. Assim, o currículo

tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, T., 1999, p. 10).

Sacristán (2000), por sua vez, propõe cinco âmbitos diferenciados a partir dos quais podemos analisar o currículo:

- 1) O ponto de vista de sua função social, situado entre a sociedade e a escola, constituindo-se como a expressão da função socializadora dessa instituição, sendo representante das decisões políticas e administrativas – o currículo prescrito e regulamentado;
- 2) Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc. Nesse sentido, o currículo é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica, explicitado em materiais e guias – o currículo planejado para professores e alunos, foco de nossa pesquisa;
- 3) Expressão formal e material desse projeto, que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações, suas seqüências para abordá-lo etc. Tal aspecto está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular – o currículo organizado no contexto de uma escola;
- 4) Um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de:
 - a) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo;
 - b) estudá-lo como território de interseção de práticas diversas, que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; e

c) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. Comporta o cruzamento de componentes variados e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica etc. – o currículo em ação;

5) Um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas. Considerando tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares – o currículo avaliado.

Frente a tais perspectivas de análise, o autor considera o currículo como um “conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções da escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 15), na medida em que é o documento que indica a realização concreta dos objetivos sociais e culturais tidos como responsabilidade da educação escolar:

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo [...] Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. Quando definimos o currículo estamos definindo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] Como acertadamente assinala Heubner (citado por McNeil, 1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. O currículo é uma práxis antes que um 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 nas escolas (p. 15).

Para esta pesquisa, vale destacar a menção que o autor faz de currículo como forma de ter acesso ao conhecimento, pois este é o foco da presente investigação; ou, em outras palavras, com este estudo pretende-se conhecer a maneira pela qual a gestão do currículo pode promover ou impedir o acesso de alunos com deficiência intelectual ao saber.

O mesmo autor argumenta que o currículo, entendido como projeto de cultura¹⁵ e de socialização, tem suas funções realizadas por meio dos conteúdos, de seu formato e das práticas que são implementadas em torno de si, todas vistas como opções seletivas frente ao conjunto da cultura: “o sistema educativo serve a certos níveis de interesses concretos e eles se refletem no currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

¹⁵ O autor insiste na questão histórica e culturalmente definida do currículo: “O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Goodson (1995) destaca que, no campo da teoria educacional, tem havido nas últimas décadas um forte movimento em direção ao estudo da história do currículo – mais especificamente da escola secundária, que se refere aos atuais quatro últimos anos do ensino fundamental e ao ensino médio. Nesse texto, expõe sua compreensão de currículo como

o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado¹⁶ (GOODSON, 1995, p. 117, grifo do autor).

Silva, F. (1999) comenta sobre o currículo e sua elaboração:

Assim, a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em cultura escolar, com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino (p. 28).

Correia (1999) explica:

Os currículos prescrevem ou, numa opção preferível, indicam aquilo que deve ser transmitido e proposto às novas gerações, para que estas recolham a experiência cultural acumulada pelo seu país e desenvolvam todas as suas capacidades e potencialidades (p. 106).

Outro aspecto a ser considerado acerca do currículo refere-se à disputa de espaço (e poder) entre as diferentes disciplinas nele contidas – que, ao longo do tempo, são modificadas, suprimidas ou substituídas por outras. Bittencourt (2003), ao tratar da história das disciplinas escolares, destaca que

Geografia, Matemática, Educação Física, entre outras tantas disciplinas escolares, fazem parte dos currículos e constituem saberes, aparentemente, “naturais” que circulam no cotidiano das salas de aulas. Mas esta “naturalidade” da presença das disciplinas nas escolas e o “lugar” de cada uma delas no currículo escolar têm sido objeto de questionamentos, tanto na atualidade, como em outros momentos da história da educação escolar (p. 9, grifos da autora).

A mesma autora considera que tal tensão, percebida na disputa entre as disciplinas por uma existência (ou um tipo de existência) no currículo (por exemplo, se é obrigatória ou opcional), não se restringe a uma questão didática, mas envolve agentes sociais diversos (Estado, partidos políticos, associações de professores, alunos, pais) e, com isso, articula-se ao papel político que cada disciplina desempenha em um determinado momento histórico. Isso se deve ao fato de as políticas curriculares produzirem diversos textos (diretrizes, guias curriculares, normas, grades) que movimentam toda uma indústria criada em função da educação (e da escola) – por exemplo, os livros didáticos e paradidáticos. Nesse sentido, Silva, T. (1999) destaca que o currículo,

¹⁶ Para aprofundamento dessa idéia, consultar Tomkins, G. S. (1986) *A Common Countenance: Stability and change in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Prentice Hall, historiador canadense do currículo no qual Goodson (1995) se baseia.

visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. [...] Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (p. 22).

Sacristán (2000) também adota essa perspectiva ao entender currículo como “algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o têm mais diretamente como objeto” (p. 9). Além disso, esse autor deposita no currículo um forte componente promovedor de mudanças na prática escolar, uma vez que tem claro significado cultural. Para ele, “não têm sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

Estreitamente relacionadas às salas de aula, as políticas curriculares regulam as relações (gerenciando autoridades) e os papéis de professores e alunos; incluem saberes e indivíduos; e definem os conhecimentos válidos (SILVA, T., 1999).

Grundy (1991) também destaca a não-neutralidade do currículo quando afirma que “não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (p. 5).

O currículo pode ainda ser analisado sob a perspectiva de uma linguagem, sendo, portanto, um documento dotado de significados, imagens e discursos. Por meio de seu discurso, símbolos e códigos são comunicados, uma vez que as formas lingüísticas em que é expresso podem produzir idéias, concepções e práticas particulares (LOPES e MACEDO, 2002).

Para fins da presente investigação, o currículo é entendido como um texto claramente imbricado de poder e, portanto, como um espaço de lutas de interesses diversos. Tido como prática cultural e de significação, é o documento regulamentador da prática pedagógica, por meio do qual se define o que as escolas devem ensinar, a forma como o ensino deve ser promovido e avaliado e, ainda, sua possibilidade de flexibilização, para que todos os alunos sejam educados em uma mesma escola.

Sacristán (2000) reforça a idéia de que o currículo está intimamente ligado à prática desenvolvida nas escolas:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (p. 17).

É importante que, ao pensar um currículo, possamos considerar as condições concretas nas quais deverá ser efetivado. Isso significa que deverá ser preservada uma coerência entre as intenções e os princípios gerais da educação (do sistema e do estabelecimento de ensino) e a prática pedagógica que se concretiza nas salas de aula. Ou seja, o currículo não pode ser um documento que não dialogue com a ação dos professores, uma vez que sua utilidade refere-se exatamente à orientação de sua prática sem, no entanto, desconsiderá-la.

Saviani (2003) destaca as seguintes referências:

A organização curricular consiste [...] no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar. Consubstancia-se, pois, tanto no Currículo quanto na Didática (*on-line*, s/p).

O documento curricular (ou a organização curricular) não deve impedir a ação, a iniciativa e a responsabilidade do professor. Este não é simplesmente seu “executor”, mas deve ter espaço e autonomia para lidar com o projeto curricular, uma vez que o currículo não é capaz de prever todas as peculiaridades do ato educativo. Assim sendo:

O currículo deve servir apenas como roteiro para os professores e tal roteiro deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. As avaliações são direcionadoras para a tomada de decisões educacionais e planejamento de ensino. Há necessidade de avaliação inicial (interesses, motivações, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades, etc.). O ensinar é determinado pelas potencialidades e carências individuais (CAPELLINI e MENDES, 2005, *on-line*, s/p).

Sob essa perspectiva, o papel do professor frente ao currículo lhe resguarda um espaço de reflexão crítica e co-elaboração. Tendo em vista que é ele que toma as decisões necessárias para a implementação prática das orientações curriculares no cotidiano escolar junto aos alunos, o professor deve ter seu espaço de autoria garantido. É fundamental que o professor seja e sintase criador de seu trabalho, senhor de muitas decisões conscientes relativas à prática pedagógica que constrói diariamente junto a seus alunos.

Como profissional crítico, apropria-se das produções a respeito do currículo e é capaz de construir alternativas ao modelo vigente, por meio de propostas e soluções diretamente

relacionadas à prática. Tais alternativas devem-se às características específicas de cada grupo de alunos com que cada professor deverá trabalhar, e também às características individuais dos alunos. A esse respeito, Correia (1999) destaca que

é desejável, necessário mesmo, que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e as opiniões das gerações novas. Se assim não acontecer, estas não se reconhecem nas aprendizagens propostas e rapidamente perdem a motivação e o interesse em freqüentar a escola. (p. 106).

Apesar das determinações incluídas na documentação curricular produzida por órgãos governamentais responsáveis pela educação em cada país, esta deve manter-se suficientemente aberta e flexível, de modo a contemplar os infinitos imprevistos que tomam lugar diariamente em sala de aula.

Nessa perspectiva, Canen (2008) destaca a importância de se considerar a “educação multicultural como necessária à promoção de cidadãos críticos e participativos em sociedades cada vez mais multiculturais” (*on-line*, s/p), advertindo que tal consideração gera tensões nas discussões curriculares. De acordo com a autora, a diversidade deve ser respeitada em todas as suas manifestações, e deve ser contemplada nos currículos.

Ao comentar sobre Canen e Moreira (2001), Candau (2008) considera que

articular igualdade e diferença constitui uma questão fundamental. [...] Igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo” [...] A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. [...] [todos] Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Esta perspectiva questiona fortemente o caráter monocultural que informa, em geral, as práticas educativas e curriculares (*on-line*, s/p).

Buscando defender a presença da diversidade na educação e no currículo, a autora argumenta que o que se deve combater é a padronização e as formas de desigualdade presentes na sociedade, inclusive na educação. De acordo com Saviani (2003):

Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (*on-line*, s/p).

Isso equivale a dizer que o “currículo prescrito” não pode ser dissociado e distanciado do “currículo real” que se desenvolve em sala de aula, constituídos, ambos, por opções feitas pelos agentes da educação. O currículo deve constituir-se em um instrumento para apoiar a prática pedagógica, oferecendo orientações para a ação dos professores, atores estes que são os responsáveis diretos pela implementação da educação escolar.

Dessa forma, os professores são agentes fundamentais para o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que são os responsáveis pela concretização do currículo (podendo pensar sua gestão de forma flexível), pela busca de diferentes alternativas pedagógicas frente às formas convencionais de ensino-aprendizagem, e pela compreensão diária de que todos os alunos são diferentes e que, portanto, darão respostas em tempos e em formatos distintos.

Tal concepção de currículo também é defendida por Stenhouse (1984), quando sustenta que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática” (p. 29).

Fundamentalmente, o espaço de discussão crítica apontado por esse autor deve ser ocupado pelo professor e por outros membros da equipe pedagógica da escola. Acreditamos que somente tendo a possibilidade de pensar sobre o currículo, olhá-lo criticamente e nele propor flexibilizações é que uma prática de ensino tem a chance de promover a construção de conhecimentos por parte de todos os seus alunos. O currículo deve ser um instrumento utilizado constantemente a favor do processo de ensino-aprendizagem – um elemento que facilite a implementação da ação educativa, e não uma proposta fechada e rígida de programação.

Construído a partir dos valores e intenções do sistema de ensino ou da instituição escolar, o currículo é um instrumento que viabiliza a operacionalização da prática pedagógica, na medida em que fornece diretrizes para as ações didáticas, orienta as atividades escolares, define prazos e maneiras de realizar cada proposta. É uma interface entre o planejamento e a ação.

Como produto cultural, historicamente construído e modificado, o currículo transita por uma diversidade de tendências teóricas, que o definem como campo de estudo e de pesquisa. As decisões expressas no discurso curricular comunicam ideais de formação que se apóiam em valores daqueles que, em determinado contexto histórico, ganham espaço nas lutas de poder que se concretizam na produção das diretrizes curriculares. Para Silva, T. (1999), “o currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo” (p. 29).

Em vista do exposto, todos os praticantes do currículo devem atentar às decisões que tomam, uma vez que parece claro que o alcance desse documento vai muito além das paredes da sala de aula, da aprendizagem pretendida nas escolas e da maneira como o ensino deve ser ministrado. O currículo expressa conjuntos de valores, adesões políticas, escolhas culturais e concepções acerca do conhecimento, do conhecimento escolar e da formação que se pretende oferecer às crianças e aos jovens.

Para esta pesquisa, o entendimento do currículo como documento que regulamenta a prática pedagógica com intencionalidades política, cultural e social – e nunca com neutralidade – é fundamental para que possamos dimensionar o alcance que pode ter na formação de sujeitos em uma escola que se pretenda “para todos” (GRUNDY, 1991; LOPES e MACEDO, 2002; MOREIRA, 1997; SACRISTÁN, 2000; SILVA, F., 1999). Para isso, cabe agora ocupar-nos da forma como se constituiu o pensamento curricular no Brasil.

2.1 Marcos da construção curricular no Brasil

Em uma de suas publicações sobre o tema, Moreira (1990) apresenta três períodos que considera expressivos no que se refere ao desenvolvimento das idéias sobre currículo no Brasil:

O primeiro – anos vinte e trinta – corresponde às origens do campo do currículo no Brasil. O segundo – final dos anos sessenta e setenta – corresponde ao período no qual o campo tomou forma e a disciplina “currículos e programas” foi introduzida em nossas faculdades de educação. O terceiro – de 1979 a 1987 – caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículos e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceitualização do campo (p. 15).

O primeiro período citado pelo autor representa o início da pesquisa nacional no campo do currículo, havendo registros que indicam que se começou a pensar e trabalhar sobre o currículo “oficial” na década de 1920 (LOPES e MACEDO, 2002). Desde então, houve, certamente, um determinado movimento no campo do currículo; porém, isso ocorreu sem que fosse instaurado um debate entre as idéias de pesquisadores e teóricos nacionais.

No segundo período (décadas de 1960 e 1970), o Brasil encontrava-se no regime militar durante o qual vários educadores ficaram impedidos de comunicar suas idéias. Um exemplo disso foi Paulo Reglus Neves Freire,¹⁷ que a essa época estava exilado. Suas posições a respeito da educação popular chegavam ao Brasil sem que tivessem grande impacto sobre as discussões locais acerca do currículo. Até a década de 1980, portanto, o que se assistiu com maior frequência foi uma transferência de idéias e teorias de outros países – em especial dos Estados Unidos – para a realidade nacional, incorporando-as diretamente à política educacional brasileira. Tal movimento explicitou-se por meio da adoção, por parte do governo brasileiro, de modelos americanos de projetos curriculares (forma de elaboração e documentação), como parte de acordos entre os governos dos dois países.¹⁸ Embora fossem lidas e estudadas, as idéias de Paulo Freire¹⁹ não chegavam a ser incorporadas aos currículos oficiais.

¹⁷ Doravante chamado de Paulo Freire, como é mais conhecido.

¹⁸ Tais acordos respaldavam-se no Programa de Ajuda à América Latina (LOPES e MACEDO, 2002).

¹⁹ Para muitos, Paulo Freire é considerado um autor crítico da educação, mas é possível dizer que vai além disso. Ao criticar o aspecto abstrato dos conhecimentos escolares, propõe que o que se ensina tenha relação com a realidade das populações excluídas (e não somente das elites). Ao defender que a educação parta da realidade do aluno e de sua condição de classe, esse autor oferece um meio concreto de lhe dar voz e dotar de significado o ensino que lhe é proferido.

Na década de 1980, o predomínio das idéias norte-americanas é enfraquecido em virtude de novas configurações da política mundial, e discursos educacionais de outras origens passam a influenciar a produção nacional. Começa a ser perceptível no cenário educacional brasileiro a presença de idéias de autores de língua inglesa, em função de trabalhos de pesquisadores nacionais. Assim, abandona-se o modelo de assimilação direta de produções estrangeiras e passa-se a um novo processo de produção do pensamento curricular nacional. Vê-se também o surgimento de influências de pensadores franceses e, devido à conjuntura política brasileira, de grupos nacionais que passam a ganhar espaço na discussão sobre o currículo (LOPES e MACEDO, 2002). A esse respeito, Bittencourt (2003) afirma que

a década de oitenta representou um repensar das problemáticas educacionais no momento de democratização política em que vivia nosso país. A constatação de um sistema educacional “em crise” levou, entre outras medidas, a reformulações dos currículos produzidos durante o regime de ditadura militar e, nesse contexto, surgiram questionamentos diversos sobre as diferentes disciplinas escolares que consideravam, entre outros tópicos polêmicos, os objetivos e o papel social e cultural do saber elaborado para uma escola “para todos” (p. 16).

Nesse momento, é importante destacar o nome de Paulo Freire como um marco fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o currículo. Com a formulação da “Pedagogia do Oprimido” (1977),²⁰ esse autor procura valorizar a cultura popular por meio de uma prática pedagógica essencialmente dialógica. Como diz Luiz Alberto Boing (2006), “não se trata apenas de um diálogo de pessoas, mas de culturas” (*on-line*, s/p). A proposta de Freire destacava a cultura popular quando criava, entre outros dispositivos didáticos, os “temas geradores” levantamento de uma temática significativa, por meio da qual o educador pode estabelecer relações concretas entre os alunos e o conteúdo programático. Em suas palavras,

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 1977, p. 13).

Pautando-se no conceito de educação problematizadora (FREIRE, 1977), Freire propõe novas alternativas para a educação nacional, as quais são sintetizadas na concepção de educação bancária. Para Silva, T. (2005), as idéias de Freire criticam o caráter “verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” (p. 59) e passam a ter grande influência no cenário educacional brasileiro.

Assim, a década de 1990 tem início contando com contribuições variadas no campo

²⁰ Embora sua publicação date de 1977, essa obra teve grande influência sobre educadores brasileiros notadamente na década de 1980.

do pensamento curricular brasileiro. Nessa época, alguns estudos passam a apontar para uma compreensão de currículo como um texto político que representa um espaço de relações de poder (MOREIRA, 1997). A literatura especializada passa a defender a idéia de que o currículo não pode ser entendido se não forem considerados, simultaneamente, os contextos político, econômico e social.

Muitos trabalhos são desenvolvidos sobre o tema do currículo, e várias questões relacionadas a ele começam a ser debatidas (como seleção de conteúdos, métodos, relações existentes dentro do espaço escolar). Configura-se então a idéia de “currículo como construção social do conhecimento” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 15).

Na segunda metade da década de 1990, as diferentes influências que recaíram sobre o campo do currículo instauram idéias e tendências bastante variadas, o que dificulta que se chegue a uma definição precisa do termo. Estudos com temáticas muito diversas são englobados no tema, que começa a ser considerado um campo bastante híbrido no que diz respeito à produção intelectual a ele relacionada:

Essa pluralidade de temáticas exige que a definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica. [...] consideramos que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais [...] legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas [...]. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo (LOPES e MACEDO, 2002, p. 17-18).

Nessa época, podem ser notadas fortes influências do pensamento curricular espanhol, por meio das idéias do grupo de pesquisadores coordenados por Cesar Coll (1996), desenvolvidas durante a reforma curricular espanhola realizada no início da década de 1990. As idéias defendidas por esse grupo norteiam a produção de importantes materiais no cenário da política educacional de nosso país, que se referem ao currículo das escolas brasileiras: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino fundamental (BRASIL, MEC/SEF, 1997), e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), para a educação infantil (BRASIL, MEC/SEF, 1998). Tais documentos expressam orientações que refletem opções feitas pela equipe responsável por sua edição para os sistemas de ensino regionais, com base nas quais a política educacional brasileira deveria ser organizada.

Assim, uma vez explicitada a concepção de currículo adotada nesta investigação, passamos à discussão acerca do currículo referente à etapa da educação infantil denominada pré-escola.

2.2 O currículo na pré-escola: idéias e tensões

Para que seja possível ensaiar uma definição curricular para essa etapa da educação básica, é preciso primeiramente ter claro o caráter educativo do atendimento prestado nas instituições que recebem crianças de educação infantil.

Apesar de nem sempre ter oferecido atendimento assim caracterizado, a educação infantil é uma etapa da escolaridade, e assim deve ser pensada, implementada e constantemente avaliada. Tal atendimento foi fortemente marcado por uma idéia de assistência ou amparo, e as creches, por exemplo, estiveram ligadas por muito tempo a entidades filantrópicas e aos órgãos administrativos do país relacionados à assistência e ao bem-estar social (CORRÊA, 2002).

Hoje admite-se que as instituições de educação infantil, sejam creches ou pré-escolas, devem ter seu projeto com claro caráter educativo, uma vez que são os espaços sociais responsáveis pela educação da infância. Esse caráter do atendimento prestado nas ditas instituições está previsto no artigo 208, inciso IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que determina que “o dever do Estado com a **educação** será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis²¹ anos de idade” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Deve-se também levar em conta uma tensão apontada por DeVries (2004) no que tange à construção de um currículo para essa faixa etária. A autora (e suas colaboradoras) lembra que a terceira declaração da National Association for the Education of Young Children (NAYEC), ao tratar do currículo, considera que

vai além das [declarações] anteriores na demonstração de como um currículo adequado e integrado pode estimular o conhecimento do conteúdo das disciplinas. Tenta resolver a tensão entre: “os erros relativos à educação infantil” (atenção inadequada ao conteúdo do currículo em programas da pré-escola) e os “erros elementares” (atenção exagerada aos objetivos do currículo e menor atenção às características do desenvolvimento dos aprendizes jovens e às necessidades e aos interesses específicos das crianças) (DEVRIES, 2004, p. 14).

Tendo em mente a história da educação no Brasil da metade do século 20 em diante, podemos relacionar a tensão apontada pela autora às práticas pedagógicas que tiveram preponderância nas escolas nesse período. A “atenção inadequada” ao currículo em instituições de educação infantil remete-nos à prática historicamente denominada espontaneísta, na qual os interesses das crianças “ditam” o currículo. Nessa concepção, o professor acompanha os processos de aprendizagem sem, no entanto, interferir

²¹ Conforme já esclarecido anteriormente, a Lei nº 11.114/05 foi sancionada durante esta investigação, ampliando a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Assim, o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser oferecido a alunos de zero a 5 anos de idade. Para nossa pesquisa, acataremos a faixa etária atendida nas escolas selecionadas.

intencionalmente neles, tendo como princípio orientador a idéia de que as crianças desenvolvem-se sozinhas. A idéia de ter uma programação curricular pensada previamente não é considerada, uma vez que as características, os saberes e os interesses de cada grupo de crianças indicam os caminhos a serem percorridos na instituição escolar.

Por outro lado, a “atenção exagerada aos objetivos do currículo e menor atenção às características do desenvolvimento dos aprendizes jovens e às necessidades e aos interesses específicos das crianças” remetem-nos a uma prática pedagógica conhecida como tradicional, na qual o foco recai sobre o ensino – e, portanto, sobre o professor e os conteúdos de ensino. Nessa abordagem, a questão refere-se a métodos de ensino – sem que se leve em conta a aprendizagem ou características e saberes dos educandos.

É fundamental que determinemos o que deverá fazer parte de um currículo de escolas de educação infantil levando em conta as possibilidades cognitivas e de desenvolvimento dos alunos nessa faixa etária. Além disso, a seleção de conteúdos deverá ser feita a partir de vários critérios que considerem, entre outros aspectos, a natureza dos conteúdos e sua relevância social e psicológica frente ao público que deverá ser atendido.

Antunes (2004) chama a atenção para o fato de existir

por toda parte uma obcecante preocupação com os conteúdos que se deve ministrar em qualquer nível de ensino [...]. Sendo, desta maneira, tão dominante esta idéia para quase todas as fases do ensino, é natural que se pergunte “o que” ensinar para crianças de três a seis anos. Pelo menos, essa ansiedade possui uma vantagem: é melhor saber que existem “coisas a ensinar” que a preconceituosa idéia de que as crianças somente aprendem após os seis anos e, desta forma, a tarefa essencial da educação infantil é cuidar e recrear (p. 44).

O autor nos alerta para o caráter do atendimento historicamente oferecido em tais instituições, conforme já destacado. Vale dizer que o cuidado é parte fundamental do serviço oferecido em creches e pré-escolas, assim como a recreação, em função da faixa etária dos alunos atendidos e de suas características de desenvolvimento e necessidades. Entretanto, o trabalho dos profissionais não deve limitar-se a isso, pois é sua função promover a aprendizagem de elementos da cultura.

Assumindo que o currículo é composto por uma opção que fazemos em relação a conteúdos e objetivos de diferentes naturezas e às formas de realizá-los, observa-se:

Não é indiferente saber ou não saber escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral ou os idiomas. Não é a mesma coisa orientar-se em nossa sociedade, situando-se no nível universitário, pelos saberes do Direito, da Medicina ou pelos estudos das humanidades. O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

O aspecto acima destacado tem relevância central ao pensarmos sobre a gestão do currículo quando temos alunos com deficiência intelectual em classes comuns, e deverá ser retomado oportunamente.

De acordo com Deheinzelin (1994), uma proposta curricular para a educação infantil deve abarcar saberes das diferentes áreas de conhecimento, de modo que as crianças possam ter acesso àquilo que encontrarão no mundo e refletir sobre o saber, ampliando e reorganizando suas conceitualizações:

Justifica-se assim a intencionalidade educativa de trazer, para o convívio íntimo das crianças pequenas, elementos essenciais para a vida contemporânea na sociedade [...] da Língua Portuguesa, Matemática, das Ciências e Artes, a partir dos quais as crianças poderão estruturar idéias transformadoras sobre o mundo em que vivem, uma vez que a criação não é um fruto de geração espontânea, mas depende de informações que façam sentido para o aprendiz (p. 11).

A autora ainda acrescenta:

A intenção de ensinar os objetos sociais de conhecimento para as crianças apresenta uma dupla vantagem: respeitar e alimentar o pensamento poético e sincrético próprio das crianças pequenas e estabelecer uma continuidade educativa ao longo de toda a escolaridade. A escola então pode ser entendida como o lugar de acesso democrático ao conhecimento humano para pessoas de qualquer idade (DEHEINZELIN, 1994, p. 16).

Assim sendo, a educação infantil deve ser considerada e tratada verdadeiramente como parte da escolarização cuja importância é referendada pela legislação (LDBEN/96) que determina que sua oferta seja gratuita. Para tanto, é necessário que sejam contempladas na prática pedagógica as diferentes áreas de conhecimento, de forma que as crianças possam relacionar-se com os diversos tipos de saberes com os quais vão deparar-se ao longo de sua vida. Ou seja, garantir, nessa etapa escolar, a presença de conteúdos que sejam objetos de conhecimento reais, sociais, pertinentes e necessários para a formação de um indivíduo da contemporaneidade.

Tomando como base o conceito de não-neutralidade de qualquer currículo, é fundamental que nos perguntemos o que preconiza o documento nacional que orienta o ensino nas instituições de educação infantil.

Como já mencionado, o Governo Federal publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI). Tal documento, composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo), surge no cenário educacional brasileiro como uma proposta dita inovadora, feita por profissionais da educação ligados tanto à rede pública quanto à particular, tendo caráter de projeto curricular (DEHEINZELIN, 1994).

Podemos considerar que seu impacto foi grande, na medida em que houve iniciativas variadas por parte do Governo para que tais documentos fossem utilizados pelos educadores de todas as regiões do país. Assim, a publicação desse conjunto de documentos foi acompanhada

por ações de formação, por meio das quais professores e multiplicadores receberam capacitação referente ao RCNEI e às concepções nas quais se apóia. Além disso, esse documento passa a ser, desde então, uma forte referência para as instituições de educação infantil, e é tido como o texto que representa a orientação legal, do Governo Federal, para que se proceda ao atendimento à população com até 5 ou 6 anos de idade.

Por não se tratar de uma prescrição curricular com listagens de conteúdos a serem ensinados às crianças, o RCNEI mostrou-se uma proposta menos rígida, se comparada àquelas com as quais as escolas costumavam trabalhar. A opção feita pelo Ministério da Educação (MEC) pela expressão “referencial curricular” (ou Parâmetros Curriculares), ao invés de “currículo”, incluem, de acordo com Saviani (2006), “as preocupações de: garantir a autonomia das diferentes instituições na definição de propostas próprias; não imprimir caráter obrigatório à programação apresentada; abrir-se a revisões periódicas e sistemáticas” (*on-line*, s/p). Essa idéia – que, segundo a autora, é “aparentemente democrática”, – procura preservar singularidades regionais, enquanto propõe um referencial para a implantação de uma política de ensino para o país. A autora acrescenta:

No entanto, a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto nos objetivos declarados, quanto no processo de elaboração e no produto apresentado, reflete o autoritarismo da chamada visão “científico-racional”. Quanto aos objetivos: ao definir as capacidades a serem formadas nos alunos, os PCN pretendem constituir-se em uma referência para os investimentos do Estado na educação, visando subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros materiais didáticos; as discussões pedagógicas internas às escolas; a elaboração de projetos educativos; a avaliação do sistema nacional de educação (SAVIANI, 2006, *on-line*, s/p).

Como já foi mencionado, disputas de força são notadas em uma situação de elaboração de proposta curricular. A autora ainda aponta questões referentes às orientações para o tratamento dos conteúdos e às tendências pedagógicas privilegiadas no documento como um todo, entre outras. Assim, considera que tais publicações do governo federal (PCN e RCNEI) têm “caráter de guia, não de referencial. Chegam a entrar em detalhes sobre o que, quando e como ensinar, às vezes com ares de receituário” (SAVIANI, 2006, *on-line*, s/p).

No documento que se refere à educação infantil, no volume intitulado “Conhecimento de Mundo”, são apontadas as áreas de conhecimento que devem ser trabalhadas com alunos da educação infantil, a saber: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Para cada uma delas há uma parte introdutória, na qual são apresentados princípios norteadores para o trabalho desenvolvido com a faixa etária em questão e o tratamento didático que deve ser dado, tendo em vista a especificidade da área. Além disso, os itens apresentados em cada área de conhecimento são:

- *Introdução*: cada área de conhecimento é caracterizada na perspectiva da concepção que perpassa o material. Por exemplo, é apresentada a idéia de que o movimento humano é caracterizado como uma linguagem; a música é apontada como uma linguagem expressiva, como uma possibilidade de expressão humana etc.

- *Presença da área na educação infantil – idéias e práticas correntes*: nesse item, são apresentadas e discutidas brevemente algumas práticas pedagógicas encontradas histórica e atualmente em instituições de educação infantil em relação ao trabalho com cada área de conhecimento. Por exemplo, no capítulo referente à matemática, fala-se sobre o trabalho pautado na memorização, na repetição, nas atividades pré-numéricas, entre outras. A concepção sugerida pelo documento é aqui apresentada e justificada.

- *A criança e (a área de conhecimento)*: são apresentados pontos relacionados ao desenvolvimento de crianças nessa faixa etária em relação aos conteúdos de diferentes naturezas. Por exemplo, no capítulo referente à linguagem oral e escrita, é abordada a forma como se dá o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita durante a infância, segundo a concepção defendida pelo documento.

Em seguida, são encontradas indicações mais diretamente relacionadas à prática pedagógica. Ou seja, orientações acerca de objetivos e conteúdos (separados para as duas etapas: de zero a 3 anos e de 4 a 6 anos). No entanto, não se trata de objetivos pontuais, para cada idade que corresponde a uma série da educação infantil; são propostos objetivos e conteúdos gerais, que devem ser desdobrados nas unidades de ensino. A depender da área de conhecimento, os conteúdos são divididos em blocos, que se constituem como eixos do trabalho na área. Por exemplo, para Matemática, temos: “Números e sistema de numeração” (bloco no qual se inserem conteúdos como a contagem, a notação e a escrita de números e as operações); “Grandezas e medidas” (conteúdos como medidas de tempo, comprimento e volume); e “Espaço e forma” (conteúdos relacionados às formas geométricas e às relações espaciais). Para Natureza e Sociedade, temos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”, “Os lugares e suas paisagens”, “Objetos e processos de transformação”, “Os seres vivos” e “Os fenômenos da natureza”.

“Orientações didáticas” é outro item que consta de cada área de conhecimento. Aqui o professor encontra orientações relacionadas aos conteúdos apontados anteriormente, com indicações relacionadas ao tratamento didático que deve ser dispensado a eles.

Em cada área de conhecimento, encontramos ainda um item intitulado “Orientações gerais para o professor”, no qual é sugerida uma maneira de gerenciar o trabalho da área na sala de aula. São citados organização do tempo e do espaço e utilização de diversos materiais, além

de indicações breves a respeito da concepção de avaliação que deverá ser implementada.

Para esta pesquisa, é importante salientar que esses documentos foram publicados em um período em que já se iniciava no Brasil a divulgação de princípios da inclusão escolar, com ênfase na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Este tema é abordado no volume 1 (Introdução), em item denominado “Educar crianças com necessidades especiais”, no qual são colocados princípios da escola inclusiva com base em documentos internacionais e questões relacionadas ao direito à educação, citando a LDBEN/96. No volume 2 (Formação Pessoal e Social), as crianças com necessidades educacionais especiais são citadas em vários trechos, que comentam, por exemplo, o respeito à diversidade e a necessidade de evitar a discriminação. Quando se destaca que alunos com necessidades educacionais especiais podem exigir procedimentos diferenciados por parte dos adultos, o documento determina que seja consultado um profissional especializado em educação especial.

No volume 3 (Conhecimento de Mundo), que trata especificamente do ensino das diferentes áreas de conhecimento e de orientações a esse respeito, esse alunado é citado em alguns trechos, porém sem que seja feita uma discussão acerca do currículo. Por exemplo, na parte que se refere à Linguagem Oral e Escrita, o documento afirma:

Cabe ao professor da educação infantil uma ação no cotidiano visando a integrar todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. Além da inclusão em creches e pré-escolas regulares, as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado (BRASIL, 1998).

Frente ao exposto, é fundamental questionar sobre o espaço que se destina à educação da infância de quem apresenta deficiência intelectual, uma vez que não lhe é dada existência nas discussões curriculares acerca da educação de todos alunos, mas lhe é outorgado um espaço à parte. Ao tratar sobre a educação portuguesa, Correia (1999) faz colocações que podemos atribuir também à realidade brasileira: “tudo se passou como se houvesse dois currículos e dois grupos de alunos: o currículo para alunos ditos normais e o currículo para alunos os alunos com NEE” (p. 107). Ou seja, quando não é incluída a educação de tal população nas discussões sobre currículo, define-se, por assim dizer, um espaço separado para sua consideração.

No contexto dos documentos governamentais, isso acontece dois anos depois do RCNEI, com a publicação de outro documento (BRASIL, 2001b). Ao tratar sobre a educação em Portugal, Correia (1999) acrescenta: “Não se considerou que tais alunos também iriam estar **presentes na escola**, a freqüentar um mesmo e único currículo, sentados ao lado de um colega dito normal.”(p. 107, grifo do autor). Destaco que, no caso brasileiro, poderíamos dizer que

“pouco se considerou” que tais alunos estariam nas mesmas escolas que seus pares, e não se pensou qual currículo deveria tomar lugar nesta nova situação educacional.

Embora haja as colocações citadas no material produzido pelo governo federal, na prática, à época de sua publicação, o movimento nessa direção era ainda bastante incipiente. Abordaremos esta temática mais detalhadamente no próximo tópico, ao discutirmos os contornos que a educação de pessoas com deficiência intelectual veio assumindo em nosso país até chegarmos às propostas que o governo federal vem fazendo a respeito de adaptações curriculares.

3 ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CURRÍCULO: encontros e desencontros

A construção de uma prática pedagógica inclusiva envolve formulações específicas referentes ao currículo, de modo que ultrapassemos uma prática seletiva e restritiva, e que todos os alunos possam ser contemplados à medida que sua aprendizagem é considerada e promovida. Uma prática pedagógica inclusiva deve explicitar, em suas formulações, uma atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Sacristán (2000):

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (p. 17).

Encontramos atualmente determinações de organismos internacionais que fazem claras indicações nesse sentido. A Declaração de Salamanca (artigos 28 e 29), por exemplo, ao tratar sobre o currículo, recomenda:

deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes. [...] Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (UNESCO, 1994).

No entanto, considerando a história da educação no Brasil, podemos dizer que a previsão de atendimento desse alunado na classe comum é bastante recente. Como já foi mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais recente (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser especializado, e deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Antes desse documento, o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais recebia outro tratamento. Na Lei nº. 4.024/61 (primeira Lei de Diretrizes e Bases), a educação especial era contemplada em dois artigos intitulados “Da Educação de Excepcionais” – Título X: “Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em seguida (1971), sob o nº. 5.692, trata da educação especial somente em um artigo pertencente ao capítulo “Do ensino de primeiro e segundo graus”:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Particularmente no caso de pessoas com “deficiência intelectual” – pois são o foco deste estudo –, o dito “tratamento especial” (leia-se “escolas especiais”) ocupou-se, então, de organizar um “currículo” com base em elementos da cultura, de modo que alunos considerados “incapazes” recebam atendimento individualizado, no qual seu processo de aprendizagem era considerado isoladamente, sem haver um compromisso com o tempo escolar, uma vez que não se pretendia que tais alunos fossem à escola regular, por não serem vistos como “aptos” para tanto. Segundo Silva, F. (1999), “para a educação especial, currículo pareceu implicar apenas um documento pré-planejado, redigido por uma equipe de especialistas do sistema educacional, muito distante das experiências que ocorrem na escola” (p. 28).

O percurso da educação especial parece nos indicar que a discussão que foi feita sobre *currículo escolar* não atingiu esse tipo de atendimento – ou seja, o “currículo” das escolas especiais ficou à margem da reflexão desenvolvida no campo do currículo, não podendo, então, beneficiar-se dela e mantendo-se distante de importantes reformulações. Segundo Moreira e Baumel (2001), “a educação especial foi constituída por ações ligadas à assistência, filantropia e reabilitação. Isso, logicamente, refletiu na formação e capacitação de seus recursos humanos, na organização de seus serviços e atendimentos e na concepção de seus currículos” (p. 129). Além do caráter já destacado, vale lembrar que muitas práticas que tomavam corpo no atendimento especializado tinham “o objetivo de propiciar a inserção e/ou a reinserção de alunos com deficiência na escola comum” (BRASIL, 2005b, p. 21), por meio do treino de determinados conteúdos a partir do que era caracterizado como concreto, “ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só ‘aprendem no concreto!’” (BRASIL, 2005b, p. 21).

No percurso citado, o “currículo por escalas de desenvolvimento” que, apoiado na psicologia, propõe atividades que, na época (década de 70), eram características de classes de educação infantil, focando as dificuldades específicas dos alunos de modo que pudessem desenvolver habilidades básicas (percepção, coordenação, motricidade, relação espaço-temporal, atividades de vida diária) por meio de propostas descontextualizadas (SILVA, F., 1999). Para essa autora:

As Propostas Curriculares tomam forma a partir da década de 70, ancoradas nas escalas de desenvolvimento de Piaget, apresentando-se como orientação, guia,

contendo informações básicas e sugestões para se implementar o currículo na sala de aula. Estas se tornam documento oficial, quase sempre redigido pelas Secretarias de Educação e distribuído na rede escolar pública (SILVA, F., 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, o tempo era elemento absolutamente flexível, uma vez que as atividades mais “cansativas” tinham menor duração do que outra que exigisse menor esforço. Tal proposta explicita a influência da Psicologia e das Ciências da Saúde na Educação, o que leva a formação dos professores a distanciar-se de ideais realmente pedagógicos e a aproximar-se de um modelo clínico (MOREIRA e BAUMEL, 2001).

Neste momento do texto, cabe questionar a forma como o conhecimento foi sendo oportunizado (ou não) às pessoas com deficiência, ou como sua educação foi-se constituindo no Brasil.

Sendo tratado sob expectativas muito baixas em relação às suas possibilidades de aprendizagem, pensamos que tal alunado não teve acesso, de fato, a um currículo escolar como tiveram outros alunos da mesma idade. Restritos a uma condição “especial”, à parte, foi-lhes negada a oportunidade de se relacionarem com elementos da cultura e com seus pares, alunos da mesma geração. A seleção de conteúdos e de formas de ensino presente em todo currículo tem estreita relação com o acesso ao conhecimento que é possível aos alunos. Nessa perspectiva, Silva, F. (1999) argumenta:

O processo de fabricação do currículo não é apenas um processo lógico. Acima de tudo, é um processo social, onde os conhecimentos válidos dão lugar aos conhecimentos considerados socialmente válidos. Nessa idéia, talvez, esteja a resposta para os baixos níveis de escolarização dos sujeitos deficientes, uma vez que não se espera deles uma verdadeira inserção social, considerando os conhecimentos disponibilizados pela escola (p. 29).

Tendo sido influenciada pela concepção de que a deficiência refere-se unicamente ao indivíduo, e não se constitui como uma questão relacional, a organização da educação especial, contribuiu para a execução de “[...] práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças” (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 127). Assim, a produção do currículo para a educação especial guiou-se pela “concepção do ajustamento social, no qual corrigir precedia educar. Portanto, currículos por desempenho, com modelagem detalhada de respostas e condutas, foram largamente utilizados de forma abstrata e descontextualizados da própria realidade do aluno” (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 130).

Atualmente, o modo como estão formulados nos textos legais os direitos das pessoas com deficiência é uma questão central para que possamos construir uma escola de qualidade para todos, uma vez que constituem referências nas quais todos os cidadãos podem apoiar-se

caso tenham seus direitos ameaçados.

Vale lembrar que a inclusão escolar passa a ser recomendação para todos os países a partir da assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994. Para Sousa e Prieto (2002), tal documento

se constitui hoje a principal referência no desenvolvimento das políticas educacionais em âmbito internacional e nacional. Esta declaração se pauta pelo princípio de que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais integra o sistema educacional, tendo como eixo a não-segregação (p. 126-127).

Se de fato almejamos a construção de uma prática inclusiva em sala de aula, tal intenção deve estar declarada no currículo. O currículo, como já explorado anteriormente, deve ser um dos recursos por meio dos quais possam ser garantidos o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, a escola precisa construir atitudes favoráveis frente à diversificação e à flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, Caso contrário, as diferenças individuais dos alunos não serão atendidas.

Nessa concepção, abandona-se a idéia homogeneizadora de currículo e trabalha-se com currículos mais abertos e flexíveis, que garantam espaços para possíveis modificações e nos quais o professor tenha autonomia para propor alterações e transformações.

Coll (1996) destaca que o currículo

sempre está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos alunos aos quais é aplicado; naturalmente, a profundidade e a amplitude das adaptações dependerão, em cada caso, da natureza das necessidades educativas, porém o ponto de partida e de referência da ação pedagógica *sempre* é o Projeto Curricular Básico (p. 183, grifos do autor).

A respeito do currículo que atenda às necessidades de todos os alunos, Torres González (2002) destaca que, sendo único (frente à opção por currículos diversos), este se insere em um modelo de ensino de caráter compreensivo,²² e deverá:

1. Contemplar as necessidades educativas dos alunos;
2. Dar atenção à diversidade na aula;
3. Estimular a heterogeneidade;
4. Favorecer a individualização e a socialização do ensino;
5. Potencializar processos de colaboração reflexiva entre os profissionais;
6. Desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades educativas especiais em uma dimensão mais cognitiva;
7. Adequar e adaptar o currículo às necessidades educativas dos alunos (p. 128).

Atualmente, busca-se ultrapassar os patamares em que se assentam os atendimentos a pessoas com deficiência, nos quais são consideradas prioritariamente em função de suas limitações, e muitas vezes impedidas de ocupar seus espaços sociais. Em vista disso,

²² O autor usa o conceito de “escola compreensiva” em referência a um conceito de educação como instrumento que promove o desenvolvimento e compartilha as desigualdades sociais e culturais existentes entre as pessoas, buscando maneiras de compensá-las. Para ele, “compreensibilidade e diversidade não são princípios antagônicos, mas complementares” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 128).

o modelo hoje defendido é denominado *inclusão escolar*. Postula-se a idéia de que a sociedade – e, especificamente, a escola e os sistemas de ensino – deva modificar-se para que os sujeitos com deficiência possam usufruir todos os bens e serviços sociais. Tal idéia é assim defendida por Mittler (2003):

Inclusão não é sobre colocar crianças em escolas especiais. É sobre mudar escolas para fazê-las mais responsáveis pelas necessidades das crianças. [...] Diz respeito a todas as crianças que são beneficiadas pelo ensino, não só aquelas que são rotuladas como tendo necessidades especiais de educação (p. 16).

A questão atual refere-se à forma como os sistemas de ensino, as escolas, os coordenadores, os professores e todos os atores do cenário educacional devem atuar para que a inclusão aconteça de fato. Ou seja, como organizar a ação dentro das salas de aula para que se concretize, na prática, a idéia da inclusão escolar é a questão que se impõe. O que deve ser feito neste espaço, pelo professor (agente concretizador do currículo), para garantir que todos os seus alunos aprendam? Sobre essa questão, Torres González (2002) enfatiza o papel do currículo como elemento de flexibilização da ação pedagógica:

A idéia de que a escola tem de adaptar-se às necessidades dos alunos indica a necessidade de um instrumento para obter tal capacitação. Esse instrumento é o currículo. [...] destaca-se a necessidade de um currículo em que a flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação configuram-se como seus aspectos definidores (p. 127-128).

Na perspectiva da construção de uma prática inclusiva nas escolas, a ajuda pedagógica prestada em sala de aula deve ser ajustada às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com Coll (1996), “as *Necessidades Educativas* designam as ações pedagógicas que devem funcionar para que os alunos possam ter acesso ao currículo” (p. 183, grifo do autor). Assim, pode-se dizer que a garantia de acesso ao currículo deve ser um dos princípios norteadores das ações na escola para a construção de um ambiente no qual haja igualdade na oportunidades de acesso ao saber. A partir daí, será possível pensar na construção de uma escola inclusiva.

Frente à diversidade de competências e saberes que coexistem em cada grupo, a ajuda pedagógica se dá de diferentes formas, que devem ser compatíveis com as orientações previstas no currículo. O autor complementa:

Todos os alunos têm, por definição, necessidades educativas; no entanto, existem dois tipos delas: as partilhadas por todos os alunos e as específicas de cada um. As *Necessidades Educativas Especiais* são as necessidades educativas específicas, fruto das características diferenciais do aluno, cuja satisfação é imprescindível para garantir seu acesso ao currículo (COLL, 1996, p. 183, grifo do autor).

O processo de construção da inclusão escolar exige, portanto, que se preveja no currículo o tratamento que se espera seja dado às necessidades especiais de determinados alunos; isto é,

a característica de flexibilidade do currículo deve permear a relação didática, possibilitando espaço para os diferentes modos de aprender que vão coexistir em todos os grupos de alunos.

Hadji (2001) menciona que a arte do educador é confiar nas mudanças que deseja tornar possíveis. E ainda acrescenta:

Esta confiança é de ordem ética. Trata-se de uma exigência que se situa aquém de qualquer consideração de natureza empírica. [...] Quem deseja educar deve estar absolutamente convencido de que o outro é educável. É preciso [...] *apostar na educabilidade* (p. viii – ix, grifo do autor).

A possibilidade de educarmos e ensinarmos todos os alunos baseia-se fundamentalmente na maneira como o professor dirige as ações em sala de aula, e na forma como consegue dialogar e reconhecer os diferentes saberes e as diferentes possibilidades de seus alunos. A atitude do professor frente aos alunos é essencial para que estes possam realmente aprender e desenvolver-se, partindo daquilo que já sabem. Assim,

poderíamos definir a sala de aula como o espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de um determinado grupo de alunos, sendo este processo, basicamente, uma relação de comunicação entre o professor e os alunos e destes últimos entre si (BLANCO, 1995, p. 308).

A sala de aula é o *locus* das ações de ensino desenvolvidas nas instituições de educação formal. Portanto, é nela que ganham forma as práticas pedagógicas anteriormente planejadas, pertencentes a currículos e a outros documentos escolares, além de ser o espaço no qual se concretizam todas as ações com intenção educativa que devem sempre atentar à diversidade presente no grupo de alunos. É na sala de aula que o professor deverá enfrentar o desafio cotidiano de *entrar em relação* com cada um de seus alunos, para que possa identificar suas possibilidades e necessidades e, então, criar dispositivos didáticos que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento a todos eles.

Vale sugerir, com cautela, que a igualdade de oportunidades educacionais – direito dos alunos com necessidades educacionais especiais – “pode ser traduzida inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além daqueles de complementação, de suplementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum” (PRIETO, 2006, p. 45). No entanto, essa definição somente poderá ser feita quando tivermos a chance de conhecer a forma como o aluno se relaciona com o contexto educacional, identificando então suas reais necessidades especiais no que se refere às situações de ensino e de aprendizagem que lhe são oferecidas e às suas diferentes possibilidades.

De acordo com Macedo (2005), o atendimento à diversidade

supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos no trabalho, [...] do modo como organizamos o espaço e o tempo na

sala de aula. Temos que rever as estratégias para ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação (p. 22-23).

A discussão acerca do currículo é central para a construção de uma nova prática pedagógica. No entanto, se falamos em atendimento a necessidades educacionais especiais, é preciso que possamos compreender o que são e quais são as demandas que, historicamente, têm sido atendidas no que se chama de “educação especial”. Portanto, esse conceito – educação especial – também merece ser esclarecido.

A compreensão que se tem atualmente de “educação especial” apóia-se nas formulações da LDBEN/96, e refere-se a um elemento que constitui e integra o sistema educacional. Realizada em todos os níveis de ensino, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida a educandos com necessidades educacionais especiais, que deve ser concretizada transversalmente e não deve ser ofertada de maneira isolada, como substituto à educação regular, mas como uma ação educacional complementar a ela. Além do documento citado, temos a Resolução CNE/CEB²³ n°. 2, de 11 de setembro de 2001 (Res. 2/01), que institui diretrizes para a educação especial na educação básica do país, e que define, no artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a).

Ao discutir a validade das determinações da LDBEN/96, Ferreira (1998) afirma que

caracteriza-se a educação especial como modalidade de educação escolar, destinada aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais [...]. Prevê-se [...] a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração (“em virtude das condições específicas dos alunos”). A redação preserva a idéia de um *continuum* de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria tendo por base as características pessoais dos alunos. Se é fato que a presença de determinadas características individuais exige apoios ou programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de atendimento que atenuassem a segregação. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos (*on-line*, s/p).

Tal discussão levanta questões referentes à forma como as determinações legais são escritas, destacando que podem manter o foco na deficiência do aluno. Sabemos que a questão da deficiência é relacional, pois se define na defrontação do indivíduo com o contexto em

²³ Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Vale lembrar que há um outro documento denominado “Política nacional de educação especial na perspectiva da escola inclusiva”, o qual, por estar em tramitação no período desta pesquisa, não será explorado neste texto.

que está inserido (PERRENOUD, 2001; BLANCO, 2004; FIERRO, 2004; PACHECO, 2007). Portanto, não podemos trabalhar unicamente com a idéia de que a deficiência está localizada no aluno e, assim sendo, os mecanismos sociais não precisam ser rediscutidos. A possibilidade de termos escolas e programas escolares mais inclusivos exige que toda a estrutura educacional seja reavaliada em função dos alunos que agora recebe em classes comuns.

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é condição imprescindível para que possamos conhecer suas reais *necessidades especiais*, e saber se são aquelas compartilhadas pela maioria dos alunos ou se são realmente “especiais”, no sentido de exigirem intervenções e procedimentos diferentes por parte do professor (MAZZOTTA, 2002).

Apresentando a concepção de necessidades educacionais especiais exposta na série de documentos do MEC intitulada “Saberes e Práticas da Inclusão”, organizada por Maria Salete Souza Aranha (BRASIL, 2003a), verificamos que todo e qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais, ocasional ou permanentemente:

Ao se falar em necessidades educacionais especiais, tratamos das dificuldades específicas dos alunos, no sentido de localizar primordialmente não o aluno em si, mas que respostas a escola pode oferecer a cada um, para promover a aprendizagem pretendida (BRASIL, 2003a, p. 19).

Outro volume da mesma série destaca:

No contexto desta Linha de Ação, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, apresentam necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. [...] As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (BRASIL, 2005c, p. 20).

Tal como nos chama a atenção a análise de Ferreira (1998) em relação ao texto da LDBEN/96, o documento acima citado também localiza unicamente no aluno a questão das necessidades educacionais especiais, desconsiderando características dos sistemas de ensino nessa relação. O volume publicado em 2005 (BRASIL, 2005c), ao tratar da conceitualização de “necessidades educacionais especiais”, destaca que, no contexto de atenção à diversidade – diretamente relacionada ao direito de acesso à escola por parte de todos os alunos –, a escola “busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas podendo e devendo ser fatores de enriquecimento” (BRASIL,

2005c, p. 41). Em seguida, retoma o surgimento da expressão “necessidades educacionais especiais”, como tentativa de evitar efeitos negativos gerados por termos outrora utilizados (excepcional, deficiente, subnormal, incapacitado), e que tem o “propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem” (BRASIL, 2005c, p. 41). Nos termos do documento:

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais (BRASIL, 2005c, p. 41).

Ao abordar o “especial” da educação, Sousa e Prieto (2002) argumentam:

A questão central é a conquista de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças e jovens, capaz de garantir sua permanência na escola e apropriação/produção de conhecimento, tendo como alvo possibilitar-lhes participação na sociedade. O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos. Ou seja, é o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais. O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como a formação continuada para o conjunto do magistério (p. 124-125).

Diferentemente do exposto na maior parte dos documentos abordados, essas autoras incluem os sistemas escolares quando discutem o significado do “especial” da expressão educação especial, destacando a revisão de aspectos da organização escolar como fundamentais para o atendimento a essa população. Dessa forma, deslocam o foco da *necessidade especial* do aluno, e ampliam sua extensão também para o contexto educacional em que o aluno está inserido.

Retomando a Res. 2/01 anteriormente citada, lembramos o que estabeleceu seu artigo 5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a).

O conceito de “necessidades educacionais especiais” tem então seu uso ampliado, e não engloba somente alunos “com deficiência”. É importante ressaltar que, no documento

supracitado, a categorização explicita a dificuldade ou a facilidade que os alunos podem apresentar em seu processo educacional, e não trabalha com termos referentes às diferentes deficiências. Isso se deve à tentativa de explicitar o aspecto relacional das necessidades educacionais especiais e de abarcar também outros alunos que, devido a uma grande variedade de razões, podem exigir, ainda que temporariamente, adaptações ou intervenções pedagógicas diferenciadas. De acordo com documentos recentes do Governo brasileiro (BRASIL, 2003c), essa nomenclatura designa necessidades decorrentes de “elevadas capacidades” do aluno para aprender ou de suas “acentuadas dificuldades” (BRASIL, 2003c). Tal formulação indica claramente que as dificuldades de aprendizagem consideradas não se referem diretamente a deficiências, mas a condições que, podendo ser transitórias ou permanentes, exigem da escola atendimento que pode se diferenciar, em menor ou maior grau, daquele comumente oferecido nas instituições educacionais.

No entanto, Ferreira (1998) destaca:

A versão final [da LDB] mantém a categoria ampla mas não mais especifica quem são os educandos com necessidades especiais ou quais são essas necessidades – apenas mantém uma referência pontual, em um inciso, à deficiência e à superdotação. O Ministério da Educação vinha trabalhando, em seus documentos, com a indicação de que o alunado considerado especial inclui os educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Essa postura incorpora a preocupação de que não se tenha na educação especial um recurso paliativo para o fracasso escolar, em certa medida legitimando os equívocos do ensino regular [...], o que tenderia a ocorrer com a utilização de categorias muito abrangente (*on-line*, s/p).

Esse grupo mais amplo de crianças passou a ser definido como aqueles que precisam de algum tipo de apoio pedagógico adicional. Dependem da possibilidade de intervenção no âmbito do currículo a ser realizada por parte das escolas, de seus professores, de todos os atores dos sistemas educativos e de mudanças em sua organização, de modo a providenciar recursos pessoais ou materiais adicionais que estimulem um ensino efetivo para esses alunos.

Em relação ao artigo 58 da LDBEN/96, Ferreira (1998) comenta:

Destaca-se no mesmo artigo a oferta da educação especial já na educação infantil, área em que o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais é ao mesmo tempo tão escasso quanto importante. Certamente a expansão recente do atendimento em educação infantil no Brasil, já incorporando parte das crianças com necessidades especiais - pelo menos em alguns municípios -, é um marco muito significativo. O capítulo sobre educação infantil, contudo, é bastante sucinto e limita-se praticamente a afirmar que ela se dá de zero a seis anos, em creches e pré-escolas (*on-line*, s/p).

Tais análises parecem indicar que a presença em textos legais dos direitos à educação em classes comuns no caso de alunos com necessidades educacionais especiais – e, mais especificamente, daqueles com deficiência intelectual – não garante que essa população possa gozá-los plenamente. Ações relativas à prática pedagógica desenvolvida nas escolas devem ser implementadas para que os direitos citados sejam de fato garantidos.

O diálogo e o reconhecimento das possibilidades e necessidades de todos os alunos indicam os caminhos que devem ser percorridos na busca pela adequação do currículo a uma situação de ensino e de aprendizagem que se vem diferenciando gradativamente dos modelos que tínhamos até pouco tempo atrás. No entanto, não se trata de atuar na perspectiva da diferenciação curricular, mas na perspectiva de um currículo comum, único ou principal (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas de aprendizagem estão centrados exclusivamente no sujeito – e que se explicita em uma organização do ensino de tal modo que alunos com deficiência freqüentem a mesma escola que seus pares da mesma idade, mas em salas separadas e com currículos diferenciados (programas distintos). Tal resposta educativa foi vista como um ensino adaptado às diferenças individuais. No entanto, não se trata da prática inclusiva que vimos discutindo, na medida em que o aluno com necessidades educacionais especiais está no mesmo espaço que os pares sem que, entretanto, faça parte do convívio com a maioria, construindo sua experiência escolar a partir de um currículo sem qualquer relação com o currículo geral. Segundo Torres González (2002), é uma “resposta cômoda, fácil e não-comprometida, dada pelo currículo ao processo integrador; desse modo, o currículo não é questionado nem varia em função dos sujeitos aos quais se dirige” (p. 130).

Considerando que a diferenciação é fundamental para que possamos transformar a prática escolar e atender às necessidades de todos os alunos, esta deve ser vista como estratégia pedagógica, mas também organizativa. Para tanto, é preciso fazer uma reflexão que parta do currículo geral, combinando-o com as respostas individualizadas que se fazem necessárias às características de aprendizagem de cada um de nossos alunos. Essa perspectiva –que nos remete à escola compreensiva, sob uma visão em que a relação entre os envolvidos no ato educativo é fundamental – implica que passemos da atuação típica, da lógica da homogeneidade, a uma atuação sob a égide da diversidade. A questão então passa a ser a busca de um equilíbrio entre a compreensibilidade e a diversidade (TORRES GONZÁLEZ, 2002). Para o mesmo autor,

assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade. Por outro lado, implica refletir igualmente sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade. [...] um currículo compreensivo, capaz de diversificar respostas que se adaptem às diferenças, requer *flexibilidade* para proporcionar auxílios pedagógicos ajustados às características dos alunos, bem como requer abertura para tornar-se sensível às conotações específicas do contexto onde adquire sentido (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 135).

Ao pensar sobre aspectos do currículo relacionados ao desenrolar da prática pedagógica, Saviani (2005) propõe:

Um dos principais aspectos a se considerar, no currículo em ação, é a organização do tempo e do espaço escolares, que diz respeito às condições de ensino-aprendizagem. Pólos indissociáveis de um mesmo processo, o ensino e a aprendizagem precisam ser vistos nas suas necessidades essenciais, que ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola. O tempo de ensino supõe a formação (inicial e continuada) do professor e inclui o preparo, a execução e a avaliação das atividades. O tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos (*on-line*, *s/p*).

Mantoan (2003) discute os pressupostos da inclusão escolar e a forma como ela deve ser implementada, destacando a importância de se criar um novo modelo educativo.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos. [...] Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (MANTOAN, 2003, p. 61).

Ao referir-se às adaptações do currículo, a autora posiciona-se também contra uma prática que indique adaptações (na maior parte das vezes, “banalizações” ou ações que adaptem os conteúdos previstos para o conjunto da sala ou da série no sentido de facilitá-los). É urgente que seja estabelecida uma discussão ampla e profunda sobre o currículo, de modo que, ao chegar às escolas, os alunos com deficiência reconheçam seu espaço de aprendizagem e tenham garantido o acesso ao saber por meio de um currículo aberto às diferenças e capaz de contemplar as necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem significativa para todos.

Cada aluno é único e singular, e estabelece de maneira exclusiva sua relação com o contexto em que está inserido. Assim, cada aluno tem limitações e possibilidades que são distintas daquelas que outros alunos – mesmo aqueles que tenham a mesma deficiência – podem apresentar em iguais condições contextuais. De acordo com Mantoan (2003):

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p. 67).

Segundo Sousa e Prieto (2002):

Nem todo aluno portador de deficiência ou que apresenta altas habilidades ou superdotação requer condições diferenciadas das existentes para a totalidade dos alunos, ou seja, estes podem ser bem atendidos mediante os processos comuns de educação. As características dos alunos e efeitos por elas acarretados e, principalmente, as condições gerais dos serviços escolares comuns é que irão servir de indicadores da

necessidade ou não de auxílios e serviços especiais de educação (Mazzotta, 1982, p. 17). Nessa ótica, a necessidade do “especial” na educação escolar é definida tendo em conta não apenas as características do aluno, mas estas em confronto com a estrutura e a dinâmica vigentes na escola (p. 125–126).

A diferenciação a ser implementada em relação ao currículo básico não deve ser pensada e definida *a priori*, como uma contraposição à programação feita para uma determinada série / faixa etária. Mas o currículo deve estar sempre aberto e contar com ajustes que possam ser feitos em função da realidade na qual se insere. Em relação a isso, Torres González (2002) prevê que

as contribuições da psicologia evolutiva e das teorias da aprendizagem [...] darão lugar aos modelos construtivistas de aprendizagem e de intervenção pedagógica, modelos que permitam optar por um modelo aberto e flexível do currículo. Projeto próprio da integração escolar que contém implícito um processo de diversificação das aprendizagens (p. 141).

O grau de diferenciação e sua amplitude serão definidos levando em conta a natureza das necessidades educacionais dos alunos, e seu ponto de partida será sempre o currículo geral, pensado para o grupo de determinada faixa etária, estabelecendo-se um diálogo com as necessidades educacionais dos educandos. De acordo com Torres González (2002), “as programações comuns das áreas curriculares devem ser o eixo sobre o qual serão formuladas as respostas à diversidade” (p. 144).

Essa questão é especialmente importante quando se considera que todos os alunos pertencem a um mesmo grupo, e dele devem sentir-se parte. Ao promovermos em sala de aula a concretização de currículos absolutamente distintos, sem relação entre si, configuramos várias “aulas” em um mesmo espaço físico e não possibilitamos que os alunos com necessidades educacionais especiais participem da vida do grupo, que compartilhem com seus colegas momentos importantes de sua vida escolar e, portanto, que estejam de fato incluídos no processo de aprendizagem de seu grupo. A possibilidade de compartilhar com seus pares um mesmo projeto curricular permite que todos os alunos construam conhecimentos relacionados, tenham um repertório comum de informações sobre determinados assuntos, vivenciem as mesmas experiências e construam seus conhecimentos a partir delas. Esse tipo de encaminhamento para a realização do currículo em sala de aula é bastante diferente da coexistência de currículos distintos, que impede a interação e a troca de informações entre as crianças.

Na prática pedagógica, é recomendável que a resposta educativa seja de

aceitar a diversidade como uma condição inata aos seres humanos. Existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-la às diferenças dos alunos. [...] A flexibilidade e a abertura do currículo devem caracterizar os processos de planejamento e desenvolvimento objetivando racionalizar os recursos, de modo a permitir a adaptação curricular às necessidades individuais dos alunos (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 145-147).

Tal abordagem “implica um currículo básico [...], no qual a administração educacional estabelece um marco de referência que garante um eixo comum para todos os indivíduos, mas que oferece possibilidades de adaptação” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 154). Para pensar sobre a diferenciação do currículo e sua necessária flexibilização, é preciso refletir sobre quais indicadores levaremos em conta para tomarmos tais decisões.

Amaral (1995) defende que devemos “diferenciar para compreender melhor” (p. 26) – ou seja, não podemos negar as diferenças individuais, pois, sem considerá-las, não seríamos capazes de conhecer as necessidades educacionais de cada sujeito. No entanto, qual a medida para tal diferenciação? Como, em sala de aula, diferenciar sem construir atitudes e procedimentos discriminatórios? Como garantir a diferenciação necessária a cada um dos estudantes (e a seus processos de aprendizagem, sempre absolutamente singulares) sem gerar, em classe, atitudes preconceituosas no sentido de impedir que enxerguemos as possibilidades de todos a cada momento? Essas são algumas das indagações que costumam estar presentes nas reflexões dos professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual.

Autores como Veiga-Neto (2001) e Duschatzky e Skliar (2001) referem-se à existência de certa “alteridade” localizada no outro, diferente. Ao fugir de alguns “padrões” médios de atuação escolar, no nosso caso, a diferença causa estranhamento, distanciamento, e é tratada e incorporada (quando o é) *com* ou *como* desigualdade. Em sala de aula, as diferentes competências podem ser tratadas como condições com caráter negativo se não as considerarmos *algo que constitui a espécie humana*. Além disso, essas diferenças não podem ser utilizadas como critério para que alguns sejam depreciados em relação a outros e tenham condições desiguais em determinados contextos.

Ao abordar esse aspecto, Veiga-Neto (2001) critica a categorização feita em relação a uma determinada norma – socialmente construída –, a partir da qual é criada uma *categoria* humana que não ocupa os espaços sociais utilizados pela maioria. No momento em que cria uma norma, a sociedade cria também um critério de desvio referente a tal norma: fala-se em normal e anormal. No entanto, vale questionarmo-nos sobre os critérios utilizados para determinar a norma – aquilo que é tido como *padrão geral*, que *humaniza e normaliza* cada indivíduo. A depender da norma, ora os excluídos serão alguns, ora os excluídos serão outros (incluídos no primeiro caso). A esse respeito, Silva, F. (2004) afirma:

Na relação da escola com os alunos com deficiência parece estar em cheque a idealização de um tipo de aluno para a aprendizagem escolar, que acaba por designar o lugar que ocupa aquele tipo que dele se distancia. Esse sistema interno e “invisível” de classificação dá ordem à vida escolar, sendo afirmado nos rituais e falas. Utilizando o aluno idealizado como um modelo de como os processos de aprendizagem devem funcionar, a escola mostra que as relações são produzidas e reproduzidas por meio da clara oposição entre “nós” e “eles” (p. 6).

A questão da exclusão / inclusão situa-se na *relação* que desenvolvemos uns com os outros, e também com o contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, vale retomar as idéias de Fierro (2004) a respeito do uso da expressão “necessidades educativas especiais” frente ao uso de outros termos (incapacidade, atraso, retardo etc.). O autor destaca o aspecto relacional presente na expressão “necessidades educativas especiais”, uma vez que são necessidades cuja manifestação se dá na inter-relação do aluno com o meio escolar, apontando as dificuldades de seu ensino (e não propriamente do aluno):

Outros termos e conceitos [...] referem-se a qualidades intrínsecas à pessoa, como se tais qualidades não tivessem nada a ver com a consideração social, com as relações do indivíduo com o meio e com as reações do meio diante de tal indivíduo. Em comparação com esses conceitos, o de necessidades educativas especiais tem não somente a vantagem, mas também o rigor e a honestidade de colocar em primeiro plano não um aspecto apenas interno, inerente à pessoa, e sim um fato relacional: uma condição do indivíduo, mas precisamente ligada a alguma coisa no seu entorno, em relação com o ambiente educativo. O conceito não diz tanto sobre o que o aluno é e faz, mas, sobretudo, sobre o que a escola tem de fazer com ele (FIERRO, 2004, p. 208-209).

É certo que a forma como cada indivíduo se constitui no mundo é diferente e única; e assim também é a forma como ocupa seus espaços sociais e como avança em seu processo de construção de conhecimentos. A questão está na associação das diferenças (diversidade) a um juízo de valor: algo (localizado, no caso, no corpo das pessoas) que valha menos que o padrão. Ou seja, a diversidade vista como um *deficit*.

Autores como Perrenoud (2000; 2001) e Pacheco (2007) defendem que não podemos ser indiferentes às diferenças – o que poderia gerar discriminações negativas –, mas que devemos atuar na escola de modo que lembremos a todo momento que os alunos são *todos* diferentes e, portanto, têm necessidades variadas que devem ser adequadamente tratadas. Assim sendo, as alternativas para essa questão não devem ser de negação (desconsiderar a existência da diferença e encarar todos da mesma forma, considerando que têm condições iguais), nem mesmo ter caráter de compensação por supostas diferenças. É preciso considerar a diferença, conhecê-la, *encontrá-la*, para que se possa compreender o exato lugar que ela ocupa. Para Mantoan (2003),

o professor [...] não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (p. 78).

Tradicionalmente, temos encontrado na escola uma organização curricular baseada em uma expectativa determinada, criada em função dos alunos aos quais a escola regular costumava atender. Ou seja, historicamente, o currículo das instituições escolares foi pensado tendo como referência um determinado padrão de aluno médio, cuja expectativa é que cumpra as tarefas em

determinado limite de tempo e com certo ritmo de aprendizagem. Tais organizações acabam por estabelecer vários aspectos da prática pedagógica, uma vez que essas determinações são seguidas e são esperadas determinadas formas de aprender conteúdos. Como já foi dito, essa distinção não é natural, mas produto de contingências históricas, sociais e políticas. Esse é um aspecto fundamental a ser considerado pelo professor para que seja possível *desconstruir* a compreensão naturalizante existente: essa contraposição – normal x anormal; igual x diferente – é uma construção do discurso escolar que se apóia no discurso médico para pensar suas práticas.

Para que pense em uma escola inclusiva, os professores devem apropriar-se de sua especialidade – o ensino – e buscar maneiras de “fazer caber” e “fazer pertencer” em seu planejamento todas as diferentes características de aprendizagem de seus alunos. Os professores precisam permitir-se encontrar com o “outro” (diferente) e conhecê-lo em suas possibilidades e multiplicidades – e não a partir daquilo que o impede, que o diferencia. Olhar o que cada aluno é capaz de fazer é fundamental para que se possa pensar em uma prática pedagógica que atenda à diversidade.

No entanto, em sala de aula, o encontro com a alteridade de nossos alunos é imprevisível a cada momento (LAROSSA, 1998). É preciso que o professor aprenda a apreciar a diversidade, que saiba conviver com as diferentes características individuais sem que tenha atitudes que fomentem práticas de desigualdade. Além disso, é parte de seu papel formar também os alunos para esse convívio com as diferenças.

É preciso que aprendamos a conviver com a diversidade que caracteriza as pessoas. É necessário que tal diversidade faça parte do currículo, que seja parte dos conteúdos de ensino, para que os alunos possam pensar sobre ela sem que haja julgamento sobre as diferenças que são percebidas. A ação do professor deve prever intencionalmente a diversidade como parte de seu trabalho diário.

Para Torres González (2002), “a resposta à diversidade concretiza-se em nosso sistema educacional por meio do conceito de adaptabilidade do currículo” (p. 132). Para esse autor,

as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais [...] e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais: bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 162).

Concordando com o autor acima, Fierro (2004) coloca:

A meta, em outras palavras, não é tanto a escola comum quanto o currículo comum, a compreensibilidade, o princípio de uma escola inclusiva afeta não tanto – embora também – o ambiente físico quanto o ambiente educativo, um ambiente definido pelo currículo. Aos alunos com deficiência corresponde não um currículo diferente, mas o mesmo de todos, apenas com adaptações (p. 212).

Blanco (2004) acrescenta:

O conceito de necessidades educativas especiais implica que os grandes objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a futura inserção na sociedade. Portanto, se no currículo se expressam as aprendizagens consideradas essenciais para serem membros da sociedade, este deve ser o referencial da educação de todos os alunos, fazendo as adaptações que sejam necessárias e proporcionando-lhes as ajudas e os recursos que favoreçam a obtenção das aprendizagens nele estabelecidas (p. 291).

Podemos considerar, frente ao exposto, que lançar mão da possibilidade de fazer adaptações pode ser um recurso ao qual professores recorram para planejar mais precisamente sua atuação em função da ajuda específica de que cada aluno necessita, partindo sempre do currículo geral, aberto e flexível. São ajustes da proposta educativa às necessidades e possibilidades dos alunos de uma sala e explicitam tomadas de decisões frente aos elementos constituintes do currículo. Dessa forma, podemos intervir no currículo de formas variadas, levando em conta diferentes critérios. Tratando sobre adaptações curriculares, Correia (1999), entende que são “todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos” (p. 111), e destaca que podem ser feitas nos elementos próprios do currículo ou planejadas para que seja possível o acesso dos alunos ao currículo, afirmando que “a resposta às NEE organiza-se claramente em torno do currículo regular” (p. 112).

Também nessa perspectiva, Torres González (2002), a partir de Blanco (1992), López Melero (1990), Muntaner e Roselló (1997) e Salvador Mata (1997), sistematiza as adaptações em dois tipos, a saber:

1. *adaptações de acesso ao currículo*: entendidas como modificações ou oferta de recursos especiais (materiais ou de comunicação) que possibilitarão que alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvam o currículo comum ou, a depender do caso, o currículo adaptado;
2. *adaptações curriculares*: modificações propostas sobre os objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, critérios e procedimentos de avaliação, de modo que as diferenças individuais sejam de fato contempladas.

Alguns autores ampliam o alcance da prática das adaptações curriculares e indicam que elas promovem melhorias no ensino, nas aprendizagens, no currículo, mas também

nos professores e em sua possibilidade de atuação, uma vez que uma adaptação curricular pode ser entendida como uma inovação incorporada ao projeto educativo de uma escola ou de um sistema de ensino (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Ao deparar-se com a exigência de observar muito atentamente cada aluno, conhecer suas possibilidades, identificar os conhecimentos que já pôde construir, as conquistas já feitas, e então definir o que é importante (e possível) que aprenda a cada momento, o professor avança qualitativamente em seu processo profissional. Além disso, deverá dedicar-se à tomada de decisões sobre a pertinência da adaptação curricular, os elementos que precisam ser modificados em cada situação de aprendizagem e o alcance de tal adaptação. Portanto, as adaptações deverão ser propostas a partir de um criterioso processo de avaliação do aluno como um todo (e não levando em consideração suas competências ou conhecimentos relacionados a uma única área do conhecimento), e não podem ser elaboradas *a priori*, pois dependem necessariamente da entrada de cada aluno na sala comum.

Assim, em vista do que foi discutido, é importante destacar que não é possível estabelecer de antemão quais os alunos que exigirão adaptações curriculares e nem mesmo qual o tipo de adaptação que deve ser feita. De acordo com Blanco (2004), “não existem categorias de alunos previamente estabelecidas” (p. 297). Tais decisões dão-se em função da relação entre o aluno e o contexto educacional em que está inserido: “O que existe são condições do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que, *junto com as condições de ensino que lhes oferecem*, tornam necessário que se façam modificações no currículo ou se ofereçam meios de acesso a ele” (BLANCO, 2004, p. 297, grifo nosso).

Parece ficar claro que o recurso às adaptações curriculares deve ser utilizado em função das condições de escolarização que são oferecidas aos alunos: “Isso supõe que se deve decidir após um processo de avaliação interdisciplinar do aluno em interação com o contexto que fundamenta a necessidade de realizá-las” (BLANCO, 2004, p. 297).

Para tanto, a autora supracitada propõe que o processo de adaptação curricular percorra algumas fases: avaliação inicial; identificação das necessidades educativas especiais; resposta educativa; e acompanhamento. Essas fases são detalhadas a seguir (BLANCO, 2004, p. 301-305):

I- A avaliação inicial tem o intuito de coletar informações minuciosas a respeito do aluno, de modo que seja possível decidir a respeito de suas necessidades em relação ao currículo e aos tipos (e graus) de ajuda de que poderá necessitar para avançar em seu processo de aprendizagem. Considerando o nível de competência curricular do aluno, seu nível geral de desenvolvimento, os fatores que facilitam sua aprendizagem, o contexto educativo (o

grupo de alunos em que está inserido) e o contexto sociofamiliar, tal avaliação pretende levantar elementos para que a escola defina uma proposta curricular adequada ao aluno, além dos recursos (materiais e pessoais) que deverá colocar à disposição e as modificações que serão necessárias no contexto educativo;

II- Com base nas informações levantadas pela avaliação, é preciso determinar claramente quais as necessidades educacionais especiais do aluno: “A formulação de tais necessidades constitui o elo de ligação entre o processo de avaliação e a resposta educativa” (BLANCO, 2004, p. 302). As necessidades identificadas representarão os recursos e as ajudas que devem ser colocadas à disposição do aluno para que possa avançar em relação ao currículo escolar;

III- A resposta educativa é a concretização da proposta curricular formulada frente aos resultados da avaliação feita. Pode ser viabilizada por meio de oferta de determinados recursos materiais, de ajudas pessoais individualizadas ou de outras modalidades de apoio que se façam necessárias;

IV- O acompanhamento das adaptações é fundamental para que se façam os ajustes que sejam necessários em virtude de novas informações e percepções obtidas no dia-a-dia. Para tanto, o registro do professor sobre os avanços do aluno é essencial, e deve ser seguido de intensa reflexão:

Em que medida as adaptações facilitaram o progresso do aluno com relação às capacidades estabelecidas nos objetivos? Até que ponto a adaptação do currículo facilitou sua participação em situações e atividades de ensino e de aprendizagem comuns a todos os alunos? Em que medida a adaptação significou um processo compartilhado de tomada de decisões? A modalidade de apoio adotada permitiu a máxima participação do aluno na dinâmica da classe? (BLANCO, 2004, p. 305).

Blanco (2004) aponta ainda cinco funções das adaptações curriculares, das quais destacamos:

1. Assegurar que o aluno receba os meios e a resposta educativa de que necessita para progredir no sistema educativo em igualdade de condições; [...]
2. Estabelecer uma relação entre as necessidades educativas individuais e a programação comum do grupo de referência do aluno, para assegurar a ele o maior grau possível de participação nas atividades e na dinâmica da classe (p. 297).

Nesse contexto, vale enfatizar reflexão feita por Correia (1999):

A atitude fundamental que deve presidir à elaboração de um currículo regular que pretenda dar resposta ao maior número possível de tipos e de modalidades de NEE, a atender no espaço e no tempo da escola regular sempre que possível, é a de considerar que o currículo é elaborado para TODOS os alunos [...] O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno [...] Ou seja, temos de admitir o princípio da discriminação positiva (dando “a cada um conforme as suas necessidades”), que poderíamos igualmente designar como princípio da “igualdade de oportunidades pedagógicas” (p. 112-113, grifo do autor).

Assim, pode-se dizer que, para flexibilizarmos a concretização do currículo,

instaurando ajustes em função da relação entre as possibilidades dos alunos e o contexto de ensino, devemos ter um currículo claramente estabelecido para determinada etapa de escolaridade e a possibilidade de planejarmos as modificações possíveis e pertinentes a cada momento.

No Brasil, as adaptações curriculares passam a ser abordadas diretamente em documentos oficiais do governo federal após a promulgação da LDBEN/96, quando, reiterando a CF/88, o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns é inserido em textos oficiais especificamente referentes à educação. A LDBEN/96 descreve os níveis, as etapas e as modalidades da educação escolar no Brasil e, segundo análise apresentada em publicação assinada por representante do Ministério Público Federal,

está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que necessitem (BRASIL, 2004, p. 14).

Com base nessa documentação, temos como recursos e serviços do atendimento educacional especializado:

Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa / aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2004, p. 11).

Frente a isso, parece ficar claro que tal atendimento visa apoiar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, uma vez que procura garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades que possam fazer com que tal alunado curse as escolas regulares e se aproprie dos conteúdos previstos por esses projetos pedagógicos. Ou seja, a documentação legal que regulamenta a educação escolar brasileira indica a educação especial como algo que complementa a educação regular – mas nunca que a substitua.

Partindo de tais determinações, podemos dizer que a escola regular deve ser o espaço preferencial para o ensino de todos os alunos. Para que seja possível construir o atendimento educacional e as práticas pedagógicas que de fato levem em consideração as possibilidades dos diversos alunos em um ambiente que se pretenda inclusivo, ajustes no currículo podem ser necessários para que se garanta o acesso de todos os alunos aos saberes da humanidade historicamente constituídos.

Entretanto, não se trata de empobrecer o currículo do ponto de vista dos conteúdos que nele estão presentes (aspectos predominantemente cognitivos). A flexibilização curricular pode concretizar-se por meio de mudanças em relação ao tempo de realização

das tarefas escolares, à forma como o espaço costuma ser organizado, aos materiais disponíveis para os alunos durante as propostas, aos diferentes agrupamentos previstos em sala de aula, mantendo-se os objetivos propostos. Ou seja, parte-se do currículo comum e diversifica-se a maneira como os alunos podem acessá-lo. Entre outros aspectos que permeiam a prática pedagógica, estes são alguns que fazem parte do currículo, na compreensão que a presente pesquisa tem deste documento: longe de ser uma lista de conteúdos e objetivos, o currículo expressa formas, finalidades e concepções de ensino, além de materiais, equipamentos, tempos e espaços da aprendizagem.

Notamos que apenas a garantia da matrícula de alunos com deficiência não é suficiente para que a prática de sala de aula seja transformada. Essa constatação tem-se tornado cada vez mais evidente à medida que esses alunos, antes encaminhados a espaços separados, chegam às escolas regulares. Com isso, novas demandas explicitam-se em cada sala de aula e novas expectativas são criadas em relação ao fazer do professor. De acordo com Macedo (2005):

Como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter que aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter que aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver numa certa velocidade, vamos ter que aprender a ouvir sem audição, a acompanhar num ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter que rever as nossas expectativas de professores, rever as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter que melhorar a nossa condição de trabalho (p. 29).

Considerando que cada aluno tem uma maneira peculiar de aprender e um ritmo distinto de aprendizagem, ajustes na ação pedagógica são sempre necessários, tendo maior ou menor alcance: diferentes aspectos do currículo, enfim, devem dialogar com as características de aprendizagem dos alunos. Todo o projeto pedagógico deve estar a serviço da construção de novas aprendizagens, a serviço da prática de ensino que visa promover a construção de conhecimentos. Para tanto, é fundamental que os professores compreendam quais os ajustes que podem ser feitos em cada situação didática de modo que todos os seus alunos aprendam. A possibilidade de diversificar a ação do ensino deve ser um instrumento do professor para potencializar as aprendizagens pretendidas. Em relação a esse caráter, Giné e Ruiz (1995) argumentam:

É por isso que, para evitar dificuldades de aprendizagem, o professor capaz de diversificar sua intervenção prepara e inclui em seu programa diferentes formas que podem ajustar-se às diferentes formas de aprender dos alunos. Não se pretende, inicialmente, baixar níveis de exigência, nem preparar programas diferentes para cada aluno. Em um primeiro momento, prepara diferentes materiais; organiza a classe de forma que seja possível aprender com diferentes ritmos e de diferentes maneiras, predispondo-se a flexibilizar seu tratamento

com os alunos e a captar a melhor maneira de comunicar-se com cada um deles, para ajustar e modificar sua intervenção facilitadora da aprendizagem e do crescimento pessoal (p. 304).

É preciso que o professor possa conhecer e fazer uso das diferentes dimensões de adaptações curriculares para que construa, em sua prática cotidiana, instrumentos, materiais, encaminhamentos e estratégias que permitam que todos os alunos aprendam.

Passemos agora ao levantamento daquilo que é proposto em documentos oficiais que tratam das adaptações curriculares.

Esta pesquisa procura compreender a forma como tais documentos vêm tratando conceitualmente os termos “adaptações”, “adequações”, “flexibilizações” e “diversificações” curriculares. A utilização de tais termos como sinônimos tem implicações importantes na prática pedagógica, como orientações dadas aos professores. Por outro lado, caso tenham significados e usos distintos nos documentos legais e de normatização e orientação, teremos outros desdobramentos no fazer da sala de aula.

Neste levantamento, foram analisados documentos produzidos pelo MEC destinados a professores, a saber: “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (PCN-AC/99); “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (RCNEI/2001b); Série “Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino Fundamental” (BRASIL, SEESP/MEC, 2003-2005); e também aquela destinada especificamente à Educação Infantil (BRASIL, 2003).

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares” foi publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com a intenção de “subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 13). Tal publicação “compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 1999, p. 13).

Apresenta-se como uma proposta de “adequação curricular” (BRASIL, 1999, p. 13) que pretende apoiar o professor na concretização da prática pedagógica por meio de “alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico” (BRASIL, 1999, p. 13), de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Indica-se o currículo como documento central da escola, relacionando-o à identidade dessa instituição. Além disso, destaca que

o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1999, p. 31).

Enfatiza que, para atender às necessidades dos alunos, o currículo deve ser dinâmico, de modo a permitir ajustes nas práticas pedagógicas.

Ao tratar de adaptações curriculares, o documento oferece como argumentos:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. [...] As adaptações curriculares apóiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 1999, p. 33– 34).

Esse documento distingue adaptações curriculares *significativas* e *não-significativas*, em função do alcance que tais modificações têm no currículo. Segundo Blanco (2004), o maior ou menor grau de significação das adaptações curriculares relaciona-se ao “grau de distância que representam com relação às ações ordinárias que seguem com os demais alunos. Quanto mais afastem o aluno das propostas educacionais típicas do ensino comum, mais significativa será a adaptação” (p. 299).

De acordo com o documento, as *adaptações curriculares não-significativas* podem ser:

- *organizativas*: quando tratam da organização de agrupamentos, do espaço e da ação didática, têm caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem;
- *relativas a objetivos e conteúdos*: como priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos ou de objetivos, organização sequencial ou eliminação de conteúdos considerados secundários;
- *avaliativas*: quando se referem a adaptação ou modificação de técnicas e instrumentos de avaliação;
- *nos procedimentos didáticos e nas atividades*: por exemplo, introdução de atividades alternativas ou complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, adaptação de materiais ou modificação de sua seleção, entre outros;
- *na temporalidade*: mudança no tempo para a execução de determinados objetivos e conteúdos previstos (BRASIL, 1999, p. 35).

Por sua vez, as *adaptações curriculares significativas* podem referir-se a:

- *objetivos e/ou conteúdos*: quando são propostas a eliminação de objetivos e/ou conteúdos básicos ou a introdução de objetivos e/ou conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos;
- *metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e / ou alternativos de ensino e aprendizagem, introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- *avaliação*: quando há introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais, adaptações de critérios regulares ou modificação de critérios de promoção;
- *temporalidade*: no caso de prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (BRASIL, 1999, p. 38-39).

Classifica as adaptações também em *níveis* distintos:

- quando referem-se ao *projeto pedagógico*: “as adaptações nesse nível referem-se a medidas de ajuste do currículo em geral [...], visam a flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos” (BRASIL, 1999, p. 40-41);
- no âmbito do *currículo da classe*, as adaptações

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

- quando tratam do *currículo individual*: tais adaptações “têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno” (BRASIL, 1999, p. 43).

Além de diferenciar as adaptações em função dos níveis, o documento também o faz em duas categorias, em função dos objetivos das modificações. Assim, podem ser adaptações *de acesso ao currículo*, “definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (BRASIL, 1999, p. 44); ou adaptações *nos elementos curriculares* propriamente ditos, que “focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade” (BRASIL, 1999, p. 49).

Esse documento detalha aquilo que cada nível e cada âmbito das adaptações significam no trabalho de sala de aula. Dessa forma, procura indicar diretrizes para que o

professor possa pensar o que cabe a ele, diretamente, modificar em sala de aula, e o que cabe a outros âmbitos e profissionais da instituição escolar, citando alguns exemplos de cada alcance, nível ou categoria de adaptação.

A respeito dos níveis estabelecidos por esse documento, ao tratar das adaptações curriculares, Silva, F. (2004) ressalta:

Por trás do estabelecimento desses níveis, destacamos dois grandes eixos [...] O primeiro eixo contempla a dimensão do projeto educativo como organização do conjunto de oportunidades de aprendizagens que a escola oferecerá, bem como os processos que colocará em curso. Já o segundo eixo insere-se nos conteúdos (produtos) e nos processos sobre os quais se delimitam os fins do ato educativo. Esses eixos, contudo, são formadores do espaço curricular, mas do modo como estão apresentados, dão lugar a distintos modos de entendimento do currículo, bem como da tarefa educativa e, por extensão, do papel de cada um dos agentes educativos (professores e alunos) (p. 4).

Concordando com a autora e ainda ampliando o olhar crítico sobre o material analisado, pode-se dizer também que o documento em questão dá a impressão de que as adaptações curriculares devem ser a primeira estratégia de que o professor deve lançar mão no atendimento a alunos com deficiências. Entretanto, é essencial que o professor atue com a perspectiva de um currículo aberto e flexível, preparando intervenções diversificadas, planejando diferentes formas de possibilitar o acesso ao conhecimento de modo que sua ação dialogue com a forma de aprender de todos os alunos. Caso a prática de adaptações curriculares seja o ponto de partida e a principal estratégia para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, corremos o risco de nos aproximarmos de uma prática individualizada em sala de aula – o que não é a proposta para a construção de uma escola inclusiva.

No mesmo documento, encontramos uma parte específica que se refere à *diversificação curricular*. Tal ação sobre o currículo, diferentemente daquelas anteriormente citadas, é entendida como uma extrema modificação do currículo regular, para que possa ser realizado o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais que não conseguem atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar níveis elementares de escolarização. Nos termos do documento:

Currículos adaptados ou elaborados de modo tão distinto dos regulares implicam adaptações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas (BRASIL, 1999, p. 53).

Acrescenta ainda:

As adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular, e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais. Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos (BRASIL, 1999, p. 59).

Como já foi mencionado, é preciso que haja muita reflexão para que a concretização de adaptações curriculares não crie um ambiente segregado, no qual o aluno para quem tais adaptações foram pensadas não fique à margem do currículo de referência trabalhado com o grupo.

É importante dizer que, caso a prática de adaptações curriculares fosse capaz de resolver os embates criados no caminho da construção de uma escola para todos, assumiríamos que o currículo de referência que temos nas escolas não precisa ser revisto ou questionado. Assim, retomo o que já foi discutido anteriormente e reforço a necessidade de que seja instaurada uma reflexão acerca de qual currículo devemos ter para essa nova configuração educacional que se coloca com a presença de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais nas escolas regulares – e mesmo antes de sua entrada, já que tanto se fala sobre fracasso escolar.

Com isso, pretendo salientar que, ao falarmos em adaptações curriculares como resposta educativa essencial e primeira para o atendimento desse alunado, estaríamos partindo do princípio de que um aluno não acompanha o currículo de seu grupo devido a um determinado problema que lhe é particular, individual, assumindo, então, que não há nada a ser revisto no currículo de referência. Aqui faz-se necessário destacar questionamento levantado por Correia (1999):

Mas será sempre, ou quase sempre, este o caso? Ou será que a rigidez de um currículo, tantas vezes orientado para a aquisição de aptidões nada consentâneas com a realidade e as características dos alunos, o torna de tal forma insípido, enfadonho e descontextualizado que faz com que o aluno se tenha que envolver em actividades que não lhe fazem qualquer sentido que não o sentido de o desinteressar e desmotivar? (p. 110).

Em vista disso, ao pensarmos sobre o atendimento da referida população em classes comuns, não podemos deixar de olhar criticamente o currículo que aí está e falar de renovações. O currículo que temos nas escolas não foi pensado para contemplar a diversidade de alunos que

hoje temos nas escolas, e parte de um pressuposto de homogeneidade, incongruente com as formulações de uma escola inclusiva.

Apesar das orientações e dos exemplos fornecidos nesse documento, sabemos que a prática de adaptação não é algo simples de ser implementado no cotidiano escolar, em função de vários aspectos, como número de alunos por sala, formação do professor, apoio que este pode ter na escola, entre outros. Além de suscitar sua re-significação antes mesmo de alterá-lo, apenas em busca da concretização do atendimento das necessidades educacionais especiais de certos alunos, um ponto decisivo para a proposta de adaptações curriculares refere-se, a nosso ver, à identificação da real necessidade de implementá-las e, além disso, da medida de cada uma delas, de modo a não banalizarmos o processo de aprendizagem dos alunos nem subestimarmos suas possibilidades.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b) é uma publicação que representa o resultado de discussões entre diferentes profissionais que trabalham com a faixa etária atendida pelas escolas de educação infantil, além de pais de alunos de tais instituições.

Pensado para ser um “guia de reflexão que possa servir de base para a ação educativa dos profissionais que atuam junto a crianças com necessidades especiais na educação infantil” (BRASIL, 2001b, p. 5), aponta como sua finalidade “apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida” (BRASIL, 2001b, p. 9). Propõe o rompimento de uma visão assistencialista identificada com o paradigma anterior (segregacionista), e indica a construção de uma prática pedagógica que reconheça e contemple a diversidade de necessidades e possibilidades dos alunos em vários âmbitos e contextos. Para tanto, cita a utilização de estratégias de ensino diferenciadas, que sejam capazes de promover as aprendizagens esperadas.

Ao referir-se ao conceito de inclusão escolar, o documento postula que

é definido por um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender às necessidades específicas, interesses e habilidades de cada aluno. [...] requer uma prática pedagógica dinâmica, com currículo que contemple a criança em desenvolvimento, os aspectos de ação mediadora nas inter-relações entre a criança, professores e seus familiares, atendendo às suas especificidades no contexto de convivência (BRASIL, 2001b, p. 12).

O documento apresenta, de forma sintética, categorias de educandos com necessidades educacionais especiais, a saber: superdotação / altas habilidades, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física / motora, deficiência mental, deficiência visual,

deficiência múltipla e bebês de risco. Vale destacar que a categorização formulada nesse documento apresenta as necessidades educacionais especiais em termos de deficiências, o que não concorda com os termos dos documentos legais já citados nesta pesquisa. Assim, tal descrição não é a mesma que encontramos na Res. 2/01 (BRASIL, 2001a), citada anteriormente, que procura definir os educandos com necessidades educacionais especiais por meio de descrições de características de aprendizagem. A esse respeito, Prieto (2006) considera que “[...] assim expressas, continuamos sem saber qual a natureza de sua necessidade educacional, tampouco se é especial, ou seja, se demandaria organização de ações específicas para que possa ser atendida” (In: ARANTES, 2006, p. 55).

O documento em foco reconhece que algumas necessidades educacionais são comuns a todos os alunos e que seus encaminhamentos são conhecidos pelos professores, que se sentem capazes de dar respostas e fazer intervenções. Admite também que existem outras necessidades educacionais que podem exigir novos tipos de apoio, intervenção e atendimento – por vezes mais especializados – para que os alunos tenham acesso ao currículo. Tendo em mente tais pressupostos, propõe uma escolarização que leve em conta a natureza da escola comum, na qual todos alunos tenham o direito de frequentar as mesmas escolas; e que estas últimas devem estruturar-se, flexibilizar-se e modificar-se, para que o ensino seja de fato realizado. Assim, nesse documento, escola inclusiva é aquela ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive àquelas associadas a alguma deficiência (BRASIL, 2001b, p. 23).

No entanto, ao tratar dos conteúdos curriculares previstos para essa etapa da escolarização, o documento estabelece:

É importante esclarecer que o currículo para a educação infantil (...) encontra-se definido no documento Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), que ao ser desenvolvido pode ser flexibilizado, ou seja, adequado às necessidades educacionais especiais das crianças. Esse referencial curricular servirá de base para a organização de planos individuais de intervenção, de orientação para a previsão de técnicas e materiais pertinentes e para embasar as ações integrantes da equipe multiprofissional (BRASIL, 2001b, p. 33).

Dessa forma, esse documento não fornece orientações mais específicas em relação a adaptações curriculares que podem ser feitas para garantir o atendimento às diversas necessidades dos alunos e indica o documento “PCN – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 1999) como referência para esse assunto.

Entre 2003 e 2005, o MEC, pela via da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publica a série “Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino Fundamental” e “Saberes e

Práticas da Inclusão – Educação Infantil”, foco de nossa análise.

A série “Saberes e Práticas da Inclusão” referente à educação infantil é composta por nove volumes, a saber:

1. Introdução (BRASIL, 2003d);
2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento (BRASIL, 2003e);
3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo (BRASIL, 2003f);
4. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla (BRASIL, 2003g);
5. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física (BRASIL, 2003h);
6. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira / Múltipla Deficiência Sensorial (BRASIL, 2003i);
7. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez (BRASIL, 2003j);
8. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual (BRASIL, 2003k);
9. Altas habilidades / Superdotação (BRASIL, 2003l).

Esta série é dividida em volumes que seguem a categorização de necessidades educacionais especiais apresentadas na Res. 2/01 (BRASIL, 2001a). Esses documentos procuram dar orientações aos professores em função da forma como cada aluno processa a aquisição de conhecimentos, especificamente na educação infantil.

Na “Introdução”, a intenção da série é apresentada: “O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças [do nascimento aos seis anos de idade], em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias” (BRASIL, 2003d, p. 4). Considerando que a educação infantil deve possibilitar que todas as crianças se desenvolvam em seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural, o documento determina que os alunos dessa faixa etária devem ter garantidos o acesso e a permanência em instituições de educação infantil nas quais seja oferecida educação de qualidade.

O primeiro volume traz os seguintes subitens

- 1 O percurso histórico: da segregação à inclusão;
- 2 Educação inclusiva: dimensão sociocultural e política;
- 3 Integração e inclusão: diferentes conceitos e práticas?;
- 4 Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva;
- 5 O projeto político pedagógico e a diversidade na educação infantil;
- 6 Objetivos da educação infantil;
- 7 A creche e a pré-escola como espaço inclusivo;

- 8 A criança com deficiência: sujeito com possibilidades e necessidades;
- 9 Acesso ao currículo: adaptações, complementações ou suplementações;
- 10 Inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil;
- 11 Construindo e ampliando parcerias para a educação e o atendimento especializados;
- 12 Formação de rede: compartilhando informações, experiências exitosas e desafios vividos na construção da educação inclusiva (BRASIL, 2003f).

Constituindo-se como um material para a formação de professores, o documento refere-se aos objetivos da educação infantil e destaca idéias semelhantes às aquelas apresentadas nas demais publicações governamentais analisadas como, por exemplo, quando aborda a questão do currículo. Desse modo, prevê que

numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2003d, p. 17).

Ao chamar a atenção para a necessidade de haver uma avaliação adequada de cada aluno, afirma também que é preciso avaliar o projeto pedagógico, verificando se o mesmo atende às necessidades especiais dos alunos e se de fato promove a inclusão. Com isso, lembra que “[...] esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar” (BRASIL, 2003d, p. 21). Assim, o documento destaca a característica relacional já mencionada quando tratamos das necessidades educacionais especiais, fundamental para que possamos olhar criticamente para o currículo vigente e torná-lo aberto e flexível. Ou seja, não só o aluno deve ser conhecido e avaliado, mas também o ensino deve ser revisto para que se avance na construção de uma escola inclusiva.

Quando aborda a questão de “acesso ao currículo”, o documento sugere adaptações, complementações ou suplementações curriculares como possibilidades de flexibilizar o projeto curricular básico. Retoma recomendações dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares” (BRASIL, 1999) a respeito desse tema, diferenciando adaptações significativas e não-significativas.

O volume 2 – “Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2003e) – trata de princípios básicos da educação especial no segmento da educação infantil, destacando o direito de todas as crianças a um atendimento educacional de qualidade desde os primeiros anos de vida. Em seguida, discute possíveis estruturas curriculares para crianças de zero a 3 anos de idade e, em outro

item, para crianças de 4 a 6 anos de idade. Destacando o papel do brincar nessa etapa da escolaridade e a função do adulto junto aos alunos com tais dificuldades, discorre sobre a aprendizagem da referida população nas diferentes áreas de conhecimento (Linguagem oral e escrita, Matemática, Música etc.), sobre a avaliação do processo de aprendizagem e, além disso, apresenta sugestões de atividades em função de alguns objetivos do ensino.

No volume 3 – “Dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo” (BRASIL, 2003f) –, encontramos a descrição do desenvolvimento da criança do nascimento aos 6 anos de idade, de seu processo de aprendizagem (destacando suas necessidades e possibilidades). Em seguida, o documento focaliza mais diretamente características da forma como as crianças com autismo relacionam-se com o conhecimento e com o mundo de maneira geral: exploração do meio para compreensão do mundo; construção do sistema de comunicação e da linguagem; expressão dos sentimentos, afetos e emoções; a linguagem pictórica e representativa, entre outros itens. Por fim, discute as necessidades educacionais especiais que devem ser consideradas para a inclusão desse alunado no ensino regular, comentando, entre outros aspectos a serem considerados, as adequações curriculares.

Encontramos no volume 4 – “Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla” (BRASIL, 2003g) – comentários sobre as necessidades das crianças com esse tipo de deficiência, sobre seu processo de desenvolvimento e programas de intervenção precoce. Ao referir-se ao currículo, o documento aborda questões da prática pedagógica na escola inclusiva e adaptações de acesso ao currículo (atividades suplementares, por exemplo, que podem ser necessárias a esse alunado em especial), e destaca alguns recursos de acessibilidade que podem ser utilizados na educação infantil. No tópico relacionado às adaptações curriculares, defende:

Incluir alunos com deficiência múltipla e necessidades educacionais especiais nos centros de educação infantil não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações curriculares envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos. Esse processo é concebido como um conjunto de procedimentos que visa oferecer experiências de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de comunicação, de possibilidades motoras, cognitivas, socioemocionais e de vida diária, tendo em vista o atendimento às necessidades específicas dos educandos (BRASIL, 2003g, p. 33).

E deslocando o foco das dificuldades dos alunos individualmente para o caráter relacional das deficiências, reitera que “os ajustes, as modificações e adaptações são necessárias não apenas em decorrência das necessidades específicas dos alunos, mas porque os sistemas de ensino, infelizmente, ainda fundamentam sua prática em

conceitos homogêneos” (BRASIL, 2003g, p. 33). Com essa posição, parece propor que o atendimento educacional a alunos com deficiência seja concretizado por meio de um processo contínuo de flexibilização do currículo e do fazer didático, contando com ajustes quando necessário. A esse respeito, Correia (1999) destaca:

Neste contexto curricular, [...] não há qualquer fosso entre o entendimento do currículo regular e do currículo “especial”, pois se considera que **não há** dois tipos de alunos: os que recebem educação e os que recebem educação “especial”. É, pois, natural que as diferentes adaptações ou modificações curriculares – mais habituais ou mais específicas – sejam entendidas, [...] como um *continuum* que vai desde o currículo regular sem qualquer apoio até ao currículo especial. As diferentes propostas curriculares para atendimento de alunos com NEE corresponderiam a pontos colocados algures ao longo dessa linha contínua (p. 112, grifos do autor).

Tais idéias apontam para a busca de uma educação de qualidade para todos os alunos, em que a prática de ensino também seja necessariamente revisitada e renovada em função da nova realidade educacional que enfrentamos.

O volume cujo título é “Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física” (BRASIL, 2003h) procura esclarecer o que é a deficiência física e também a paralisia cerebral, além de apresentar outras patologias que podem causar deficiências físicas. Aponta o currículo como um dos aspectos fomentadores da igualdade de oportunidades: “O currículo utilizado com os alunos com necessidades educacionais especiais, estejam eles incluídos no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas, é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2003h, p. 33), o que, com a implementação de ajustes, quando necessários, pode possibilitar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para avançar em seu desenvolvimento.

Essa publicação comenta aspectos importantes da prática pedagógica e, ao referir-se a modalidades educacionais, trata de adaptações curriculares, destacando, como item importante que compõe o currículo, o material que é oferecido às crianças, e que determina muito de sua aprendizagem: “O material pedagógico precisa ser adaptado às condições de manipulação e de uso da criança” (BRASIL, 2003h, p. 68).

O volume 6, referente às “Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial” (BRASIL, 2003i), apresenta esse tipo de deficiência e as abordagens teóricas hoje conhecidas sobre crianças surdocegas. Quanto à educação dessa população, sugere princípios orientadores, modalidades educacionais e aspectos pertinentes à avaliação.

O sétimo volume da série – “Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez” (BRASIL, 2003j) – retoma teoricamente o paradigma da inclusão, e apresenta aspectos específicos da surdez e suas implicações. Ao indicar orientações sobre a educação de

crianças com surdez, trata do currículo (retomando trechos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – BRASIL, 1998) e de adaptações curriculares que podem ser eficientes na educação infantil.

No volume 8 – “Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual” (BRASIL, 2003k) –, são apresentados diferentes tópicos a respeito dessa deficiência, procurando explicitar aspectos socioculturais, de formação pessoal e social, características de crianças com deficiência visual e questões relacionadas a seu processo de desenvolvimento: construção simbólica, formação de conceitos, integração sensório-motora e aprendizagem, entre outros. Menciona a intervenção precoce (apresentado como um programa de complementação curricular) e a importância do brincar para a construção do conhecimento. Ao referir-se à organização do tempo e do espaço escolar, o documento destaca o tema adaptações espaciais (internas e externas) e também o tempo didático como elementos promovedores de acessibilidade à aprendizagem, e aponta a avaliação como importante instrumento para a determinação das adaptações necessárias.

Retomando idéias já apresentadas em outros documentos do Governo Federal, ressalta a orientação para que se tenha um currículo comum a partir do qual sejam feitas adaptações, quando necessárias. Frente a isso, propõe que o aluno com deficiência visual não precisa de um currículo diferente, mas sim

de adaptações e complementações curriculares tais como adequações de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados a suas necessidades. A aprendizagem de formas de comunicação alternativas, programas de orientação e mobilidade e atividades de vida diária compreendem complementações ou suplementações curriculares de acesso ao currículo que devem ser desenvolvidas em outro período em salas de recursos ou centros especializados para que o aluno não tenha prejuízo no processo de construção do conhecimento na classe comum (BRASIL, 2003k, p. 59).

No volume 9 – “Altas habilidades / superdotação” (BRASIL, 2003l), encontramos explicações e referências de como identificar uma criança com altas habilidades / superdotação ainda em idade pré-escolar. Além disso, quando aborda o currículo, o documento apresenta eixos da proposta pedagógica com objetivos, indicações de atendimento suplementar e expectativas de aprendizagem.

Os volumes que fazem parte dessa série procuram, portanto, trazer informações a respeito de cada tipo de necessidade educacional especial que dá nome às publicações, esclarecendo a forma como determinado alunado pode relacionar-se com o saber e com a aprendizagem em instituições de educação infantil. Assim, são apresentados recursos que possibilitam o acesso ao currículo (como a escrita braille, no caso de alunos cegos) e adaptações pensadas para outros tipos de dificuldades ou deficiências (por exemplo,

fala-se em educação bilíngüe no volume que trata de surdez).

Cada volume retoma aspectos do RCNEI (BRASIL, 1998) no que se refere aos objetivos para a educação infantil e indica, quando existem, os tipos de adaptações e/ou modificações que podem ser feitas para que as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidas. Em todos os casos, as adaptações curriculares são vistas como elementos que podem dinamizar o desenvolvimento do currículo junto aos alunos, oferecendo diferentes possibilidades de manejo e gestão por parte do professor em função das necessidades e possibilidades de seus alunos.

De acordo com os documentos consultados, fica claro que existe para o professor, de acordo com as orientações do MEC/SEESP, a possibilidade de intervir no currículo (entendido como o documento que contém, muito além de uma lista de conteúdos, referências sobre a forma como se dá o desenrolar da prática pedagógica, como já explorado neste texto), na busca por atender às necessidades dos alunos que recebe em sua sala de aula. Vale destacarmos aqui o papel destinado aos professores nos documentos analisados. Tais documentos localizam no professor grande parte da responsabilidade pela realização de adaptações curriculares (e seleção de conteúdos) de modo que o ensino seja significativo aos alunos. É certo que o professor é um elemento importante para a concretização da possibilidade de todos os alunos terem acesso ao currículo; no entanto, sem dúvida, não é o único elemento e tampouco se deve esperar dele que possa fazer todas as opções necessárias neste processo, individual e isoladamente. É necessária uma formação que inclua um intenso debate sobre a organização curricular vigente e suas possibilidades de flexibilização, se quisermos contar com professores críticos e reflexivos, como demanda a prática descrita em tais documentos.

Os documentos indicam algumas adaptações curriculares que devem ser promovidas pela escola, como instituição, e na classe, pelo professor. Tais indicações parecem tentar comprometer as instituições escolares com a aprendizagem dos alunos, ou seja, torná-las responsáveis pela construção de uma escola de qualidade para todos que a freqüentam, deixando de atribuir tal tarefa exclusivamente aos professores.

Segundo Silva, F. (2004), “para compreender o que significam as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais e como se prescreve sua realização seria necessário tomar o conhecimento curricular como universal e não circunscrito a contextos específicos.” (p. 9). Ou seja, antes de pensar em adaptações curriculares em função da presença da pessoa com deficiência em um determinado grupo, seria importante que os professores lidassem com o currículo de forma dinâmica, flexível,

aberta, para que a perspectiva adotada na promoção da prática pedagógica seja aquela que considere as diferenças individuais, e não aquela que destaque a deficiência e que parta dela para a formulação de mudanças pontuais.

Não acreditamos que os documentos tenham sido suficientemente disponibilizados e explorados junto ao professor para promover reflexões sobre o tema das adaptações curriculares; não parecem garantir a instrumentalização do professor para que este possa tomar as decisões necessárias à gestão do currículo de um grupo de alunos que conta com crianças com deficiência intelectual. Entretanto, nessa direção, há que se considerar os programas de formação oferecidos sobre essa temática e a profundidade das discussões implementadas a partir dos documentos publicados pelo MEC; e avaliar se os mesmos têm, de fato, potencial para promover capacitação que torne os professores aptos a tomar decisões e fazer opções acerca do currículo ao qual os alunos com deficiência intelectual terão acesso. Todavia, essa tarefa foge ao escopo deste estudo.

Apartir da análise dos documentos citados, parece claro que os termos “adequações”, “adaptações” e “flexibilizações” são usados nesses materiais como sinônimos: indicam alterações feitas no currículo com o intuito de atender às necessidades educacionais de algum(ns) aluno(s), quando necessário. São medidas que permitem a construção de um currículo flexível, mutável, dinâmico, em contraponto a um currículo fixo, rígido e imutável. Para que isso seja possível,

as necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes dos usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adequação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 2003c, p. 35).

Por outro lado, o termo “diversificação” indica uma alteração profunda e bastante significativa no currículo, de modo a se constituir um novo currículo, distinto do currículo geral pensado para uma determinada faixa etária. Isso se dá quando alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de dificuldades orgânicas associadas a *deficits* permanentes ou degenerativos (contexto em que há comprometimento do funcionamento dos aspectos cognitivo, psíquico e sensorial, caracterizando-se, muitas vezes, como um quadro de deficiências múltiplas graves) não atingem os objetivos propostos no currículo regular ou não alcançam níveis iniciais de escolarização. Nesses casos, pode ser importante a criação de currículos bastante modificados, constituindo-se como “currículos especiais”.

Assim, admite-se que “pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica” (BRASIL, 2003c, p 33).

Para que se proponha alguma adaptação curricular, é fundamental que se tenha clareza dos critérios que definem sua necessidade. Os professores devem saber o que o aluno precisa aprender e como podem agir para promover tais aprendizagens. Em relação à sua própria prática, deverão ter clareza quanto às formas de organização do ensino que serão mais eficazes para o processo de aprendizagem, e então poderão fazer opções relacionadas também à avaliação.

Segundo documentos federais (BRASIL, 1999, 2001, 2003) consultados e analisados, as adaptações curriculares podem ser consideradas de pequeno ou de grande porte. As adaptações de pequeno porte são as providências que podem ser tomadas diretamente pelo professor. As de grande porte, por outro lado, dependem de providências de competência técnica ou administrativa. No entanto, ambas são possibilidades de atuação educacional que visam atender às necessidades dos alunos.

Tais adaptações diferem daquelas chamadas “significativas” ou “não-significativas” (BRASIL, 1999), uma vez que estas últimas referem-se a modificações propostas especificamente para o funcionamento das situações de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula (flexibilidade em relação ao tempo para atingir determinados objetivos; alteração de formas de avaliação; renovação de procedimentos didáticos, entre outros). Não se trata de construir um novo currículo, mas de fazê-lo suficientemente flexível, de modo a contemplar as alterações necessárias a um atendimento de qualidade a todos os educandos.

Dentro de uma concepção de currículo flexível, a proposição de adaptações deve partir do currículo comum, e nortear-se pelas necessidades identificadas em cada aluno. Além disso, é importante lembrar que as adaptações fazem parte do desenvolvimento curricular entendido como um *continuum* (CORREIA, 1999, p. 112), uma vez que esse é considerado como “a colocação em prática desse plano [geral] com as adaptações e modificações pertinentes” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 140). As adaptações constituem-se em uma possibilidade didática que deve ser implementada em estreita relação com o planejamento do grupo e da escola da qual o aluno faz parte. A decisão pelas adaptações curriculares deve pautar-se em uma criteriosa análise do currículo comum em relação às necessidades educacionais especiais do aluno, e sempre em interação com elas.

É importante destacar a posição de Silva, F. (2004) sobre um dos documentos analisados, ao falar sobre a diversidade:

Nesse sentido, na organização dos PCN – Adaptações Curriculares, essa diversidade parece se constituir em um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. Portanto, quando falamos em diversidade estamos falando em adequação pedagógica e, em última instância, em adequação curricular (p. 12).

A autora retoma a idéia de que as adaptações curriculares não devem ser vistas como a primeira possibilidade de responder à diversidade presente em sala de aula, mas como mais uma ação, além da diversificação do ensino (“adequação pedagógica”), que pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva. Chama também nossa atenção para o fato de que a prática de adaptações curriculares pode sugerir a necessidade do currículo especializado, o que significaria, de certa forma, um “retrocesso”. Entretanto, o currículo especializado se apoiaria agora em uma fundamentação ideológica e cultural – e não mais na perspectiva psicológica (individualizante). Em suas palavras:

A idéia do risco de uma nova especialização do currículo, portanto, articula-se em torno dos simulacros de “diversidade”, “escola” e “cultura” geridos, ainda, pelo conceito de igualdade de oportunidades. O culto da igualdade, não apenas a dos indivíduos, mas a das escolas, das culturas escolares, pode expor cada vez mais as diferenças, motivando uma “especialização” perpétua (SILVA, F., 2004, p. 12).

Assim, parece ficar claro que uma prática de adaptações curriculares não pode ser vista como algo simples de ser implementado e que pode, a qualquer momento, ser delegado ao corpo docente das escolas sem que o currículo seja de fato abordado, ou mesmo sem que cuidadosas avaliações sejam parte do prática pedagógica das escolas.

Antes disso, há muito a ser feito no plano da ação do ensino para garantir um atendimento educacional de qualidade a todos os alunos.

No próximo item será apresentada a opção metodológica feita para o desenvolvimento desta pesquisa, e ainda o detalhamento de procedimentos e técnicas utilizados.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma pesquisa, por si só, impõe que haja confronto entre os dados coletados sobre o tema de interesse e o conhecimento teórico disponível a seu respeito. Além disso, a pesquisa implica pessoalmente o pesquisador, autor de hipóteses, perguntas e considerações sobre o tema de estudo. Segundo Lüdke e André (1986), “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (p. 3).

Quando se propõe um estudo sobre fenômenos educacionais, não é possível pensá-lo de maneira isolada e analítica, pois as variáveis envolvidas nesse tipo de fenômeno colocam-se de maneira integrada. As autoras citadas indicam que existem, no panorama das pesquisas, novos métodos de investigação e abordagens diferenciadas para enfrentar os desafios colocados especificamente pela pesquisa educacional, em função de suas características. Desse modo:

Esses problemas [da pesquisa educacional], pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais freqüentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 9).

Assim, a presente investigação situa-se em uma abordagem qualitativa que, de maneira geral, se caracteriza, entre outros aspectos, por ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento, e por coletar dados predominantemente descritivos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Dentre seus principais procedimentos de coleta de dados, temos a observação, a entrevista e a análise documental. Esta pesquisa fez uso da entrevista para a coleta de dados.

Com nítido caráter de interação, a entrevista é um dos instrumentos básicos para coleta de dados nas pesquisas em ciências sociais. De acordo com Lüdke e André (1986), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33). Lakatos (1985) defende:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (p. 173).

Essa autora coloca que, em função dos objetivos do entrevistador, existem três tipos de entrevistas:

- a. *Padronizada ou estruturada*: com perguntas pré-determinadas, o entrevistador segue um roteiro previamente decidido e não pode fazer alterações ou adaptações. Assim, consegue-se uma padronização por meio da qual todos os entrevistados responderão necessariamente às mesmas perguntas.
- b. *Despadronizada ou não-estruturada*: com perguntas abertas, permite que as respostas do entrevistado sejam mais amplas e apontem direções diversas.
- c. *Painel*: visando conhecer a evolução de opiniões em períodos curtos, repetem-se as mesmas perguntas às mesmas pessoas (LAKATOS, 1985).

Na presente pesquisa, utilizamos a entrevista padronizada ou estruturada, repetindo-se as mesmas perguntas para todos os entrevistados.

Tal todo procedimento de pesquisa, a entrevista tem vantagens e limitações como procedimento de coleta de dados, a saber:

- não impondo a exigência da leitura e da escrita, pode ser aplicada a todos os segmentos da população, fornecendo, então, uma melhor amostragem da população;
- é flexível, de modo que o entrevistador pode repetir, reformular ou eliminar perguntas, buscando garantir que seja bem compreendido, e solicitando esclarecimentos das respostas, de modo que se obtenham informações precisas;
- possibilita o registro de atitudes, condutas e reações não-verbais;
- oportuniza a obtenção de dados relevantes que não estejam presentes em fontes documentais;
- permite quantificação dos dados e, portanto, tratamento estatístico (LAKATOS, 1985).

Suas limitações:

- pode haver dificuldade de expressão por parte do entrevistador e/ou do entrevistado, prejudicando a coleta de dados;
- incompreensão do informante em relação às perguntas;
- possível influência do entrevistador sobre o entrevistado, por diferentes motivos;
- disposição do entrevistado para fornecer as informações e omissão de dados importantes, o que determina o acesso (ou não) do entrevistador ao conteúdo investigado;
- como situação de coleta de dados, oferece pequeno grau de controle;
- exige disponibilidade de tempo e oferece dificuldades em sua realização (LAKATOS, 1985).

Para a realização do objetivo da atual pesquisa, foram feitas entrevistas padronizadas com professores de classes comuns de pré-escola, de modo que pudéssemos conhecer como expressam oralmente, de maneira sistematizada em seu discurso, suas concepções acerca da forma como o currículo vinha sendo gerenciado na concretização do atendimento a alunos com deficiência intelectual.

4.1 Procedimentos de coleta dos dados

Para a realização das entrevistas, o critério adotado é que fossem feitas com professores que tivessem, no momento da investigação, aluno(s) com deficiência intelectual em sua classe.

É conhecida a dificuldade de precisar um diagnóstico de deficiência intelectual. Além do que já foi exposto anteriormente, vale ressaltar:

A dificuldade de detectar com clareza os diagnósticos de deficiência mental tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. [...] O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada questão (BRASIL, 2005b, p. 12).

Soma-se a isso outra constatação:

O número de alunos classificados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias como “necessidades educacionais especiais” e outras contribui para aumentar a confusão entre casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, muitas vezes devidos às próprias práticas escolares (BRASIL, 2005b, p. 15).

Em função disso, a decisão foi direcionar a escolha dos entrevistados por meio de indicações de professores que tivessem alunos com o diagnóstico que procurávamos, de modo a garantir a legitimidade de nossa investigação.

Para tanto, em início de 2007, em contato com a coordenação da área de educação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae-SP), foi possível conhecer uma lista de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) em que havia salas com alunos com deficiência intelectual.

A idéia subsidiária a essa escolha era que os professores de tais salas tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre a deficiência intelectual e que pudessem ter orientações acerca do seu atendimento, o que poderia ser interessante para a pesquisa.

A listagem inicial contava com escolas de diferentes regiões da cidade de São Paulo, distribuídas de acordo com a Tabela 2.

Partindo dessa lista, foram feitos contatos com as referidas escolas na primeira quinzena de julho de 2007, procurando pelos profissionais responsáveis pela coordenação ou pela direção dos estabelecimentos, para confirmar a informação registrada na referida lista de escolas municipais.

Nesse percurso, foi incluída uma docente (não selecionada inicialmente)

indicada por uma colega que fazia parte da lista inicial. A sugestão foi aceita porque a professora tinha, em sua sala, um aluno com deficiência intelectual que estava dentro da faixa etária enfocada nesta pesquisa. Além disso, um dos entrevistados foi indicado por uma coordenadora do Centro de Formação e Atendimento a Inclusão (Cefai) do Ipiranga – um serviço da Prefeitura de São Paulo –, por também atender ao critério já mencionado para escolha dos entrevistados.

Tabela 2 - Distribuição das escolas por região e coordenadoria de ensino – 2007

Região	Coordenadoria	Número de Escolas
Zona Norte	Jaçanã / Tremembé	2 (1 EMEI; 1 CEI ¹)
	Santana / Tucuruvi	1 EMEI
Zona Sul	Campo Limpo	2 EMEI
	Cidade Ademar	4 EMEI
	Vila Mariana	1 EMEI
	Ipiranga	1 EMEI
	Capela do Socorro	2 EMEI
Zona Oeste	Butantã	2 EMEI
	Pirituba	2 EMEI
Zona Leste	Aricanduva / Vila Formosa / Carrão	1 EMEI
	Penha	1 EMEI
	Itaquera (Zona Leste)	2 EMEI
	São Mateus	2 EMEI
	São Miguel	1 EMEI
	Ermelino Matarazzo	1 EMEI
	Moóca	1 EMEI

Fonte: Dados sistematizados a partir de consulta no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br).

Após contato telefônico com as escolas relacionadas na Tabela 2, constatou-se que em todas havia professores que ministravam aulas em turmas com alunos que, segundo o informante, apresentavam deficiência intelectual. Assim, foi possível agendar entrevistas com tais professores ainda para o mês de julho.

4.1.1 As escolas de origem dos professores que compuseram a amostra da pesquisa

As entrevistadas foram selecionadas quando havia possibilidade de agendamento entre a pesquisadora e os professores que atuavam com o alunado em questão.

Alguns entraves encontrados para a realização das entrevistas foram:

- a indisponibilidade de alguns coordenadores das EMEI indicadas para viabilizar a realização da entrevista, de modo que não foi possível ter contato com os professores;
- o período de férias de alguns professores, o que impossibilitou a realização das entrevistas na época necessária para o desenvolvimento da pesquisa;
- alegações de que a diretoria de ensino da região não permitia tal atividade na escola; e
- a falta de comunicação entre coordenação e professores de uma escola em que a entrevista havia sido marcada, pois, ao chegar ao local, a coordenadora não estava presente e os professores não haviam sido comunicados, de modo que não se dispuseram a participar da pesquisa, solicitando que novo contato fosse feito via coordenação.

Assim, a investigação teve andamento com os professores que pudemos contatar à época.

A operacionalização do trabalho com as entrevistas envolveu mudanças nos critérios que haviam sido levantados inicialmente para selecionar os professores, pois estes foram sendo descaracterizados, particularmente no que se refere ao conhecimento que poderiam ter acerca da deficiência intelectual e à possibilidade de terem alguma orientação sobre a gestão do currículo.

Entretanto, manteve-se o critério da deficiência visada pela presente investigação, mesmo nos casos de alunos com deficiência múltipla (que serão caracterizados mais adiante), uma vez que todos apresentavam comprometimento cognitivo associado a algum outro tipo de deficiência.

Dessa forma, as entrevistas aconteceram no período de julho de 2007, conforme já mencionado, nas escolas citadas na Tabela 3, na qual também está sistematizado o número de entrevistados em cada uma delas, a região em que fica situada e a coordenadoria de ensino a que pertence (Tabela 3).

Tabela 3 - Dados de caracterização das entrevistas – 2007²⁴

Região	Coordenadoria	Escola	Entrevistados	Nomes Fictícios
Zona Sul	Cidade Ademar	EMEI 1	1	Ana Carolina (E1)
	Campo Limpo	EMEI 2	1	Fabiana (E2)
	Capela do Socorro	EMEI 3	2	Letícia (E3) e Dora (E4)
		EMEI 4	1	Marina (E8)
	Ipiranga	EMEI 5	1	Clara (E7)
Zona Oeste	Butantã	EMEI 6	2	Cecília (E5) e Marcela (E6)

Fonte: Dados sistematizados a partir das entrevistas.

4.1.2 Os encontros: técnica utilizada

Inicialmente, a entrevista (roteiro no APÊNDICE A) teve caráter padronizado ou estruturado, de modo que se pudesse garantir que todos os entrevistados respondessem a um rol comum de perguntas. Caso fosse necessário o aprofundamento de aspectos relacionados ao tema da pesquisa, seriam acrescentadas perguntas complementares. Todavia, esse recurso foi pouco necessário, uma vez que os entrevistados puderam acrescentar informações no item 14 das entrevistas (“Há complementações que deseja inserir?”).

Cada sessão foi gravada e posteriormente transcrita, com a prévia anuência do entrevistado, por escrito, por meio de leitura e posterior assinatura em “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE B).

Cada entrevistado recebeu posteriormente a transcrição de sua entrevista, para que pudesse verificar os dados registrados. No entanto, apesar de tal documento ter sido encaminhado por mais de uma vez, até o presente momento a pesquisadora obteve retorno somente de uma das entrevistadas, que não sugeriu alterações no registro, fossem supressões, alterações ou mesmo inclusão de outros dados.

Na transcrição das entrevistas, foi adotado o procedimento de manter a forma como cada entrevistada se expressou. No entanto, foram excluídas marcas de oralidade e omitidos vícios de linguagem que apareceram durante a conversa, de modo a tornar a leitura do material mais contínua.

²⁴ As escolas em que foram realizadas as entrevistas não serão identificadas pelos respectivos nomes, mas por numeração estabelecida pela pesquisadora (EMEI 1, EMEI 2 etc.), de modo que os participantes da investigação sejam preservados.

4.1.3 Os sujeitos das entrevistas

Passaremos agora a uma caracterização dos entrevistados, preservando seus nomes e também os nomes dos alunos com deficiência intelectual com quem trabalhavam. Para isso, utilizarei nomes fictícios na transcrição das mesmas e na análise dos dados.²⁵

A entrevista 1 (APÊNDICE C) foi realizada na EMEI 1, situada na zona Sul de São Paulo. Por ocasião da realização da entrevista, a professora entrevistada tinha 36 anos, 13 dos quais atuando em classes de educação infantil. Neste texto, essa professora será denominada Ana Carolina que, com formação em Pedagogia, tinha em 2007 uma sala de alunos de 5 e 6 anos de idade (3ª estágio), dentre os quais uma aluna com síndrome de Down com 5 anos de idade.

A entrevista 2 (APÊNDICE D) ocorreu na EMEI 2, na zona Sul da capital. A professora, doravante identificada por Fabiana, estava então com 48 anos de idade. Tinha formação em Pedagogia e atuava havia 20 anos em classes de educação infantil. Nesse ano, sua classe era formada por alunos de 5 e 6 anos de idade (“3ª estágio”) na qual havia um aluno com síndrome de Down com 6 anos de idade.

Na EMEI 3 (zona Sul), foram realizadas duas entrevistas. A terceira entrevista (APÊNDICE E) foi feita com a professora que será chamada de Letícia. Com 51 anos de idade, formação em magistério e 25 anos de atuação em classes de educação infantil, na ocasião da entrevista trabalhava com alunos de 4 e 5 anos de idade (“2ª estágio”) em um grupo em que havia uma aluna com síndrome de Down com 4 anos de idade. O sujeito da entrevista 4 (APÊNDICE F) será designado como Dora. Com 38 anos de idade e formação em Magistério e Direito, cursava Pedagogia à época da entrevista. Lecionando havia sete anos em classes de educação infantil, tinha uma aluna de 4 anos de idade com deficiência múltipla, com associação de deficiência intelectual a outras deficiências (perda visual e deficiência física), em uma sala de “1ª estágio”.

As entrevistas 5 e 6 (APÊNDICES G e H, respectivamente) foram realizadas na EMEI 6, na zona Oeste. A professora da entrevista 5, que denominaremos Cecília, com 59 anos de idade, tinha licenciatura curta em Estudos Sociais, além de licenciatura plena para educação infantil e ensino fundamental em ciclo I. Lecionando há nove anos em classes de educação infantil, atuava com um grupo de “3ª estágio”, no qual estudava uma aluna com diagnóstico de polioneuropatia sensitivo-motora, associada a um atraso cognitivo importante (6 anos de idade). A professora da entrevista 6 será identificada como Marcela.

²⁵ Os nomes fictícios das entrevistadas estão registrados na Tabela 3.

À época da entrevista, tinha 35 anos de idade e formação em Magistério, Filosofia e Estudos Sociais, com licenciatura curta em História. Com 11 anos de experiência em classes de educação infantil, atuava com um grupo de crianças de “3º estágio”, tendo um aluno de 6 anos de idade com síndrome de Down.

Na EMEI 5 (zona Sul), com uma professora de 32 anos de idade e 14 anos de atuação em classes de educação infantil, foi realizada a sétima entrevista. Com formação em Magistério e Especialização em pré-escola, a professora, que denominaremos Clara, tinha formação também em Geografia. Atuando com um grupo de “3º estágio”, tinha uma aluna de 6 anos de idade com deficiência múltipla, com nítido comprometimento cognitivo associado a questões visuais e motoras (APÊNDICE I).

A entrevista 8 foi realizada na EMEI 4 (zona Sul), com uma professora de 42 anos de idade e oito anos de atuação em classes de educação infantil. Marina, como será identificada, tinha formação em Pedagogia e, por ocasião da entrevista, trabalhava com um grupo de alunos de “3º estágio”, no qual estudava um aluno com 6 anos de idade, que tinha síndrome de Down associada a perda auditiva e visual (APÊNDICE J).

4.2 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram organizados por meio de uma análise qualitativa, que possibilitou elucidar o que os professores declararam fazer quando atuam com grupos em que há alunos com deficiência intelectual. Vale destacar que a presente pesquisa não pretendia conhecer a prática dos professores junto a tais grupos de alunos, mas investigar o que poderia aparecer de maneira organizada e sistematizada em seu discurso sobre suas intervenções justificadas especificamente em função da presença de tais alunos.

Essa perspectiva permitiu investigar informações pontuais a respeito da experiência que cada entrevistada declarou ter em uma classe comum em que havia alunos com deficiência intelectual (um em cada classe, no caso), como também possibilitou conhecer alguns aspectos relacionados às idéias que tais professoras expressaram a respeito do atendimento a esses alunos em escolas regulares, e principalmente sobre o currículo desenvolvido. Assim, consideramos que há nas escolas um processo em andamento que explicita influências entre a ação docente (a prática individual das professoras entrevistadas) e o que já puderam conhecer a respeito do paradigma da inclusão escolar ou da questão da educação de crianças com deficiência, o que acaba sendo traduzido em ações em sala de aula e em formas discursivas. Este último aspecto foi objeto de análise de nossa pesquisa.

Com isso em mente, ao tratar os dados obtidos, organizamos categorias de análise tendo como primeira referência as perguntas feitas nas entrevistas, conscientes de que o entendimento e a forma de gerenciar as informações colhidas são intensamente permeados pela interpretação que fizemos daquilo que foi possível conhecer durante o processo de investigação, além de saber que a investigadora também se inclui como sujeito profundamente implicado na ação da pesquisa e na busca de significados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Tendo a preocupação de alcançar os sentidos que foram compartilhados pelas professoras entrevistadas, optamos por agrupar as informações colhidas por meio das respostas a cada pergunta, montando grupos principais que organizassem o resultado do olhar da pesquisadora sobre os dados das entrevistas, compondo, assim, subtítulos nos quais foram organizados os resultados da análise, e que serão apresentados em capítulo posterior. No entanto, em três das categorias de análise (itens 4, 5 e 6 descritos adiante), foram agrupadas respostas de mais que uma única pergunta, pois, na compreensão da pesquisadora e segundo a abordagem teórica adotada neste trabalho, suas respostas mantinham estreita relação entre si, conforme é explicado mais profundamente a seguir:

1. Compreensão de currículo escolar

Nesse item, foram agrupadas e analisadas as respostas à pergunta 12, específica sobre a concepção de currículo que permeia a prática de cada entrevistada.

2. O significado de adaptação curricular: qualquer mudança?

A compreensão que as entrevistadas têm de “adaptação curricular” foi abordada por meio da pergunta 13, e a análise das respostas está sistematizada neste subtítulo.

3. O currículo de referência em questão: que objetivos para a educação infantil?

Nesse item é apresentada a análise das falas das professoras referentes aos objetivos que consideram centrais nas salas de pré-escola, procurando estabelecer relações entre o que foi citado e discussões teóricas a respeito da função deste segmento da escolaridade (pergunta 1).

4. A ação do professor frente ao currículo

Neste item, a análise das respostas às perguntas 2 e 3 é sistematizada. Questionando sobre os objetivos do trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência e sobre modificações no trabalho junto ao grupo de maneira geral em função da presença de tal aluno (com deficiência intelectual), as respostas possibilitaram a percepção sobre a existência ou a inexistência de algum tipo de diferenciação do trabalho pedagógico, partindo do princípio de “educação para todos”.

5. Em foco: adaptações curriculares em ação?

A partir do estudo das entrevistas, havia intenção de agrupar sob esse subtítulo a análise das respostas dadas às perguntas 7, 8, 9, 10 e 11, por tais perguntas abordarem aspectos da prática pedagógica que, segundo documentos do MEC analisados em capítulo específico, podem ser objeto de adaptação no trabalho com alunos com deficiência (no caso, utilização de recursos e / ou materiais específicos ou diferenciados para alguns alunos, agrupamentos e o tempo das atividades). Em vista disso, a opção foi manter suas respostas em uma única categoria de análise, de modo que fosse possível enxergar mais detalhadamente a situação exposta pelas entrevistadas a esse respeito frente às orientações do governo federal. Entretanto, informações valiosas a esse respeito encontraram-se também dispersas no corpo das entrevistas como um todo, sendo destacadas em meio a outras perguntas.

Assim, neste item estará organizada a análise a respeito das modificações que as professoras entrevistadas declararam fazer no currículo em função da presença de alunos com deficiência intelectual em seu grupo, mesmo que tais informações ultrapassem os limites das cinco questões referidas.

6. Aluno com deficiência: sujeito da aprendizagem?

Agrupando os dados obtidos com as perguntas 4, 5 e 6, pudemos organizar a análise das respostas sob o questionamento a respeito da percepção das professoras, exposta por meio de suas falas, ao referir-se aos alunos com deficiência, e sua possibilidade de construir aprendizagens: acredita-se que são capazes de aprender? Tais perguntas nos possibilitaram investigar a noção de sujeito com deficiência que perpassa o discurso das professoras, determinante para a constituição de uma prática pedagógica que vise à educação para todos.

No capítulo seguinte, apresentam-se, então, os resultados da presente pesquisa e a discussão feita, entrelaçando aquilo que se ouviu das professoras entrevistadas com aspectos da discussão teórica já apresentada, que sustenta o caminho que fui percorrendo com o propósito de desvendar significados.

5 DO DIREITO À EDUCAÇÃO PELA VIA DO ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR: sobre práticas de professores

A concretização do direito à educação de todos os alunos passa essencialmente pela inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, o que vem sendo proposto com diretriz da política educacional brasileira. A entrada de tais alunos em classes comuns e sua necessária educação na instituição escolar (o que deve incluir fundamentalmente aprendizagem e avanços em todos os aspectos do currículo, considerando-se sempre as possibilidades e limitações dos educandos) dão novos contornos à relação pedagógica estabelecida nesses espaços, mesmo que esse fato possa ainda ser desconsiderado por muitos profissionais da educação.

Os professores vêm recebendo o referido alunado e, frente à sua chegada, assumem posições e posturas muito variadas em função de diversos aspectos, dentre os quais gostaria de destacar suas experiências anteriores, sua formação, as oportunidades que puderam ter de refletir sobre a educação de alunos com deficiência e a maneira como se sentem desafiados por tal situação.

Neste capítulo, apresento a análise das entrevistas realizadas e a forma como as informações que recebemos por meio da fala das professoras que participaram desta investigação foram tratadas e sistematizadas.

5.1 Compreensão de currículo escolar

A fala das professoras revela que a maior parte delas tem uma compreensão ampliada de currículo, que vai muito além de uma “lista de conteúdos”. Durante as entrevistas, explicitam que currículo é:

- “tudo que envolve quando você está com a criança, todas as atividades, todo o processo [...] tudo que envolve aprendizagem” (Prof^a Ana Carolina);
- “vai além daquela grade [...] tem todas as outras coisas, os projetos, a transdisciplinaridade que as áreas têm entre si, então eu defino como tudo que acontece na escola” (Prof^a Clara);
- “é a grade das disciplinas que tem que ter na escola [...] é mais o dia-a-dia mesmo, que a gente vai surgindo” Prof^aMarcela).

Outras afirmam que currículos são:

- “os projetos que a gente elabora” (Prof^a Letícia);
- “as áreas e os conteúdos que a gente tem para passar para as crianças dentro das áreas ou transdisciplinaridade” (Prof^a Marina);

ou que o currículo é

- “uma linha, um caminho que você vai percorrer, o que você tem que alcançar, os objetivos” (Prof^a Dora);
- “o trabalho também dentro da classe, e depois a gente faz o planejamento [...] para mim, envolve o todo, uma avaliação do todo” (Prof^a Cecília).

Tal compreensão ampla de currículo é bastante positiva, e pode apoiar um trabalho mais flexível, se comparado com uma perspectiva em que o currículo é tido como uma listagem de conteúdos que deve ser cumprida.

Os elementos mais tradicionais da constituição dos currículos são citados em suas falas: objetivos, conteúdos, atividades, avaliação. Não citam, por exemplo, os materiais, o tempo, a organização do espaço ou os diferentes agrupamentos como parte do currículo, por também determinarem aspectos da aprendizagem. Com isso, no trabalho cotidiano junto aos alunos, podem deixar de potencializar o processo de aprendizagem, por não fazerem uso de todos os aspectos componentes do currículo como elementos que podem funcionar como importantes intervenções do professor.

Para ilustrar tal colocação, podemos retomar trechos das entrevistas quando, ao abordarmos a questão dos agrupamentos em sala de aula, ouvimos que a decisão para a organização de tais agrupamentos é deixada, na maior parte dos casos, nas mãos dos próprios alunos: “eles escolhem” (Prof^a Fabiana); “eu deixo muito assim à vontade da criança” (Prof^a Letícia); “você deixa eles escolherem” (Prof^a Dora); “eles escolhem os grupos” (Prof^a Clara); “mas se for uma atividade, por exemplo, às vezes de artes, que a gente faz em grupo, aí é livre, cada um escolhe, eu não estipulo” (Prof^a Ana Carolina); ou mesmo ao acaso: “eu faço sorteio” (Prof^a Marcela).

Para organizar os alunos em grupos, algumas entrevistadas dizem tomar como referência a questão disciplinar: “só quando eu vejo problema de indisciplina. Fora isso, eu deixo à vontade (Prof^a Letícia); “às vezes, eu deixo eles livres para escolher. E às vezes eu defino. [...] É o comportamento em sala de aula, a disciplina” (Prof^a Cecília); ou as relações entre as crianças, tendo como objetivo promover a socialização: “para que todos se sociabilizem”; “as tímidas com aquelas que conversam mais” (Prof^a Marina).

Apenas uma das professoras entrevistadas citou tomar decisões a respeito dos agrupamentos levando em consideração, em alguns momentos, as diferentes competências das crianças, de modo a promover interação e troca de conhecimentos, o que é bastante positivo: “Dependendo da atividade – por exemplo, se for de alfabetização –, eu procuro pegar uma criança que já está em um nível mais avançado com uma que está no nível

inferior, para interagir com o outro e evoluir. [...] só quando eu tenho o objetivo de ampliar o conhecimento com a ajuda do colega” (Prof^a Ana Carolina).

5.2 O significado da adaptação curricular: qualquer mudança?

Ao serem questionadas sobre “adaptação curricular”, as professoras falaram em:

1) *flexibilidade*:

- “aproveitar dentro dessa aprendizagem e propiciar para a criança especial essa adaptação, para que ela seja mais flexível para ela e ela possa estar ali dentro, inserida e aproveitando e evoluindo, não excluída, à parte, sem participar de nada” (Prof^a Ana Carolina);
- “o currículo [...] ser mais flexível [...]. Você poder estar adaptando esses conteúdos de uma forma mais flexível, nada assim, muito direto, nem com muito conteúdo também, que não adianta” (Prof^a Marcela);

2) *acréscimo de elementos à prática pedagógica*:

- “encaixar algumas coisas dentro da proposta que você já tem, você vai colocar, acrescentar algo mais dentro daquilo que você já tem” (Prof^a Fabiana);

3) *ajuste do planejamento ao perfil específico do grupo e aos objetivos de uma determinada escola*:

- “você colocar o que é necessário para aquele grupo de crianças que você está recebendo, como você vai trabalhar inicialmente com aquele grupo” (Prof^a Dora);
- “eu adapto de acordo com o perfil da minha sala [...] eu tenho que me adequar tudo que eu planejei ao perfil da idade deles [...] vou sempre adequando, porque eles vão evoluindo” (Prof^a Cecília);
- “é você, dentro de umas normas gerais estabelecidas por uma secretaria da educação ou por uma coordenadoria de ensino, é você adequar quais daquelas normas podem ser atendidas pela... são necessárias dentro da sua clientela e dentro dos objetivos que a escola tem” (Prof^a Clara);

As idéias acima são bastante pertinentes e relacionam-se com aquilo que é proposto na literatura a respeito de adaptações curriculares. A idéia de flexibilidade do currículo, de acréscimo de elementos à prática pedagógica, e o ajuste do planejamento ao perfil específico do grupo e aos objetivos de uma determinada escola constam da literatura especializada como possíveis níveis de alcance das adaptações (BRASIL, 1999). Essas colocações das entrevistadas parecem indicar que vêem a possibilidade de flexibilizar de alguma forma o currículo prescrito por órgãos oficiais como algo à disposição dos professores, algo de que podem lançar mão quando julgarem necessário e pertinente para potencializar a aprendizagem dos alunos em geral. Uma das professoras (Prof^a Ana Carolina) relacionou

as adaptações curriculares ao atendimento de alunos com deficiência.

Em vista disso, de maneira geral, as adaptações curriculares não parecem ser, na prática, um elemento do processo pedagógico que vem apoiando o professor especificamente no atendimento dos alunos com deficiência (intelectual, no caso desta pesquisa) que freqüentam escolas regulares.

4) *adaptação da criança ao currículo da escola:*

- “a criança chegar aqui e se adaptar aos projetos que a gente usa na escola?” (Prof^a Letícia);

Tal colocação distancia-se daquilo que é preconizado em documentos governamentais e na literatura específica sobre inclusão escolar, por delegar ao aluno a responsabilidade pela transformação, deixando a escola isenta nesse processo, aproximando-se, assim, do paradigma da integração.

5) *formação específica para os professores:*

- “é mais subsídios para trabalhar com aluno especial [...] acho que é uma formação, uma formação para os professores” (Prof^a Marina).

Essa última fala também se mostra distante do que é indicado pela literatura na medida em que não contempla a relação didática, mas aborda a questão da formação dos professores.

Conforme já foi colocado nesta pesquisa, entender a adaptação curricular como elemento primeiro de garantia da escolarização com qualidade dos alunos com deficiência seria o mesmo que afirmar que o currículo que hoje é desenvolvido está adequado; ou seja, que nenhuma mudança estrutural é necessária.

5.3 O currículo de referência em questão: que objetivos para a educação infantil?

Por meio das entrevistas, percebemos que a discussão acerca do currículo desta etapa da escolaridade (“cuidar ou educar”?), já mencionada no presente trabalho (ANTUNES, 2004; BRASIL, 1998; CORRÊA, 2002; DEVRIES, 2004), se faz presente na fala das professoras.

De maneira geral, as entrevistadas expressam duas grandes metas que os anos da pré-escola devem cumprir:

- em primeiro lugar, questões relacionadas às relações inter-pessoais (convivência) e a atitudes: “socialização” (Prof^{as} Ana Carolina, Fabiana, Letícia, Marcela e Clara); “respeito com o amigo, com os colegas” (Prof^a Ana Carolina); “convívio com o outro” (Prof^a Fabiana); “saber se virar sozinho” (Prof^a Fabiana); “integração” (Prof^a Marina).

-em segundo lugar, questões ligadas a componentes curriculares indicados em documentos oficiais (RCNEI/1998):

- Língua Portuguesa: falam sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, à alfabetização, apesar de declararem que as crianças não precisam ir para a 1ª série alfabetizadas: “conhecer as letras” (Profª Ana Carolina), “um pouco de alfabetização” (Profª Ana Carolina), “preparo para a alfabetização” (Profª Letícia), “que eles se apropriem da linguagem escrita, da linguagem oral” (Profª Dora), “que entrem no mundo da escrita” (Profª Dora).
- Matemática: “espaços” (Profª Letícia).
- Movimentos e brincadeiras: “lateralidade” (Profª Letícia).

Além do que já foi citado, outros objetivos apontados foram “o desenvolvimento integral do aluno” (Profª Cecília) e “a construção da cidadania” (Profª Clara).

As respostas sugerem que a idéia de que as instituições de educação infantil são espaços para a educação da infância (CORRÊA, 2002) talvez não esteja claramente definida para todas as entrevistadas. Assim, o caráter de cuidados e socialização que tais instituições representaram de maneira preponderante permanece fortemente arraigado na fala (e talvez possamos supor, na prática) das professoras. Dessa forma, as declarações recaem, em sua maioria, em uma concepção de educação infantil (mesmo em nível de pré-escola) como espaço cujos objetivos estão centrados em lazer e cuidados das crianças, pois as entrevistadas comentam que sua principal função seria integrar as crianças ao grupo e ensiná-las a conviver entre si.

É certo que essa é uma parte importante do trabalho desenvolvido nesse tipo de instituição, uma vez que são objetivos de escolas de educação infantil que as crianças aprendam a relacionar-se, a resolver seus conflitos e a criar autonomia para lidar com diferentes situações, além da importância inegável e fundamental que têm as brincadeiras para o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária. Aspectos relacionais devem ser abordados nas escolas, mas vale questionar se deve ser considerado o grande objetivo dessa etapa da escolarização.

As crianças devem aproximar-se dos saberes historicamente construídos e que são valorizados pela sociedade – ou seja, os anos da educação infantil devem também possibilitar o acesso das crianças ao patrimônio cultural acumulado. Aqui é importante destacar que não foi citado nenhum conhecimento relacionado às ciências naturais ou humanas (que nos documentos federais aparecem organizados no subtítulo “Natureza e Sociedade”). cremos que esse fato é bastante ilustrador da concepção que, de acordo

com o que vimos nesta pesquisa, parece ainda sustentar a prática pedagógica em algumas escolas de educação infantil.

Vale retomar a idéia defendida em Antunes (2004), de que uma concepção de educação infantil que seja apenas cuidadora e recreacionista poderia ser chamada de preconceituosa. É fundamental destacar esta idéia acerca do currículo pensado para esta etapa da escolaridade: embora existam documentos oficiais (BRASIL, 1998), publicados há quase 10 anos, que indicam as diferentes áreas de conhecimento que devem ser trabalhadas nos anos da educação infantil (Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Arte, Movimentos e Brincadeiras), é preciso indagar se esse material e seu conteúdo foram ou têm sido incorporados à prática das professoras. Em nossas entrevistas, apenas uma professora (Prof^a Cecília) citou o documento como referência que utiliza na escola para a organização do trabalho didático: “a gente direciona nas áreas da educação infantil segundo o referencial curricular da educação infantil.”

Assim, podemos supor que os professores, de maneira geral, pouco contam com esse material para a organização curricular que põem em prática diariamente, podendo ter pouca clareza sobre a composição de um currículo para esse segmento. Dessa forma, um processo de construção curricular coerente e produtivo deveria ser desencadeado junto ao grupo de professores, de modo que se pudesse de fato avançar na busca por uma escola para todos, em que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos preconizados pelo currículo.

Antes de pensar em adaptá-lo, é fundamental que os professores conheçam o currículo com o qual devem trabalhar, uma vez que a literatura indica que qualquer alteração deve ser feita a partir do currículo de referência de um determinado grupo. Como pensar em adaptação de algo que não está suficientemente organizado e planejado? A possibilidade de fazer adaptações em função da confrontação entre as necessidades de um aluno (ou grupo de alunos) e a forma como o ensino é promovido só terá sentido se os professores tiverem muita clareza sobre o currículo comum proposto para o nível em que atuam, além de poderem participar de uma prática de planejamento e de avaliação constante das propostas da escola elaboradas coletivamente.

Assim, parece ser importante que os gestores das escolas instaurem uma prática de reflexão coletiva, de modo que o currículo possa ser repensado e re-significado pelos professores. Em vista disso, parece razoável que nem todas as professoras vejam as adaptações curriculares como instrumentos que podem promover aprendizagem por parte dos alunos.

5.4 A ação do professor frente ao currículo

Ao serem perguntadas se promovem algum tipo de alteração nos objetivos de ensino quando têm alunos com deficiência intelectual em seu grupo, foi possível distinguir três tipos de respostas por parte das entrevistadas, mesmo que tenham citado outros elementos da prática pedagógica que não objetivos propriamente ditos:

A. não fazem adaptações: “São os mesmos objetivos. [...] a gente tenta fazer as mesmas atividades com ela para que ela não fique excluída. Ela tem que ser incluída no grupo, fazer as mesmas atividades. Só com atenção maior, atenção especial, com aquele carinho que eu te falei que as crianças têm com ela. Mas ela não é diferente. [...] Os objetivos são os mesmos [...] Senão eu prejudicaria os demais alunos” (Prof^a Dora); “Socialização sempre” (Prof^a Marcela); “E eu não mudei o projeto por causa dele porque ele tem que ser incluído de acordo com a normalidade [...]. Já que é inclusão, ele vai entrar e vai ser incluído dentro daquela turma normal (Prof^a Marina)”.

As professoras que declaram não fazer adaptações apóiam-se em argumentos que parecem procurar “resguardar” o aluno com deficiência intelectual, protegendo-o de algo perverso, mantendo-o “junto” com o grupo nas mesmas propostas e atividades. Dessa forma, pensamos que, procurando evitar uma possível discriminação em função da explicitação das diferenças, os alunos (com e sem deficiência) podem acabar tendo sua(s) diferença(s) negada(s) dentro do grupo, sua individualidade descaracterizada e, conseqüentemente, é possível dizer que suas necessidades não são atendidas, por não serem também reconhecidas.

Sabemos da dificuldade de implantar uma diferenciação da proposta em um grupo em que o trabalho costuma ser o mesmo para todos os componentes, inclusive em função da configuração histórica que temos da escola e do currículo (HAMILTON, 1992; JULIÁ, 2002; SAVIANI, 2003). Mais difícil ainda, cremos, quando o questionamento pela diferenciação parte da chegada da deficiência, do encontro com a deficiência, e não do reconhecimento das diferenças individuais que, quaisquer que sejam, podem exigir, em algum momento do trabalho pedagógico, atuação diferenciada entre os alunos.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar o que Silva, F. (2004) declara: “A deficiência não é somente um efeito, uma consequência: ela é partícipe” (p. 3) e na escola deve, portanto, fazer parte de um movimento que a inclua de fato em uma estrutura que se busque para todos, sem rupturas, sem diferenciações que descaracterizem os sujeitos, mas que reconheça, considere, valide e valorize todas as diferenças individuais. Essa inquietação pode fazer parte de um movimento pela busca da construção de um currículo

possível, ajustado, justo, em que haja espaço para as singularidades dentro da diversidade (FIERRO, 2004; MITTLER, 2003; TORRES GONZÁLEZ, 2002).

B. têm intenção de fazer adaptações: “eu procuro adequar tendo em vista a dificuldade da N., [...] mas eu procuro adequar. Eu não faço diferença dela entre os demais. Então, tudo que eu dou para as crianças, eu dou para ela também, só que ela tem aquela dificuldade, então ela não acompanha como outros, mas eu não procuro diferenciá-la dos outros. [...] Eu procuro acompanhá-la individualmente naquela atividade. [...] tudo com ajuda da professora” (Prof^a Cecília); “como adequar as atividades ao aspecto cognitivo deficiente, que é o que ela tem, que essa acho que é uma preocupação grande” (Prof^a Clara).

Por sua vez, as professoras que destacam a importância das adaptações para o processo de aprendizagem de seus alunos (especificamente com deficiência intelectual) destacam a dificuldade que encontram para tomar decisões a esse respeito, e também para pensar em alternativas de encaminhamentos ou materiais, por exemplo. Frente a isso, a “adaptação” mais citada configura-se no tipo de atendimento oferecido aos alunos com deficiência intelectual em sala: acompanhamento individualizado, “personalizado”.

No entanto, parece-nos, a partir da fala das professoras, que tal atitude pode dever-se à expectativa de que os alunos tenham êxito nas propostas que lhes são oferecidas; ou seja, contando com o apoio próximo das professoras, os alunos com deficiência intelectual “conseguem” cumprir as tarefas dadas. O que as respostas sugerem é que talvez não fique claro às professoras em que dimensões do currículo determinado aluno poderia de fato precisar de ajustes e / ou adaptações. Não foi citado nenhum procedimento de avaliação ou acompanhamento por meio do qual a equipe pedagógica responsável pela unidade de ensino pudesse apoiar a professora na determinação das necessidades de seus alunos.

A adaptação que fazem parece ser no encaminhamento e na forma de apoiar os alunos durante a produção. Tal modificação na atuação do professor, embora possa ser considerada uma adaptação curricular de acesso ao currículo que incide sobre a metodologia e a organização didática (BRASIL, 1999), talvez não garanta a promoção de avanços e de novas aprendizagens, por não levarem em consideração uma avaliação inicial e bastante ampla do aluno, e ainda o aspecto do currículo de referência a partir do qual a modificação é feita; ou seja, independentemente do conteúdo em jogo, a modificação feita em relação à forma como os demais alunos são atendidos refere-se a uma ajuda mais próxima por parte da professora aos alunos com deficiência intelectual.

Algumas professoras usaram exemplos de adaptações que vêm fazendo que, de certa forma, podem cair em empobrecimento do currículo ao qual o aluno com deficiência

intelectual tem acesso, diferentemente dos demais. Um exemplo disso é a proposta de quebra-cabeças ou desenho (Prof^a Ana Carolina) feita a alunos com deficiência intelectual quando seus colegas participam de atividades desafiadoras que envolvem conhecimentos sobre leitura e escrita, ou mesmo a substituição dos objetivos por propostas como dançar ou correr (Prof^a Letícia). Com isso, podemos dizer que uma mudança que seja feita no currículo que não conte com uma avaliação criteriosa das possibilidades e limitações do aluno também pode acabar configurando-se como uma situação de discriminação.

C. adaptam alguns aspectos: aquelas que declararam que fazem algumas “mudanças” em relação aos objetivos, exemplificaram citando:

- mudanças em objetivos: “É separado, o grupo trabalha com objetivos determinados dessa faixa etária que ela não acompanha, eu trabalho com ela em separado, praticamente individual” (Prof^a Ana Carolina); “não é a mesma coisa que os outros, não, é diferente” (Prof^a Marina).

- mudanças na prática, ou seja, em algumas atividades que, de certa forma, se diferenciam daquelas propostas ao restante do grupo de alunos: “por exemplo, eu estou com a sala de 27 copiando [...] um texto sobre uma receita que nós tenhamos trabalhado em sala de aula, eu não posso dar essa atividade para o B., não tem objetivo nenhum eu dar aquilo ali para ele; não vai fazer. Então, aí eu vou entrar com um jogo, um quebra-cabeça, alguma coisa diferente para ele para ele poder estar trabalhando no horário que os outros estão trabalhando” (Prof^a Fabiana); “eu procuro fazer atividades mais de dançar, correr, brincar, vou pro parque” (Prof^a Letícia).

As adaptações citadas pelas professoras que declaram fazer algumas alterações em seu trabalho contemplam mudanças naquilo que designam como objetivos, e também em atividades pensadas para o grupo de maneira geral, e que as professoras julgam “não ter sentido” ou “objetivo” para os alunos com deficiência. Com isso, tomando como referência o material do governo federal já analisado (BRASIL, 1999), podemos dizer que as professoras entrevistadas vêm promovendo uma prática de adaptações curriculares feitas em nível individual (pois não parecem focalizar nem o currículo em geral, nem tampouco o currículo de uma determinada classe) e que poderiam ser consideradas *adaptações curriculares não-significativas (relativas a objetivos e conteúdos ou a procedimentos didáticos e atividades)* (BRASIL, 1999).

Entretanto, cabe questionar esse aspecto, pois, de acordo com o documento supracitado, as adaptações curriculares não-significativas relativas a objetivos e conteúdos devem priorizar áreas, unidades ou tipos de conteúdos ou de objetivos, ou ainda sequenciar ou eliminar conteúdos

considerados secundários. Porém, para que tais decisões sejam tomadas, é imprescindível que uma avaliação bastante criteriosa e cuidadosa seja realizada junto aos alunos, de modo que as novas propostas feitas aproximem-se de fato do atendimento das necessidades individuais e possam ter uma continuidade coerente ao longo do ano letivo.

O questionamento amplia-se ao pensarmos nas adaptações curriculares não-significativas relativas a procedimentos didáticos ou atividades; novamente, o documento citado descreve tal adaptação como a possibilidade de introduzirmos atividades alternativas ou complementares àquelas inicialmente previstas – por exemplo modificando-se o nível de complexidade ou produzindo-se adaptação de materiais. Nas entrevistas, uma das professoras, que diz sentir necessidade de adaptações, declara sentir dificuldade para planejá-las, para tomar as decisões a esse respeito: “Só que existe aquela preocupação com a parte cognitiva também: como adequar as atividades ao aspecto cognitivo deficiente que é o que ela tem, que essa acho que é uma preocupação grande. Porque a outra parte, a parte social, corre super bem. Agora, essa parte cognitiva é a que a gente tem mais dificuldade” (Profª Clara). Assim, a forma como vem sendo proposto que seja feito o atendimento a alunos com deficiência intelectual em classes comuns não parece apoiar a prática em sala de aula, pois não ajuda o professor a rever e a replanejar sua prática junto aos alunos. Assim, oferece-se a tais alunos acesso àquilo que estiver disponível a cada momento.

O que chama a atenção na análise das respostas dadas às entrevistas é o fato de as alterações citadas não nos parecerem planejadas, decididas a partir de critérios educacionais que levassem em conta as possibilidades e necessidades dos alunos. O que tais respostas sugerem é que são oferecidas atividades diferentes aos alunos com deficiência intelectual; porém, “qualquer” atividade pode servir, o que nos parece indicar que as adaptações podem ter um sentido de improviso em sala de aula. Oferece-se uma atividade que esteja disponível e com a qual o aluno seja capaz de lidar. Aparentemente, falta uma análise criteriosa dos conteúdos envolvidos em cada atividade, para que as decisões em relação às alterações (significativas ou não, em função da denominação atribuída) feitas em relação ao currículo comum possam ser tomadas de maneira produtiva.

5.5 Em foco: adaptações curriculares em ação?

Quando questionadas sobre mudanças feitas no trabalho diário com o grupo devido à presença de alunos com deficiência intelectual, as professoras comentaram sobre:

- mudança no conteúdo trabalhado (chegando ao desligamento do currículo de referência):

“uma atividade mais livre. [...] tudo separado porque ela não acompanha [...] desenho, um quebra-cabeça” (Prof^a Ana Carolina); “atividades mais artísticas que ela acompanha junto com os outros. Mais livres. E as atividades específicas, eu fui vendo. [...] noções bem básicas para ela” (Prof^a Ana Carolina).

- mudança na realização da atividade (mesma atividade com alterações no encaminhamento e aceitação da forma como cada um a realiza): “O planejamento é o mesmo. Você adapta algumas situações [...] As atividades são iguais? São. Só que eu tenho que preparar de maneira diferente para ela aceitar aquela atividade, para ela tentar fazer a mesma atividade da forma que ela conseguir” (Prof^a Dora); “geralmente eu explico as atividades no geral, em roda, as crianças vão fazer sua parte da atividade, e eu sento perto do G. E fico conversando com ele para tentar mais ou menos dirigir o trabalho.” (Prof^a Marcela); “Tudo foi trabalhado com ele também. [...] um atendimento mais próximo dele nos momentos que ele precisava. (Prof^a Marina)”.

- atividades compartilhadas com o grupo (as mesmas atividades): “é a rotina normal. [...] ele participa de tudo normalmente” (Prof^a Fabiana); “eu deixo normal. [...] eu acho que ela tem que se integrar a nós, aqui” (Prof^a Letícia);

- mudança no material: “às vezes eu dou lição de casa diferenciada para ela, porque eu sei que ela não vai conseguir fazer aquilo [...] quem tem baixa visão faz contrastes: papel preto, escrito em branco [...] eu precisava ter alguns materiais diferenciados [...] um caderno maior, mais adequado para ela. Ela não tem coordenação para pegar um lápis de cor, então tinha que ser um lápis-estaca ou um gizão de cera. Ela não tem nenhum material diferenciado no momento. Mas eu vejo necessidade” (Prof^a Clara).

Novamente, a maior parte das respostas a estas questões indica que o ajuste que mais vem sendo feito no ensino de alunos com deficiência intelectual refere-se ao atendimento individualizado (apoio da professora) em situações que envolvam propostas de desenho, leitura, escrita, arte e matemática. A nosso ver, as falas das professoras sugerem pouca clareza sobre o currículo do estágio em que atuam para que possam propor alterações que promovam aprendizagem por parte das crianças.

Outro aspecto dessas respostas que merece ser destacado é a ênfase no “acerto”; as situações de aprendizagem tendem a ser vistas como situações em que o erro não é bem-vindo, em que todos os alunos devem conseguir uma *performance* pré-determinada, e a ajuda da professora se dá para que isto seja concretizado – apóiam os alunos para que “consigam” realizar atividades – muitas vezes, motoras – ou lhes propõem atividades que parecem ser pouco problematizadoras, cujos desafios já foram superados pelos

alunos. Ou seja, parece-me que trabalham no que “já é conhecido” para os alunos, de modo que não tenham dificuldades conceituais (mas apenas procedimentais), de modo que “consigam” realizar as atividades que são propostas.

Assim, parece que a busca pela normalidade (de atuação, de aprendizagem) se faz presente, ainda que a inclusão seja citada. A esse respeito, vale retomarmos Silva, F. (2004), quando discute acerca da cultura dos professores²⁶ e sua manifestação na prática educativa junto aos alunos, e aponta que a cultura docente “reforça e reproduz uma leitura instrumental de currículo, o que estabelece a possibilidade de administrar e controlar as experiências de aprendizagem por critérios objetivamente mensuráveis” (p. 10). Dialogando com as idéias dessa autora, pode-se dizer que há uma cultura instaurada entre os docentes que, de forma até inconsciente, determina parte de sua prática na tentativa de se manterem no controle da situação didática, sendo até mesmo capazes de prever a *performance* dos alunos nas atividades que lhes propõem. Assim, seus encaminhamentos e intervenções podem dirigir-se a este suposto controle.

Nas entrevistas, talvez possamos enxergar tais aspectos quando as professoras citam as atividades oferecidas aos alunos com deficiência intelectual, que parecem ser até mesmo empobrecedoras do currículo – um aspecto criticado, por exemplo, por Mantoan (2003). Ao trabalhar com um currículo único e inflexível, o docente acaba por distanciar as propostas feitas aos alunos com deficiência do currículo de referência, buscando que tal aluno tenha sucesso naquilo que faz. Para isso, as atividades sugeridas podem pecar pela simplificação do ponto de vista conceitual e pela ausência de desafios que poderiam promover avanços – mas que, por outro lado, ofereceriam ao docente a sensação de perda de controle, uma vez que não seria capaz de prever a forma como tal aluno se relacionaria com determinado conteúdo. Continuar trabalhando no que lhe é conhecido pode ser uma opção que o docente acabe fazendo em função de sua cultura instaurada.

As alterações citadas podem ser consideradas, segundo os documentos oficiais (BRASIL, 1999), como adaptações curriculares *não-significativas* organizativas (organização de agrupamentos) e relativas a conteúdos (eliminação de conteúdos ou priorização de áreas ou unidades de conteúdos); além dessas, também foram comentadas modificações na prática pedagógica que poderíamos denominar adaptações curriculares *significativas*, pois pretendem mexer com a metodologia e organização didática, introduzindo métodos e procedimentos alternativos de ensino ou recursos específicos de

²⁶ Baseando-se em Hargreaves (1998), a autora considera que “a cultura dos professores é uma combinação de crenças, de mentalidades, de hábitos e de práticas pela qual se transmitem soluções historicamente geradas e compartilhadas, de maneira coletiva, no espaço da escola” (SILVA, F., 2004, p. 10).

acesso ao currículo (encaminhamentos diferenciados e acompanhamentos individuais).

Todavia, não ficou claro na fala das professoras entrevistadas que tais mudanças tivessem a intenção de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, como é preconizado no documento citado. E mais uma vez, as mudanças indicadas têm sido feitas em relação ao aluno com deficiência de modo individual (currículo individual), mesmo que sem relação significativa com o currículo regular, como orienta o documento do MEC (BRASIL, 1999). Vale perguntar se as mudanças que vêm sendo concretizadas em sala de aula de fato estão sendo direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual; e, além disso, se podem ser chamadas, de fato, de adaptações curriculares.

O que as respostas parecem indicar é que as mudanças feitas no trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual frente ao trabalho desenvolvido com o grupo de maneira geral tendem a carecer de um planejamento, dando a idéia de ação improvisada: lança-se mão de algo que esteja próximo, disponível, e que não crie grandes dificuldades ao aluno em sua realização. Com isso, garante-se a este aluno a oportunidade de acesso a um currículo que pode estar empobrecido, no qual o foco maior recai sobre atividades, por exemplo, de arte e brincadeiras –sem diminuir a importância que tais áreas têm no desenvolvimento de crianças desta faixa etária. No entanto, é impossível negar que a ausência das outras áreas de conhecimento na vida escolar dos alunos com deficiência pode criar uma situação de grande desigualdade de oportunidades, o que deve ser vigorosamente evitado.

Uma professora (Prof^a Clara) citou preocupar-se com modificações que podemos denominar como adaptações *de acesso ao currículo*, uma vez que pretendem facilitar que os alunos com deficiência possam desenvolver o currículo escolar. Essa professora comenta sobre transformações que podem ser feitas nos materiais que oferece à aluna, de modo que esta possa enxergar melhor (sua deficiência inclui uma perda visual importante) e, então, ter oportunidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados no grupo. Além disso, pensa também em outras mudanças nos materiais, de modo que as produções da aluna sejam facilitadas, uma vez que ela também tem dificuldades motoras e que os materiais comumente oferecidos aos alunos quase impedem que realize as propostas feitas.

Tal colocação explicita uma importante preocupação dessa professora: garantir igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, procurando criar um ambiente em que todos os alunos tenham as mesmas chances para construir novos saberes, embora

não enfoque aspectos cognitivos, nos quais considera mais difícil propor adaptações. Essa busca por equiparar as oportunidades de acesso é central na perspectiva da escola inclusiva, e deve fazer parte da agenda de todos os professores que pretendem garantir um atendimento educacional de qualidade a todos os alunos.

Algumas das respostas parecem indicar que o conceito de *inclusão* abordado aproxima-se do paradigma da *integração*. Vale retomar falas já citadas: “eu deixo normal. [...] eu acho que ela tem que se integrar a nós” (Prof^a Letícia); “e eu não mudei o projeto por causa dele porque ele tem que ser incluído de acordo com a normalidade [...] Já que é inclusão, ele vai entrar e vai ser incluído dentro daquela turma normal” (Prof^a Marina).

Nas falas das entrevistadas, há colocações que indicam uma compreensão de que a diferenciação do trabalho pedagógico seria prejudicial ao aluno, uma vez que poderia colocá-lo em desigualdade em relação aos colegas, o que, se feito de maneira aleatória, de fato pode acontecer, impedindo-o de ter acesso aos saberes do currículo. Há professoras que chegam a afirmar que o aluno com deficiência intelectual deve ser incluído de acordo com a normalidade, e que não é diferente. Ainda que pretendam, com essa postura, evitar a discriminação por parte dos colegas, essa aceitação do aluno com deficiência como igual não parece ser uma visão promovedora de aprendizagem, pois pode sugerir que tais alunos devem alcançar a mesma *performance* dos colegas.

Podemos notar o paradoxo que existe e que costuma ser percebido na educação de pessoas com deficiência: *diferenciação x negação da diferença; desigualdade x igualdade de oportunidades de acesso* (AMARAL, 1995; DUSCHATZKY E SKLIAR, 2001). Ou seja, até que ponto a “aceitação” da diferença como algo “normal” interfere na possibilidade de acesso do aluno ao conhecimento? Será que aceitando a diferença e, nesse caso, não fazendo nenhuma modificação na educação deste aluno estaremos de fato possibilitando seu acesso ao saber?

O que as falas das professoras entrevistadas parecem indicar é que faltam discussão e esclarecimentos acerca do significado da *inclusão escolar* de alunos com deficiência intelectual, de suas possibilidades de aprendizagem, do que significa *atender a diversidade*, e do papel (talvez, do *dever*) da escola em relação a esses alunos. As entrevistas parecem apontar que, quando há algum tipo de modificação do trabalho pedagógico, isso se deve à presença da deficiência em sala de aula, e não à consideração da diversidade (de saberes, de competências, de necessidades, de dificuldades etc.) dos alunos de um mesmo grupo.

Os dados sugerem que o trabalho em sala de aula é desenvolvido a partir de referenciais já mais conhecidos (do grupo de alunos), e que não são feitas adaptações em

relação aos objetivos para o aluno com deficiência, até porque não é feita uma avaliação com o objetivo de identificar as necessidades de cada um (BLANCO, 2004). Espera-se uma determinada atuação (“padrão”, “normal”), e a consideração acerca da forma de aprender dos diferentes alunos parece não existir. Como exemplos, podemos citar algumas falas, tais como: “ela não consegue realizar as atividades como as outras crianças conseguem. Até a lição de casa, às vezes eu dou uma lição de casa diferenciada para ela porque eu sei que ela não vai conseguir fazer aquilo” (Profª Clara); “aqui, foi a escrita do nome. Eu nem tentei, ele não consegue” (Profª Fabiana); “eu sei das dificuldades, por exemplo, se ela vai recortar, ela não consegue recortar. Vai colar? Não, tudo com ajuda da professora. [...] eu procuro acompanhá-la mas eu não diferencio a atividade que eu dou para ela com as outras crianças. [...] Acompanho ela, acompanho para ver se ela consegue realizar a atividade” (Profª Cecília).

As mudanças citadas parecem não envolver qualquer tipo de planejamento prévio por parte das professoras em função das necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência intelectual. São alterações feitas no próprio momento das atividades, para que os alunos com deficiência consigam cumprir a proposta de acordo com a avaliação feita pela professora. Novamente, cabe destacar a “idealização de um tipo de aluno para a aprendizagem escolar, que acaba por designar o lugar que ocupa aquele tipo e dele se distancia” (SILVA, F., 2004, p. 6), já mencionada anteriormente neste texto.

5.6 Aluno com deficiência: sujeito da aprendizagem?

Ao longo das entrevistas, o aluno com deficiência intelectual aparece como alguém em cujas possibilidades de aprendizagem não se acreditaa princípio e, quando há evidências de conquistas, as professoras parecem ficar surpresas. Em virtude de uma expectativa de *performance* padrão, afirma-se que: “ele não consegue te responder o que você está pedindo” (Profª Ana Carolina); “só o B. mesmo. As demais crianças acompanham.” (Profª Fabiana).

Além disso, nas entrevistas, quando as professoras citam alterações em relação às propostas feitas para o grupo, referem-se a propostas de atividades de jogos ou brincadeiras para os alunos com deficiência intelectual, enquanto os outros alunos fazem atividades de escrita, leitura ou matemática. Tal postura talvez possa ser interpretada como falta de confiança das professoras nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, o que é tão necessário quando se pretende construir uma escola que seja para todos os alunos (HADJI, 2001). Conseqüentemente, o que parece ser

esperado de tais alunos é que tenham determinados comportamentos, que sejam capazes de realizar alguns procedimentos e que “fiquem bem” no grupo.

Nas entrevistas, não foi citada nenhuma expectativa em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo. Esse aspecto observado nas entrevistas parece refletir as idéias de Silva, F. (1999), já citadas neste trabalho: a partir do processo de fabricação do currículo, explicitamos a expectativa que temos (ou não) de que os sujeitos com deficiência participem de fato da sociedade, fazendo uso dos elementos culturais aos quais tiveram acesso durante sua escolarização.

A partir do que foi visto nas entrevistas, os alunos com deficiência intelectual que hoje freqüentam a escola regular ainda participam de um processo que se assemelha, de alguma forma, àquele que ocorreu nas escolas especiais na década de 1970, ocasião em que os trabalhos propostos pretendiam que os alunos alcançassem a etapa seguinte em seu desenvolvimento (perspectiva psicológica): “Os objetivos eram subseqüentes (subordinados às etapas evolutivas da psicogenética), uns constituindo pré-requisitos de outros, para que o aluno atingisse desempenho sempre melhor, ou novos desempenhos, alicerçados nos já adquiridos” (SILVA, F., 1999, p. 28).

Por outro lado, a proposição de jogos e outras atividades diferenciadas (mesmo que um tanto desconectadas do currículo de referência) é uma proposta de adaptação curricular? Pensamos que, de acordo com as definições presentes nos documentos oficiais já analisados neste trabalho, podemos dizer que sim. No entanto, para que fossem seguidas as orientações dos referidos documentos, seria necessário fazer uma avaliação das possibilidades e necessidades do aluno e confrontá-la com o currículo de referência, para que pudessem ser determinadas as atividades que talvez devessem ser introduzidas no trabalho com tal aluno.

De acordo com o documento citado, as adaptações curriculares “consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais” (BRASIL, 1999, p. 59). Tais aspectos não foram mencionados pelas professoras entrevistadas.

As adaptações descritas por algumas entrevistadas parecem ser opções feitas em função do que está disponível a cada momento: um jogo existente na escola (e não algum especialmente escolhido para o trabalho com determinado aluno, para que ele faça algumas conquistas em seu processo de aprendizagem), um desenho ou um jogo de encaixe. Em vista disso, tais adaptações não parecem alcançar a “igualdade de oportunidades educacionais”

indicada no documento acima citado (BRASIL, 1999, p. 59), na medida em que acabam por configurar-se em uma prática improvisada, não suficientemente refletida.

Embora as escolas possam ter acesso ao documento do governo federal (BRASIL, 1999) que orienta a proposta de adaptações curriculares como a resposta educativa aos alunos com deficiência que estão nas escolas regulares, a forma como ele parece chegar às escolas talvez não garanta a instauração de uma discussão sobre a educação de tais alunos; ou seja, por meio das entrevistas, não fica claro se as professoras conhecem o material ou se o utilizam como referência na gestão do currículo, à medida que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. Assim, aparentemente, a existência do documento (BRASIL, 1999) não é garantia de que seja conhecido e apropriado por parte dos professores.

De acordo com o referido documento, a ação de mudar algo no trabalho pedagógico, comentada pelas entrevistadas, pode ser entendida como uma ação de adaptação curricular, e nem por isso garante acesso ao conhecimento, pois pode ser realizada de modo talvez equivocado, partindo de critérios pouco precisos para sua definição e realização, tais como aspectos variados do cotidiano escolar. Por sua vez, a relação entre as possibilidades e necessidades de cada aluno (sua avaliação) e o currículo escolar, que poderia ser um parâmetro importante e significativo, parece não ser utilizada para tal análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação propôs-se a conhecer as formulações de professoras de educação infantil que atuam em classes comuns de pré-escola a respeito da gestão do currículo, quando têm em seu grupo alunos com deficiência intelectual. Tínhamos como objetivo verificar o que as professoras declaram sobre a implementação (ou não) de intervenções no âmbito curricular visando ao atendimento dos alunos, e de que forma tais intervenções vêm sendo traduzidas no cotidiano escolar.

A partir disso, pretendíamos pensar se a matrícula de alunos com deficiência intelectual em classes comuns explicita contradições do ensino e exige que o currículo sofra alterações e, ainda, se o currículo que temos atende com qualidade à diversidade de necessidades educacionais dos alunos que temos hoje compondo os grupos nas escolas regulares.

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível notar que têm sido feitas alterações no âmbito curricular, as quais pelo que nos contaram as professoras, são motivadas pela presença de alunos com deficiência intelectual. A esse respeito, as entrevistadas declararam ter promovido com esses alunos intervenções distintas daquelas implementadas com o grupo de maneira geral, distanciando-os do currículo comum.

Embora tenhamos utilizado a entrevista como única forma de coleta de dados, e apesar de percebermos seus limites, reconhecemos também que este aspecto não inviabiliza a investigação, pois foi possível conhecer aspectos importantes daquilo que vem sendo apropriado pelos professores sobre a educação de alunos com deficiência intelectual em classes comuns de pré-escola, traduzido em seus discursos. Entretanto, no desenvolvimento das análises, ficou claro que poderíamos também ter feito consultas aos projetos político-pedagógicos das escolas visitadas e, ainda, ao planejamento das professoras entrevistadas. Nesse caso, teria sido possível tomar conhecimento de documentos que devem nortear a prática pedagógica, e constatar se o princípio de flexibilidade do currículo ou a possibilidade de adaptá-lo fazem parte da proposta da escola. Esse procedimento de pesquisa permitiria aferir se a sensação de improvisado das adaptações transmitida pelo discurso das professoras se confirmaria.

Foi possível perceber que a responsabilidade pela flexibilização do currículo vem sendo deixada de fato nas mãos dos professores. Moreira e Baumel (2001) consideram “bastante temeroso esperar que os professores do ensino regular, solitariamente, realizem adaptações curriculares para o (os) aluno (os) com necessidades educacionais especiais

inserido (s) na classe comum” (p. 134). As autoras acrescentam: “É incontestável que o professor deve possuir um papel participativo e criativo na elaboração e no desenvolvimento de novos currículos e de adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com necessidades educacionais especiais” (p. 135). Entretanto, para que possa trabalhar dentro de uma lógica inclusiva, o professor deve contar com o sistema de ensino, a direção escolar, profissionais da educação especial, colegas e outros especialistas, de modo que seja formada uma rede de apoio à educação inclusiva.

Vale ressaltar que algumas das professoras entrevistadas tinham dupla ou tripla formação e, ainda assim, declararam não ter conhecimentos para atuar junto a alunos com deficiência intelectual. Essa constatação levanta questionamentos quanto à formação que vem sendo oferecida aos profissionais dos quais se espera competência didática para cumprir as determinações dos órgãos oficiais quanto à inclusão escolar. Para que uma estratégia visando à construção de uma escola inclusiva seja eficaz, deve ser oferecida aos professores uma formação que os faça sentir-se capazes de lidar com os grupos de alunos que hoje se constituem nas escolas regulares, e que lhes possibilite uma reflexão mais profunda acerca do currículo e seus desdobramentos na prática educativa. Nessas condições, poderíamos contar com um corpo docente capaz de pensar criticamente sobre as decisões que deve tomar em sala de aula sobre mudanças em atividades, objetivos, materiais e outros aspectos.

Uma pergunta levantada pela presente investigação refere-se às mudanças que vêm sendo feitas nessas classes: tais alterações promovidas pelas professoras garantem de fato o acesso ao currículo? Se a resposta for sim, a que parte dele? Pelo que vimos por meio das entrevistas, além da preocupação relacionada à sua socialização, talvez o acesso de tais alunos venha sendo garantido a algumas áreas do conhecimento (Movimentos e Brincadeiras e Artes, por exemplo) e a alguns aspectos do currículo (brincar, dançar, desenhar). O que nos parece importante destacar é que essas alterações não têm garantido, necessariamente, o acesso dos alunos com deficiência intelectual a saberes referentes a áreas como Língua Portuguesa, Matemática ou Natureza e Sociedade, nas quais as professoras declararam julgar mais difícil propor alterações, mesmo que as considerem necessárias.

Os dados das entrevistas parecem indicar que a prática de adaptações curriculares como resposta educativa que se espera dos docentes, e como responsabilidade unicamente desses profissionais talvez não seja suficiente para que todos os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao currículo e a uma educação de qualidade. Aliás, conforme

já comentado, tal prática pode, levar-nos de volta a uma educação discriminatória, pela qual, embora freqüentando as mesmas escolas, alguns alunos não têm acesso aos mesmos conhecimentos que seus colegas.

Assim, parece que, ao invés de “adaptar” o ensino para alguns (individualizando e diferenciando alguns aspectos da prática pedagógica), a escola deve investir de fato na reformulação de práticas pedagógicas e concepções, de modo que um novo ensino seja construído, um ensino que reconheça e valorize todas as diferenças individuais, e que tenha alternativas de flexibilização inerentes às diversas situações didáticas. A esse respeito, Silva, F. (1999) enfatiza que

essa leitura da escola não coincide com uma prática inclusiva, e sim excludente. [...] Sob esse ponto de vista, os impasses encontrados pela escola nessa nova composição da sociedade democrática coincidem com o impasse histórico da educação especial, qual seja, meio pelo qual responde a sociedade no oferecimento de oportunidades educacionais às crianças especiais (p. 30).

Assim, podemos dizer que a proposta de adaptações curriculares, da forma como vem sendo levada à prática, não se coloca como uma inovação (necessária) na escola, mas pode vir retomando práticas segregacionistas que impedem o acesso aos conhecimentos pelos alunos com deficiência intelectual, como foi observado nesta pesquisa. Dessa forma, a escola poderá distanciar-se cada vez mais desse alunado que, “supostamente”, não é capaz de aprender ou de “acompanhar” o ensino ministrado para “o grupo”. Vale destacar que

o desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula, que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 2005b, p. 15-16).

A esse respeito, Moreira e Baumel (2001) afirmam que

as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas articuladas ao sistema de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade (p. 134).

Uma crítica ao currículo vigente e à forma como vem sendo desenvolvido e concretizado na prática pode ser necessária se pretendemos construir um currículo aberto e flexível, de modo que as necessidades educativas de todos os alunos que freqüentam a escola sejam de fato atendidas. Segundo Silva, F. (2004), “é preciso que o currículo seja capaz de expressar e articular as diferenças” (p. 2); e ainda acrescenta que “a presença

dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola consolida a necessidade da construção de um projeto curricular sensível às diversidades.” (p. 9), e não parece ser isto o que se observa na prática.

O que nos parece é que as práticas comentadas pelas professoras entrevistadas funcionam como um “regulador [...] da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem ‘o que falta’ ao aluno de uma turma de escola comum.” (BRASIL, 2005b, p. 16). No entanto, acreditamos que é preciso promover uma crítica à forma como o ensino vem sendo praticado, à forma como o currículo vem sendo desenvolvido nas escolas de maneira geral.

Podemos então reafirmar o currículo como elemento central para pensarmos a transformação na escola, pois possibilita, além da identificação das necessidades dos alunos, o “reconhecimento da vinculação dessas necessidades e o conhecimento a ser transmitido.” (SILVA, F., 1999, p. 30). Pensar somente em adaptações curriculares como a resposta a uma nova situação escolar significa assumir que a prática pedagógica que vem sendo concretizada nas escolas, baseada no currículo de referência de que dispomos, dá aos alunos a oportunidade de um ensino de qualidade, o que talvez não reflita integralmente a realidade. Nosso olhar crítico deve ser ampliado: pensar o currículo atual e sua gestão é fundamental para a construção de uma prática pedagógica realmente renovada, em que se façam reconhecidas as diferenças individuais, não somente como elemento diferente e diferenciador, mas como genuíno integrante da realidade escolar e da comunidade que dela participa.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência:** em companhia de Hércules. São Paulo: Hobe Editorial, 1995.
- ANTUNES, Celso. **Educação infantil:** prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed., v. 3, p. 290-308.
- _____. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3, p. 307-321.
- BOING, Luiz Alberto. Contribuições de Paulo Freire ao estudo do currículo. In: Centro Pedagógico Pedro Arrupe. [on-line] Disponível em <<http://www.pedroarrupe.com.br>>. Acesso em 9 de setembro de 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001a.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto,

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. / Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais / coordenação geral SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: 2003a. (Série Saberes e Práticas de Inclusão – vol. 2).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: 2003b. (Série Saberes e Práticas de Inclusão – vol. 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: 2003c. (Série Saberes e Práticas de Inclusão – vol. 4).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** introdução – 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003d. (Educação Infantil; 1).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento – 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003e. (Educação Infantil; 2).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003f. (Educação Infantil; 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003g. (Educação Infantil; 4).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003h. (Educação Infantil; 5).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira / múltipla deficiência sensorial – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003i. (Educação Infantil; 6).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de sinalização e comunicação - surdez – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003j. (Educação Infantil; 7).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da**

inclusão: dificuldades de sinalização e comunicação – deficiência visual – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003k. (Educação Infantil; 8).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** altas habilidades / superdotação – 2. ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003l. (Educação Infantil; 9).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: MEC / SEESP, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva – atendimento educacional especializado para a deficiência mental /** autoras: Cristina Abranches Mota Batista; Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas / coordenação geral SEESP/ MEC. – Brasília: 2005c. (Série Saberes e Práticas de Inclusão).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** [on-line] Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 15 de novembro de 2007.

_____. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed. Ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Ênfase e omissões no currículo.** [on-line] Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 13 de janeiro de 2008.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações.** [on-line] Disponível em <<http://www.educacaoon-line.pro.br>>. Acesso em 13 de janeiro de 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do rendimento acadêmico [on-line] Disponível em <<http://www.educacaoon-line.pro.br>>. Acesso em 14 de agosto de 2005.

COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CORRÊA, B. Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Teresa (orgs.) **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, pp. 13-32.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1999.

CURRÍCULO. In: AURÉLIO novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 512.

CURRÍCULO. In: HOUAISS dicionário da língua portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 894.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer:** uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEVRIES, Rheta et al. **O currículo construtivista na educação infantil:** práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**. 1998, vol. 19, no. 46, pp. 7-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed., v. 3, p. 193-214.

GIANGRECO, Michael F. Escolhendo opções e acomodações para as crianças (COACH): planejamento de currículo para alunos com deficiência nas classes de ensino regular. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 269-287.

GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: COLL, César et al. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madri: Morata, 1991.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação:** da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação (Dossiê: História da Educação)**, 6, 1992.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 37-71.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAROSSA, Jorge. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

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

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (org.). **Currículo: questões atuais**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125 – 137, 2001. Editora da UFPR.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. **Que currículo para a educação infantil?** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, ano II, nº 5 – agosto / novembro 2004. ISSN 1677-3721.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. Currículo- um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, n.

16. São Paulo, 2003, p. 35-38. Disponível em <<http://www.anpedesign.org.br>>. Acesso em: 9 de setembro de 2005.

_____. **Elaboração e implementação do currículo** – alguns enfoques e problemas atuais. Disponível em <<http://www.classicosbrasileiros.blogspot.com>> Acesso em: 9 de setembro de 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Escola-curriculum: fonte para análise da exclusão/inclusão. **Re-criação: Revista do CREIA**, Corumbá, 4 (1): 27-32, jan./jun. 1999.

_____. **Adaptações curriculares em tempos de escola inclusiva: cultura escolar em foco**. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Teresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, pp. 123-136.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1984.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

UNESCO. **Declaração de Montreal**. Montreal: Canadá, 2004.

_____. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Espanha, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista

Data da entrevista:

Entrevistadora:

Caracterização do entrevistado:

- Idade: - Sexo:
- Formação acadêmica:
- Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil:

1. Em sua opinião, que objetivos o ensino em pré-escolas deve perseguir? Por quê?
2. Quando você tem, na classe comum, alunos com deficiência intelectual, como estabelece os objetivos do ensino?
3. Você faz algum tipo de modificação no trabalho com as crianças devido à presença de alunos com deficiência intelectual? Se sim, dê exemplos.
4. Como define o aspecto da prática pedagógica que merece ser ajustado?
5. Como você avalia se as adaptações que fez tiveram êxito ou não?
6. Como sabe quais alunos precisam de adaptações?
7. Você utiliza recursos ou materiais específicos em suas aulas? Dê exemplos.
8. Você produz materiais diferentes para alguns alunos? Se sim, quais são as indicações que a auxiliam a fazer adaptações? Dê exemplos.
9. Você costuma trabalhar com agrupamentos?
10. Em caso positivo, que critérios você utiliza para definir os agrupamentos?
11. Como você organiza o tempo das atividades?
12. Como você definiria currículo?
13. Como você definiria adaptação curricular?
14. Há complementações que deseja inserir?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Inclusão Escolar na Pré-Escola: o Acesso ao Currículo”**

Esta pesquisa faz parte do programa de mestrado da Faculdade de Educação da universidade de São Paulo na linha de pesquisa de Educação Especial.

Nome do(a) pesquisador(a): Renata Almeida Antunes

Nome do(a) orientador(a): Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto

1. **Natureza da pesquisa:** a Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar o que os professores declaram fazer quando atuam com grupos em que há alunos com deficiência intelectual; ou seja, pretendemos conhecer o que aparece de maneira organizada e sistematizada no discurso dos professores acerca de sua prática.

2. **Participantes da pesquisa:** para tanto, serão feitas entrevistas com professoras que preencham o perfil acima descrito.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a Sra. permitirá que a pesquisadora conheça parte do que é apropriado no discurso daquelas que têm lidado diariamente com alunos com deficiência intelectual em classes comuns. A Sra. tem liberdade de recusar-se a participar e ainda recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas seguindo roteiro estruturado e serão gravadas, para que seja possível sua transcrição. É importante dizer que as entrevistas não serão divulgadas, mas apenas servirão como material de análise para a pesquisadora e sua orientadora.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Não serão divulgados nomes de professoras, alunos ou escola. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações pessoais coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento desses dados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a prática escolar que busca atender a todos os alunos e suas necessidades, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa apoiar outros profissionais que se dedicam à construção de uma escola de qualidade para todos, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** a Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto
meu consentimento em participar da pesquisa

“Inclusão Escolar na Pré-Escola: o Acesso ao Currículo”

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

TELEFONES:

Pesquisadora: Renata Almeida Antunes – 7728-5060 / com: 6942-7464

Orientadora: Rosângela Gavioli Prieto – 9136-7498

APÊNDICE C

Entrevista 1 (E1)

EMEI 1, Professora “Ana Carolina”

Caracterização da entrevistada: 36 anos, formação acadêmica em Pedagogia

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 13 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: F., 5 anos, com síndrome de Down

Relato:

E: Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino na pré-escola? Na sua sala, o que você tem como meta, alguns grandes objetivos?

AC: Como são crianças do 3º estágio, a gente já tem um objetivo maior mesmo, porque no ano que vem eles vão estar no 1º ano, então, lógico, conhecer as letras, um pouco de alfabetização e principalmente socialização, respeito com o amigo, com os colegas... e tudo isso está incluído aí para a F., que é muito importante, que é essa menininha especial.

E: Então, quando você tem na classe um aluno com uma deficiência, como você estabelece os objetivos? Você continua trabalhando com os mesmos objetivos ou você faz coisas diferentes?

AC: É separado, então o grupo trabalha com objetivos determinados dessa faixa etária que ela não acompanha, eu trabalho com ela em separado, praticamente individual.

E: Como você define qual é o objetivo para ela?

AC: A gente colocou a socialização, a aprendizagem assim que ela der retorno para gente. Então a gente vai oferecendo e vê o que ela está dando retorno, e vai estimulando e vai ampliando conforme ela dá esse retorno. Mas não é a mesma coisa que os outros, não, é diferente.

E: Agora, você faz alguma modificação no trabalho com o grupo por conta da presença dessa aluna? Ou com o grupo é como se você tivesse em qualquer sala de 3º estágio sem um aluno...

AC: Assim, só durante as atividades. Por exemplo, quando eu estou dando atividade em sala para eles, para ela eu dou uma atividade separada. Então, ou eu dou a atividade e eu ajudo todos naquela atividade mais específica deles, e em outro momento eu dou a atividade dela separada.

E: E aí os outros estão fazendo o quê?

AC: Uma atividade mais livre. É tudo separado porque ela não acompanha.

E: E quando eles estão em atividade, nessa mais dirigida, ela...

AC: Ela está em uma atividade mais livre, desenho, um quebra-cabeça...

E: Quantos alunos você tem na sala?

AC: 35.

E: Tem auxiliar?

AC: Não.

E: Como que você define o que vai fazer de diferente com ela em relação ao grupo? Você deu um exemplo de uma atividade mais dirigida e menos dirigida; mas como que, no seu planejamento, você pensa: “bom, isso aqui eu vou precisar mudar para ela, isso aqui ela consegue fazer junto” - porque tem momentos em que ela faz junto com o grupo...

AC: Tem, tem. Então, a atividade... por exemplo, o começo foi muito mais difícil. Até eu perceber o que ela podia responder ou não, e você está sozinha ali. Então o começo é muito mais difícil. Agora não, porque eu tenho reuniões com a Apae que ajudam muito, dão muitas dicas. Então, atividades mais artísticas ela acompanha junto com os outros, mais livre. E as atividades específicas, eu fui vendo; por exemplo, cor ela não conhecia – então, atividade que eu podia aproveitar junto com os outros que eu trabalhasse cor e ela também, ela estava junto. Agora ela já conhece as cores, aí foi indo. Quer dizer, noções bem básicas para ela.

E: Então, no começo do ano ela fazia mais ou menos as mesmas coisas até você perceber até onde ela podia ou não...

AC: Entre aspas, porque ela não respondia. Logo no começo eu já fui percebendo que tinha que ser diferente.

E: Mas foi a partir do contato com ela, então, que você definiu...

AC: É, fui observando.

E: E como que você avalia se as coisas que você fez diferente para ela ou pro grupo, se deram certo, se foram situações que para ela funcionaram...

AC: Quando ela responde bem. Por exemplo, uma atividade de recreação dirigida, ela participa igual, de igual, ela percebe – impressionante – ela percebe na hora o que é para fazer na brincadeira e ela acompanha. Então, você vê que ela está respondendo, que ela está entendendo o que é para fazer, aí você continua. Na atividade escrita também. Se eu estou dando uma cor e estou vendo que ela está interessada, eu vou continuando. Quer dizer, é a resposta dela que eu vou avançando.

E: É assim que você faz a avaliação?

AC: Isso.

E: E como você sabe quais alunos que precisam de algum tipo de adaptação? No caso dela, ela

tem uma síndrome; pros outros, pro grupo, você faz alguma adaptação, alguma mudança para algum outro aluno?

AC: Alunos com dificuldade de aprendizagem, quer dizer, que ele não consegue te responder o que você está pedindo, a gente chama individual, pede para mãe ajudar, conversa, chama os pais para conversar, o que está acontecendo, se ele já estava na escola, porque se ele não estava ele tem realmente um atraso...

E: Se entra só no 3º estágio?

AC: É, que acontece. Então, com os pais e chamando a criança mesmo, porque você está ali sozinha, no momento que você tem, você chama e vai tentando dar um reforço.

E: Você utiliza algum recurso, algum material específico na sua sala porque você tem essa aluna ou você trabalha com todos os materiais que qualquer outra sala de 3º estágio trabalha?

AC: É, são os mesmos materiais.

E: Você não fez nada de diferente porque você tem essa aluna, por exemplo, isso não foi preciso?

AC: Assim, eu procuro adaptar, por exemplo, os blocos lógicos para ela, eu utilizo de forma diferente, uma forma mais simples, mas é o mesmo material.

E: Você produz algum material diferente para esses alunos que têm dificuldade, como você contou?

AC: Não, todas as atividades são feitas só para ela mesmo. Eu elaboro as atividades só para ela. É especial para ela mesmo.

E: O que te ajuda a fazer essa mudança da atividade? Acho que você já falou um pouco disso... Você observa o que ela pensou, mas como que você pensa qual vai ser a atividade mais dirigida que você vai propor na semana que vem, por exemplo? Se tivesse aula semana que vem, em que você pensa para falar: “Bom, meus alunos vão estar em uma atividade mais livre, o que eu vou dar para F.?”

AC: É. Então, eu fui trabalhando aos pouquinhos, comecei com a cor, que eu percebi que ela não conhecia. Assim que ela foi dominando a cor, já passei para formas geométricas... sabe, fui introduzindo, e já associa a cor com a forma, então vamos engatilhando... e quando eu estava trabalhando com eles também esquema corporal, trabalhei com ela também. Então, às vezes dá para encaixar de uma maneira mais simples, mas também ela está ali junto.

E: E esse exemplo que você deu de formas geométricas e cores, isso você também trabalha com o 3º estágio ou é uma coisa que...

AC: Também.

E: Também trabalha?

AC: Também.

E: O que você faz é trabalhar com ela separado, de uma outra forma?

AC: É, porque ela precisa de atendimento individual e uma coisa mais simples do que eles, eles são mais avançados.

E: Você costuma trabalhar com grupos dentro da sala de aula, dividir os meninos em grupos ou eles trabalham cada um na sua atividade?

AC: Tem momentos que sim.

E: Que critérios que você usa para definir os agrupamentos, quem que vai sentar com quem? Como você faz para organizar isso?

AC: Dependendo da atividade, por exemplo, se for de alfabetização, eu procuro pegar uma criança que já está em um nível mais avançado com uma que está no nível inferior para interagir com o outro e evoluir. Então, faço por isso. Mas se for uma atividade, por exemplo, às vezes de artes, que a gente faz em grupo, é livre, cada um escolhe, eu não estipulo. Só quando eu tenho o objetivo de ampliar o conhecimento com a ajuda do colega.

E: E como você organiza o tempo das atividades? A gente tem sempre que conseguir prever um pouco, mais ou menos, quanto tempo vai levar uma atividade, a outra. Como você organiza com esse seu grupo tão grande e que tem uma criança com síndrome de Down?

AC: Então, eu faço o planejamento, previamente eu já estipulei quanto tempo mais ou menos determinado. E quando você já conhece o grupo é muito mais fácil. E você também tem que intercalar com todas as atividades: o lanche, o parque, a hora da saída, então, você calcula dentro do que você tem ali disponível.

E: E você já deu aula antes em 3º estágio?

AC: Já.

E: E a presença de uma criança com síndrome de Down faz você ter que gerenciar o tempo de um outro jeito? Ou ela consegue acompanhar o tempo do grupo?

AC: Faz, porque ela precisa do seu atendimento individual, entendeu? Ela não caminha sozinha que nem as outras crianças, pede ajuda do colega, vai sozinha. Ela não. Precisa de você o tempo todo. Então é diferente, sim.

E: Você tem que prever isso quando você vai organizar o planejamento?

AC: Tem, com certeza.

E: Me diz uma coisa, como você definiria currículo? O que que é currículo?

AC: Currículo... tudo que envolve quando você está com a criança, todas as atividades,

todo o processo que ele vai estar ali dentro, todos os momentos da brincadeira, tudo, tudo que envolve aprendizagem.

E: Como que você definiria uma adaptação curricular?

AC: Então, é o que a gente está fazendo. Aproveitar dentro dessa aprendizagem e propiciar para criança especial essa adaptação para que ela seja mais flexível para ela e ela possa estar ali dentro, inserida e aproveitando e evoluindo, não excluída, à parte, sem participar de nada.

E: Tem mais alguma coisa que você queira falar desse seu trabalho, com esse grupo?

AC: Ah, sim, acho que foi uma experiência muito boa, porque eu entrei na escola esse ano, então a escola era diferente para mim também. E aí quando eu entrei falaram “ah, você tem uma criança especial, com síndrome de Down”...

E: Ela já estava aqui?

AC: Ela já estava aqui no ano anterior e isso foi bom, porque aí você conversa com a professora do ano anterior, pede umas dicas. E eu falei: “Nossa, vai ser muito difícil, imagina no 3º estágio, que você tem tanta cobrança, tanta coisa importante, e uma criança especial” – achei que ia ser um bicho de sete cabeças! Pelo contrário, foi uma experiência ótima, a menina está progredindo muito, além do que eu esperava. Os pais dela colaboram muito. Agora, senti falta da colaboração da escola. Você meio que fica sozinha mesmo. Mas foi, está sendo uma experiência muito... você vê a criança evoluindo, participando, foi muito bom. E eu achei que ia ser tão difícil, mas não. Mesmo com a quantidade de alunos, tem muitas dificuldades, o número de alunos. E você vê que a gente vai, mesmo assim, tentando e até superando, porque se ela consegue evoluir mesmo assim... então, lógico, tem um lado muito difícil. Às vezes, você fala “nossa, queria ter dado mais...”, você sai frustrada: “puxa, queria ter feito mais”, não dá tempo”, tem que ajudar, aconteceu alguma coisa. Mas mesmo assim é gratificante. Eu gostei muito porque eu achei que ia ser muito difícil, que ia ser muito complicado, e não. Está sendo gratificante, assim, estou saindo bem feliz.

APÊNDICE D

Entrevista 2 (E2)

EMEI 2, Professora “Fabiana”

Caracterização da entrevistada: 48 anos, formação acadêmica em Pedagogia

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 20 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: B. - 6 anos, com síndrome de Down

Relato:

E: Em sua opinião, quais são os objetivos que uma classe de educação infantil – no seu caso, o 3º estágio – Quais são os objetivos que você tem no seu trabalho com as crianças?

F: Então, na realidade, nós passamos aqui os primeiros passos na parte de coordenação pedagógica, nós fazemos um planejamento, porque a nossa intenção aqui não é preparar a criança para ir para 1ª série, a nossa intenção aqui é que ela tenha socialização, o convívio com o outro, o conhecimento das letras, o respeito, saber se virar sozinha para, quando estiver na 1ª série, ser alfabetizada. Porque na realidade aqui nós não alfabetizamos; isso não quer dizer que não saia criança alfabetizada; hoje mesmo acabei de sair de uma reunião de pais, eu tenho três crianças praticamente lendo, silábico-alfabético.

E: Quantos alunos você tem?

F: Aqui eu tenho 29. E o B. que tem síndrome de Down. Eu já tive o ano passado criança cega, já tive criança com diagnóstico um pouquinho mais elevado, só que para cada criança você tem que ter uma maneira própria de trabalhar; eu fiz só pedagogia, eu não trabalhei com crianças deficientes, não fiz nenhum curso para estar trabalhando com essas crianças. Então, eu acho que na rede pública falta esse engajamento com alguma coisa mais além para você estar sabendo trabalhar. Eu tinha uma aluna cega, não sabia o que fazer! Para mim era um desafio, não sabia o que fazer! Já o B., não. O objetivo do B. aqui é a socialização. Ótima! Excelente! Ele vai ao banheiro sozinho, ele escova seu dente sozinho, ele toma lanche sozinho, mas a parte pedagógica que é a escrita, reconhecer o alfabeto, reconhecer os numerais, reconhecer o seu nome... ele identifica o nome. No varalzinho, tem o saquinho que tem atividade dele; ele terminou a atividade, ele vai lá e coloca dentro do saquinho dele. Mas se eu perguntar “que letra é essa?”, ele não conhece, não faz cópia, não consegue escrever a palavra, o nome dele.

E: Então, hoje, quando você tem na classe um aluno com síndrome de Down, como você pensa os objetivos do seu trabalho? Você muda, você não muda?

F: Não. Tem algumas coisas que a gente muda, por exemplo, eu estou com a sala de 27

copiando um texto sobre uma receita que nós tenhamos trabalhado em sala de aula. Eu não posso dar essa atividade pro B., não tem objetivo nenhum eu dar aquilo ali para ele; não vai fazer. Então, eu vou entrar com um jogo, um quebra-cabeça, alguma coisa diferente para ele poder estar trabalhando no horário que os outros estão trabalhando.

E: Então, pro B. você tem outros objetivos que não são os mesmos das outras crianças?

F: De certa forma, sim. Mas que seja um quebra-cabeça de letras, de números, alguma coisa assim que também ele está ali, tendo as letras como fonte, mas não é aquela cópia que os outros estão acostumados a fazer.

E: Você faz algum tipo de mudança no trabalho com o seu grupo todo porque você tem o B. com síndrome de Down?

F: Não.

E: O trabalho é como se fosse qualquer sala de 3º estágio?

F: É a rotina normal. Entra, conta história, dá as atividades, depois faz higiene, depois vão pro lanche, depois vão pro parque, no campo dirigido; não mudo nada por causa do B. Ele participa de tudo normalmente. A dificuldade dele é mais na escrita mesmo.

E: Como que você define em que situação você vai ter que mudar alguma coisa pro B.? Como você falou agora, tem um texto e ele não dá conta de copiar, então você dá uma outra coisa. Como que você sabe, quando você faz seu planejamento, em que momentos que você vai ter que ter uma outra atividade?

F: Difícil falar... não tenho um momento. Porque, quando você faz o semanário daquela semana, aquelas atividades estão estipuladas ali, você vai trabalhar aquilo que está na semana. Só que é assim: esse texto, eu vou descer, vou até a sala da CP, vou pegar um quebra-cabeça, um jogo e vou estar trabalhando com ele ali. Nesse dia vai ser texto, nesse dia vai ser “não sei o quê”, então eu vou procurar “tal atividade” pro B. Não tem. Nós nem temos como fazer isso.

E: Então, você vê na hora mesmo: você propõe a atividade, você percebe que ele não vai...

F: Eu desço e pego um jogo que é adequado melhor a ele. Não tem muito...

E: Como que você avalia se o jogo foi adequado para ele, foi bacana, ele aprendeu alguma coisa ou não, ou você acha talvez que essa atividade que você trouxe diferente não funcionou?

F: Bom, na realidade, dá-se o jogo, faz-se com ele e, na maioria das vezes, eu vejo que realmente ele não consegue fazer; por exemplo, eu tenho uma tabela em que tenha, vamos supor, “avião” faltando algumas letras. Ele tem que encontrar a letrinha para colocar. Ele não realizou. Eu não faço uma avaliação dizendo que não.

E: É pela observação?

F: É só observando, não entrego nada por escrito para direção, para coordenação com relação a isso, não.

E: E como que você sabe para quais alunos você vai ter que modificar alguma coisa? Você faz esse tipo de mudança só pro B. ou tem mais alguma criança?

F: Não, só o B. mesmo. As demais crianças acompanham.

E: E no ano passado que você teve uma criança cega, por exemplo, você fazia coisas diferentes para ela também?

F: Aí agora você apertou de vez! (*risos*) Porque a criança cega, eu não sabia o que fazer com ela! Eu tinha a criança cega e eu tinha mais três problemas seríssimos que, enquanto eu estava aqui dando atividade, o outro estava correndo aqui em cima; quando eu pegava o outro e sentava, o outro já estava correndo. Então, para mim, o ano passado foi o ápice do *stress*! Entendeu? E, quando a mãe veio falar para mim que ela mudaria para Barueri, eu fiquei chateada, porque eu queria buscar alguma coisa mais para estar trabalhando com ela. E eu não achei nada. Tinha uns cursos que não satisfaziam, você ia lá, você ouvia, ouvia, ouvia mas não te acrescentavam nada. O que eu vou dar para ela? Que tipo de atividade que eu vou dar para ela? Eu vou ensinar braille para ela? Eu não sei braille! Eu fiz o curso de um ano de libras, não consigo fazer mais nada, que já esqueci tudo. Então, nós não temos um embasamento teórico, bonitinho, para você praticar. Se tem uma criança com dificuldade, o professor usa a expressão “se vira”. Estou jogando limpo, estou falando o que é, porque eu não tenho um curso que me ensina a trabalhar com aquela criança. Eu não tenho bagagem para isso. Eu fiz um curso de pedagogia que não acrescenta tanto.

E: Então, você disse que você usa esses materiais diferentes pro B., um quebra-cabeça...

F: É.

E: Tem alguma coisa específica, uma atividade que você tenha produzido ou algum material especialmente para ele?

F: Não.

E: Você pega as coisas que tem na escola, o material que tem na escola.

F: Só o que tem na escola.

E: Você costuma trabalhar com as crianças em grupos?

F: Sim. Temos o horário individual, temos o horário em grupo, quando eles estão, por exemplo, quando eu pego um quebra-cabeça – estou dando o exemplo do quebra-cabeça que é o material mais próximo que a gente tem. E eu coloco nessa mesinha para que

eles cheguem ao final, consigam montar. Então, terminou, montou, coloca o nome na lousa, dá parabéns e aquelas coisas de incentivo. Mas são poucos jogos que nós temos. Nós temos “big-big”, monta-tudo, encaixar, pecinhas, não temos jogos que realmente... na prefeitura não temos. Os jogos que vêm realmente avançar. Às vezes a gente até fica meio na dúvida: o que fazer agora? A criança está silábica, silábica com valor sonoro. Que tipo de atividade eu vou dar para que ela possa ir pro silábico-alfabético? Você entendeu? Às vezes a gente precisa de alguma coisinha mais e aí estar buscando com os outros professoras: “o que você está fazendo? Deixa eu ver”, para poder estar trocando para poder alcançar o objetivo.

E: E aí, nos grupos, como que você organiza os grupos? Você determina...

F: Ah, eles escolhem. Eu quero ficar na mesa de fulano, quero ficar na mesa de fulano. Eles vão.

E: Mesmo nas horas das atividades de cópia, de escrita...

F: Não. Aí cada um fica no seu cantinho, no seu lugar. Você vê a posição das mesas, né? É isso aqui por causa da lousa. Se nós colocarmos cadeirinhas assim, não tem espaço. Como esse ano eu estou apenas com 29 alunos, esse espaço aqui é suficiente.

E: Apenas?

F: Apenas! Eu tinha 42! Lá na outra escola, que eu tinha a aluna cega e três crianças com problemas seríssimos, eu tinha 36 alunos freqüentes. Três crianças, quatro crianças problema. 36 freqüentes. Eu estou falando 29 porque 29 não pode, tem que ser 32, 35. Você só pode fechar uma sala com 35, menos do que isso não pode. Então como aqui é o B., que tem síndrome de Down, tem 29 alunos. Na outra escola, eu tenho 33 freqüentes.

E: F., como você definiria para mim o que é um currículo?

F: Em que sentido? Um currículo que eu vá apresentar em uma empresa ou um currículo...

E: Não, um currículo de escola. Porque a gente tem um currículo na escola...

F: Você está falando um currículo pedagógico, o projeto pedagógico...

E: Pode ser. Como você define? O que seria o currículo para você?

F: Bom, vou falar do projeto pedagógico em si. Nós temos o projeto com determinadas áreas de estudo que vão satisfazer a comunidade e também trazer o aluno. Esse projeto é desenvolvido conforme os temas. Vamos supor que eu tenha feito um passeio com o aluno e eu busco esse tema e aí nós vamos puxando deles o que querem estudar e sai determinado, alguma coisa que mais interessou pro aluno e nós vamos partir daí para estar trabalhando em sala de aula. Agora um currículo em si, um currículo, não sei, um

currículo eu vou colocar o que eu fiz, o que eu estudei, as propostas que eu tenho, o que eu quero alcançar, meus objetivos. Mais ou menos coisas assim.

E: Como que você definiria para mim uma adaptação curricular?

F: Bom, acho que você vai ter que encaixar algumas coisas dentro da proposta que você já tem, você vai colocar, acrescentar algo mais dentro daquilo que você já tem. Então, eu vou trazer novas idéias para estar acrescentando.

E: Tem mais alguma coisa que você queira me contar do seu trabalho com esse grupo?

F: Ah, nós estamos aí, acabei de sair de uma avaliação, de uma reunião de pais, foi colocada para eles a fase da escrita em que a criança está, se ele conhece ou não o alfabeto, se ele conhece ou não as vogais, se ele consegue montar palavras, a gente dá muita escrita espontânea, muito desenho com interferência. Tem criança que você pede para desenhar uma pessoa, ela não tem noção de braço, perna, os braços sai da cabeça, então a gente trabalha muito desenho com interferência, o parque, o movimento, os jogos, são coisas assim que estão acrescentando. A turminha está indo. Tenho crianças ainda pré-silábicas, acho que tenho sete que estão pré-silábicos. Alguns já tão silábicos, outros silábicos com valor sonoro. Então, nós estamos trabalhando. Vamos ver o que acontece no outro ano. No ano passado, minha turminha saiu a maioria silábico-alfabético e eu tive uns sete alunos que já estavam lendo. Hoje, eu não quero contar história, você conta. Ele pegava o livrinho e contava. Então, ótimo, porque nós não temos que – eu entendo assim – a nossa proposta pedagógica da EMEI não é preparar o aluno para ir para 1ª série alfabetizado; a função da 1ª série é alfabetizar. Nós somos “pré”-escola, pré-alfabetização. Mas é muito gratificante quando você chega no final do ano que você pega um livrinho de história e dá para criança e fala assim: “professora, eu vou ler para você o livro que eu ganhei de presente”. É muito gratificante isso. Então, na realidade, tem criança que sai pré-silábico. Ou você fala “eu não fiz nada”, mas você vê que o outro te propôs que realmente conseguiu fazer. Cada criança tem seu tempo, cada criança tem seu momento para aprender, então, a EMEI é assim. Nós temos os espaços para eles estarem brincando, socializando, porque você sabe que não é fácil cuidar de 35 crianças. Eu digo cuidar porque, ao mesmo tempo que você está passando os informes, as atividades, você está cuidando também: ele bateu, ele mordeu, ele xingou, ele beliscou, você tem que contornar essa situação, você não pode deixar, não pode perder. Eu tenho a sala tranquila. Esse ano, peguei uma sala que tinha muito desse problema, levei pros pais conversarem com eles esse assunto... e a gente conseguiu.

(mostrando os materiais dos alunos)

Então, do mesmo jeito que ele (B.) ganha o caderninho, o outro também ganha. A prefeitura manda para todos. Então, você elabora algumas coisas de linguagem que você queira fazer e do caderno de desenho. A pintura, no caso do B., eu sentei com ele, eu peguei, ele escolhia as cores, eu ia segurando a mãozinha dele e pintando. A capa, para ficar um caderninho. Já a M.L., que é um caso que eu peguei aleatoriamente, ela pintou sozinha. Depois, a mesma atividade foi dada: encontrar as iniciais das figuras. Ligar, pintar, copiar a palavrinha embaixo. Então, ele não tem essa coordenação. Aqui, foi a escrita do nome. Eu nem tentei, ele não consegue. É um direito dele fazer ou não. Eu dou o lápis, dou o material e fica livre. A M.L. conseguiu fazer. Só mostrando um pouquinho para você ter um pouco de noção. Depois, nós trabalhamos formas geométricas, fizemos no parque, fizemos os círculos, coelho na toca, entra no quadrado, agora fica no círculo, aquelas coisas, andar na linha. E, depois, nós trouxemos para sala de aula. Tipo fazer uma seqüência. Ele não consegue. Depois eu dei numerais, isso assim, no dia-a-dia, porque todos os dias, quando eles entram na sala, nós fazemos a rotina e nós colocamos “meninas” e “meninos”, e vai lá, desenha a menininha, o outro vai, desenha o menininho e a gente conta. Cada um vai lá, coloca sua letra inicial do nome na lousa depois nós contamos, fazemos a contagem. Depois, você parte pro número: quanto tem, fazer a cópia dos numerais. Então, as crianças já conseguem. Depois, nós trabalhamos uma receita em sala de aula, que foi o beijinho. As crianças colocaram material na bacia, fizemos uma roda, cada um fez seu brigadeirinho, comeram, levaram para casa, essas coisas. E depois nós registramos como é que foi essa brincadeira. E assim sucessivamente. Os trabalhos vão sendo feitos oralmente no dia-a-dia e depois eles transportam pro caderno. Alguns são registrados, outros não. Agora eu estou trabalhando um pouco mais também com situações-problema: “M. foi em tal lugar, ganhou não sei o quê, o outro ganhou tanto, quanto ficou?”, situações assim que vão despertando para a matemática. Aqui nós tivemos a liçãozinha. Essa sou eu, ela tem noção: cabeça, braço, tudo direitinho. Ele não tem nenhuma, nenhuma. “Eu sou” - L., minha família, quem são, que lugar você ocupa na sua família? Você é o mais velho, é o mais novo? O que você está fazendo? Essas coisas, minha escola, a nossa escola, o parquinho, tal, a criança. O desenho com interferência: eu dou a camisa e você completa o corpo. O que está faltando? Tudo. Aqui ela só fez o pé, quer dizer, a calça, as outras partes não tem. Tem criança que já desenvolve isso. Páscoa foi recorte. Aqui eu dei a camiseta, ela não soube fazer as pernas. Aqui eu dou a perna, ela já conseguiu fazer o corpo, mas não tem pescoço. Então, são pequenas coisas que a gente vai observando. Aqui são os brinquedos: minha boneca, meus brinquedinhos.

Aqui foi mais trabalho com tinta, desenho livre, que a gente deixa também. Trabalho com tinta com interferência: eu dei a cabeça e ela montou o corpo. Dia do índio. Foi dado o barco e eles teriam que registrar a quantidade da música – um, dois, três indiozinhos –, desenhar a quantidade de índio que entrou no bote. Depois, fazer o mar. A professora veio de saia no dia e eles tinham que me desenhar. Estou linda! As mães tiram o maior barato! Nós assistimos um filme: uma vez por semana nós temos a sala de vídeo, é livre: eu vou ou não. Se a criança trouxe um filme que é interessante, que eles querem assistir, a gente assiste normalmente, e depois eles registraram a historinha do Toy Story. Quebra-cabeça, montar, desenho livre, “garçom equilibrista”, uma brincadeira de campo dirigido. Eu trouxe uma bandejinha propícia à mão deles, e dentro dessa bandeja tinha uma garrafinha de refrigerante – na realidade era com água – e um copo. Então a criança tinha que andar com a mão para trás passando alguns empecilhos que seriam barras, bambolê, corda, eles tinham que fazer mais ou menos isso. Ele iria transpor todos os obstáculos e chegar ao final com a garrafinha intacta. Então, depois eles desenharam o campo dirigido. Matemática, jogo do dado, a gente dá sempre, jogo do boliche. Outono, estação das frutas, pintar, recortar, colar o nome da fruta no lugar de cada. Desenho de novo dos Sem Floresta que eles assistiram, a mamãe, desenho com interferência que é o vestido. Alfabeto, desenho livre, escrita: escrever as palavras corretas – como assim? Eles ainda são pré-silábicos, eles não conseguem. Então eu vou para lousa e vou perguntando: com que letra começa? Como que é? Qual vai vir agora? É a letra de quem? É do Fabio? É da Maria? De quem que é? Aí eles terminam escrevendo. Esse aqui é um recorte dessas propagandas de mercado. Eu recortei muitas frutas, verduras, legumes, coloquei na mesa, pegava essa figura e colava. Depois ele ia enumerar quantos ele tinha pego.

E: Você faz todas as atividades também com o B.? Você prepara no caderno dele e aí vê se faz ou se não faz?

F: Tudo, tudo. Contar quantas bolinhas a joaninha tem e registrar o numeral – saber se ele sabe mesmo registrar o numeral. Dia dos namorados, olha que lindo! De mãozinha dada, que bonitinho. Algumas conseguem. De novo, a mesma atividade, veja que ela pegou um pouco mais. Ela já pegou 12, lá ela pegou um, dois, três, fugiu um pouco. Desenho com interferência, foi a festa junina. Nós fizemos a festa junina sábado. Então, na segunda-feira eles registraram como foi a dança, porque eu não vim na festa. A festa foi no sábado. Eu fiz a dança, ensaiei a dança, preparei eles, providenciei o material – chapéu, colete, roupinha – para uma professora eventual apresentar para mim. E aí eu falei – gente, eu não vim na festa, eu quero ver como é que foi. Aí eles fizeram: eu dei os dois chapéus, da

menina e do menino, e eles fizeram o desenho. Um desenho com interferência. Esse aqui também, desenho com interferência, é um enfeite da escola: o que tinha? Tinha pipoca, tinha não sei o quê... Então é isso! Estamos trabalhando aí e vamos ver o que vamos chegar no final do ano.

APÊNDICE E

Entrevista 3 (E3)

EMEI 3, Professora “Letícia”

Caracterização da entrevistada: 51 anos, formação em Magistério

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 25 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: D., 4 anos, com síndrome de Down

Relato:

E: Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino na pré-escola, de maneira geral? Para todas as crianças.

L: É um preparo para a alfabetização. A gente trabalha muito a socialização com eles, os espaços, lateralidade...

E: Quando você tem na sua sala, como esse ano, uma criança com deficiência, você muda os objetivos, você trabalha com os mesmos, o que você faz?

L: Olha, a D., ela não conversa comigo. Ela é extremamente... a mãe fala que ela é tímida.

E, na CEI, ela começou a conversar com a professora no 2º semestre. Ela só fala assim: “quer”, “não”, ela não vai fazer xixi, ela não levanta do lugar, agora que ela começou a ficar debaixo da mesa...

E: Ela entrou esse ano aqui?

L: Entrou esse ano, mas ela veio da creche. Ela brinca sozinha, ela conversa com ela, ela brinca muito no espelho, ela adora ficar no espelho, mas quando a gente brinca, brincadeira, se maquiar, ela não aceita, não gosta de batom. Agora que ela começou a vir. Depois ela vai lá e tira. E eu acho engraçado que as crianças cuidam dela que nem bebê. Ela é a bebê. A gente fala: “ah, a bebezinha não veio hoje, professora; por quê?” Então, por que ela está no cantinho só brincando sozinha, por que ela não quer brincar?

E: E você responde o quê?

L: Respondo que ela não quer. Até na hora do lanche, tem um pequenininho que cuida dela, que prefere descer na frente, porque ela é muito pequenininha, tenho medo da escada, dela cair. Então, desce na frente, de mãozinha, coloca sentada, vai lá, pega o lanche para ela, serve. Agora vêm os outros. Engraçado que a tia da merenda (...) teve um dia que eu fui dar lanche para uma criança e ela disse: “não, primeiro é da bebê!” Então a aceitação dela foi muito boa, foi assim, sem problema. Mas só que ela não se solta.

E: E que objetivos que você tem, então, pensando que você tem ela no seu grupo?

L: Ah, eu procuro fazer atividades mais de dançar, correr, brincar, vou pro parque, agora,

desenho, escrita... uma garatuja mesmo.

E: Mas ela faz todas as atividades que as outras crianças fazem?

L: Sim, faz.

E: Do jeito dela...

L: Do jeito dela. Quando você chama na mesa para ela contar o desenho, a história do desenho, como ela não fala, então, impossível. Nesse lado ainda não consegui nada ainda com ela.

E: Você faz algum tipo de mudança no trabalho com seu grupo porque você tem essa criança, ou você continua fazendo como qualquer outro estágio?

L: Não, eu deixo normal, deixo normal. Eu não fico mudando por causa dela. Eu trato normal.

E: E tem alguma coisa que você faz diferente por conta de essa criança estar no seu grupo? Você dá alguma atividade diferente?

L: Diferente para ela?

E: É.

L: Não.

E: Você não sente necessidade?

L: Não, eu acho que ela tem que se integrar a nós, aqui. A função que a Apae solicita é que ela se entrose com a turminha. Se eu começar a tratar diferente, eu acho que ela vai se sentir diferente.

E: Você usa algum material específico com as crianças que você não usava e que, de repente, sentiu necessidade por conta de ela estar...?

L: Não, não.

E: Os mesmos materiais...?

L: Sim.

E: Os mesmos recursos?

L: Sim.

E: Você já teve a experiência de, em algum grupo seu... você trabalhou sempre com essa idade? Já trabalhou com outros?

L: Eu já trabalhei com outras idades, mas eu me identifico mais com 2º estágio.

E: A gente sempre tem um que a gente prefere... E você já teve a experiência de produzir algum material ou alguma atividade específica para alguns alunos que tinham ou uma facilidade ou uma dificuldade que chamava atenção no grupo, não?

L: Deficiência?

E: Ou uma facilidade... Às vezes tem aquela criança e você pega e faz uma alteração...

L: Sim, nesses meus 25 anos aqui, teve anos que tinha uma turminha que deslanchava mais, aí eu procurava trabalhar diferente.

E: Você produzia atividades diferentes?

L: Além daquilo que eu via a necessidade deles. Então, não podia ficar parada só porque aquela metade da classe não andava, eu ia podar aquela turminha? Então eu andava diferente com aquela turma também.

E: Você costuma trabalhar as crianças em pequenos grupos ou eles trabalham...?

L: Sim. Eu chamo, quando eu sinto necessidade, eu chamo um por um na minha mesa.

E: E eles em grupos de quatro...?

L: Também, eles trabalham de grupo.

E: E você que determina quem senta com qual grupo...?

L: Não, eu deixo muito à vontade da criança. Agora, no decorrer, que eu vejo, de repente, a indisciplina, aí eu preciso estar mudando de lugar. Aí eu mudo.

E: Então você se baseia mais na questão se eles ficam organizados ou não ficam, conseguem ficar bem no grupo... Esse é o critério que você usa para talvez fazer uma alteração no lugar em que eles estão...

L: Só quando eu vejo problema de indisciplina. Fora isso eu deixo à vontade.

E: E como que você organiza o tempo das atividades? A gente tem que conseguir prever mais ou menos quanto tempo as crianças vão levar...

L: É, só que é difícil porque você vem preparada para determinada coisa naquele dia, aí a criança chega contando uma outra história. Você tem que encaminhar conforme ela veio. Eu faço isso. Então tem momentos também que eu vou preparada para tal coisa “ah, tia, eu não quero fazer isso hoje!” Eu pergunto o que eles querem fazer naquele momento. “Então nós vamos trocar. Eu ia fazer isso, vocês não querem, então vamos fazer isso primeiro.” Eu faço uma troca com eles.

E: E você sente necessidade de mexer com o tempo das atividades por conta da sua aluna com síndrome de Down?

L: Não.

E: Ela acompanha o tempo das atividades?

L: Acompanha.

E: Agora, L., me diz uma coisa, como você definiria o que é um currículo na escola?

L: Complicado...

E: Se alguém te perguntasse, de maneira bem geral, o que te ocorre? Você pensa em

alguma coisa?

L: Eu não penso em nada, não. Eu acho assim, você prepara, mas nem sempre dá certo.

E: Mas o que é o currículo que você prepara?

L: No caso, a gente mais trabalha em projeto, são os projetos que a gente elabora. Agora, currículo... não se usa mais essa palavra, usa?

E: Depende do contexto...

L: Porque mais na prefeitura é mais projeto. Projeto do brincar: então, naquele momento, nós vamos seguir aquele projeto que é o brincar, são brincadeiras; o projeto de contar história: naquele momento, é o projeto contar história. Vamos trabalhar, contar história, ler história para criança, depois chama a criança com um livrinho para ela ler, aí ela lê a história para gente, ela vai criando a história dela. A gente trabalha assim.

E: E você conseguiria me dizer o que você acha que é uma adaptação curricular?

L: Seria, no caso... a criança chega aqui e se adapta aos projetos que a gente usa na escola?

E: Tem mais alguma coisa que você quer falar, que você queira falar do seu trabalho, dessa sua experiência num grupo de crianças que tem uma criança com uma deficiência...

L: A D. não dá problema. Ela é bem *light*. Pelo que eu vejo a menininha aqui da R. [*colega professora de outra sala*], não pára um segundo, ela é extremamente calma, muito calma. Não tem problema com ela.

E: Você já tinha trabalhado...?

L: Com síndrome de Down, não. Eu já trabalhei com um menino... eu não sei te dizer como que ele era. Era um problema, porque era assim, você chamava a mãe, ela falava que levava e não levava nada, e o ano foi passando... o menino tinha a inteligência quase normal, ele ia na lousa, ele escrevia todo o nome da seleção brasileira, mas o raciocínio lógico dele... ele falava tudo, ele escrevia tudo, ele lia tudo!

E: Com que idade?

L: Ele tinha 5 anos. Mas eu fiquei maluca com ele, maluca! Porque ele era agitado. Então a gente não tinha um laudo dele. Por mais que você peça pro pai levar, o pai vai enrolando, enrolando, e você não pode falar “olha, ele não vai entrar porque você não trouxe o laudo dele”. Então a criança fica. Agora, se tivesse orientação para gente, eu ia trabalhar melhor com essa criança.

APÊNDICE F

Entrevista 4 (E4)

EMEI 3, Professora “Dora”

Caracterização da entrevistada: 38 anos, formação em Magistério e Direito, cursando Pedagogia

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 7 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: V., 4 anos, deficiências múltiplas

Relato:

D: Sem diagnóstico médico, um laudo médico; eu solicitei para mãe no início do ano em virtude de no prontuário só constar isso e ela ficou de trazer. Mas esse “ficar de trazer”, nunca traz. Ela faz acompanhamento mesmo? Ah estou levando. Onde você leva? A única coisa que ela me justifica é fono. A menina tem dificuldade no andar, problema na perninha, ela não anda corretamente, ela tem dificuldade – ela foi a primeira que eu peguei, você viu que eu peguei na mãozinha dela? Porque tem que segurar para ela não cair, porque ela não tem equilíbrio (...) nas pernas. Então, ela tem dificuldade no andar, na mãozinha, na coordenação motora, ela tem dificuldade para falar, ela não fala nada. Ela só balbucia, e por conta da convivência você vai percebendo o que ela quer, igual mãe. Ela abre a boca, já falo; ela faz “III”, já sei que é banheiro. A gente vai conhecendo a criança. Mas ela não fala nada, nada, nada, nada. Então, ela tem muita dificuldade, porque não dá para ter um trabalho com acompanhamento, com ajuda. Então eu explico para mãe: para eu trabalhar com ela, eu preciso ter o acompanhamento de alguém, alguém especializado na área. O que fazer com ela? Como trabalhar? É uma inclusão que precisa de um apoio, porque eu preciso saber o que ela tem. Mesmo na escola da prefeitura, nós temos um apoio. Mas você tem que preparar o relatório e explicar para onde você vai enviar essa criança. E a mãe não me trouxe. Eu estou esperando até agora, 2º semestre nós já estamos entrando.

E: É o primeiro ano que ela está aqui?

D: Primeiro ano. 1º estágio, nós chamamos 1º estágio. E é assim, ela é uma criança assim, além de todas as dificuldades, que ela tem uma outra característica: eu estou falando muita verdade, ela não pára! Além dela ter dificuldade, ela não consegue ficar sentadinha. Então, ela levanta, ela já se utiliza das suas dificuldades para bater nos outros, para pegar as coisas dos outros. E as crianças, eles protegem, eu já trabalhei com eles, eles gostam dela, eles protegem. Então ela se utiliza disso. Ela tem essa percepção que ela é diferente

e eles gostam dela, protegem, ela já se utiliza disso, isso já é uma coisa boa para ela, essa dificuldade, essas diferenças que ela tem. A mãe me cobrou (...) “professora, como que ela vai para a 1ª série, porque ela está muito diferente” – porque ela compara porque a outra filha dela está no 3º estágio. “Ela está muito diferente das outras crianças, inclusive da sua sala” – porque ela tem contato com as outras mães. Mas ela é uma criança especial, é uma criança diferente. Ela está aqui comigo, as atividades que são dadas para as outras crianças são dadas para ela, só que ela vai fazer de acordo com as possibilidades dela; não posso forçá-la. Agora, ela faz, do jeito que ela consegue. Então, o desenvolvimento dela vai ser diferenciado, não vai ser igual. Isso por toda a vida. Nós vamos estar sempre ajudando. Mas para mãe é difícil entender isso. E eu disse para ela: “para eu te dar um retorno melhor de como ela tá, eu precisaria que você me desse um diagnóstico da médica, que você não me deu até agora, nem da fono.” Porque não teve avanço. Desde o início do ano, a fala dela continua do mesmo jeito. Eu não sei que tipo de tratamento é esse que a fono faz, se é que faz, aonde faz, entendeu? Então, você recebe essas crianças, a própria mãe não tem aceitação. Ela quer que ela seja igual às outras crianças, e ela não é igual, é uma criança especial, precisa de uma ajuda, de um apoio. E a mãe não pensa nisso, a mãe quer tratar ela igualzinho. Na festa junina, a mãe exigiu: “quero que ela dance”. Eu disse: “Mãe, eu não vou forçá-la. Eu vou pedir: vamos, V., dançar, vamos brincar?” Ela vai, ela gosta. Mas tem dia que ela não está bem, que ela não quer, e aí, no dia, se ela não quiser ir, não adianta! O parzinho dela segura, faz tudo direitinho, porque ele gosta dela, então ele segura para ela não cair. Faz todos os passinhos. Ela não faz todos. Mas o menino que está com ela, (...) é para participar. Então, ela faz junto com eles. Mas ela é diferente.

E: Na sua opinião, quais são os objetivos que o trabalho na educação infantil tem que ter? O que vocês esperam alcançar com as crianças?

D: O ensino na educação infantil é para que eles se apropriem da linguagem escrita, da linguagem oral, se apropriem de si mesmos. Então, na verdade, o objetivo da educação infantil não é alfabetizar, mas sim que eles entrem no mundo da escrita, que eles gostem disso. Através de quê? Através de vários portadores de textos, de danças, músicas. Isso é o objetivo da educação infantil: que a criança vá dentro da linguagem escrita e oral.

E: E quando você tem na sua sala, como esse ano, uma criança com deficiência, você continua tendo os mesmos objetivos, você altera, como é que você faz?

D: São os mesmos objetivos, é isso que eu falei. Os mesmos objetivos, só que a gente tenta dar atenção especial para ela, e a gente tenta fazer as mesmas atividades com ela, para que ela não fique excluída, ela tem que ser incluída no grupo, fazer as mesmas

atividades. Só com atenção maior, atenção especial, com aquele carinho que eu te falei que as crianças têm com ela. Mas ela não é diferente, nem o tratamento comigo: ela fez coisas erradas, ela vai ser chamada a atenção. Inclusive, quando ela é chamada a atenção, ela dá risada. Ela abre um sorriso, ela dá risada. As crianças olham para minha cara e falam: “ô, professora... não faz isso”. Eu fico brava com ela, falo “não, está errado, não é correto, tem que respeitar os colegas” O respeito pelo próximo. Assim como eles têm por ela, ela também tem que respeitar. Então, é assim, ela é tratada da mesma forma, os objetivos são os mesmos tanto com ela que é especial quanto pros outros. Senão eu prejudicaria os demais alunos.

E: Então você também não muda nada no trabalho que você planejava para qualquer sala de estágio 1, é o mesmo tipo de planejamento...

D: O planejamento é o mesmo. Você adapta a algumas situações.

E: Dá um exemplo.

D: Algumas situações em relação a ela. Então, vão brincar como dança... dançar. Toda a escola vai dançar, porque vão apresentar um número. Ela está participando? Ela foi inclusa? Foi. Só que na hora que ela... primeiro...quando a gente estava ensaiando, eu conversei com ela: “Você quer dançar, V.?” Aí, como eu disse, ela não fala nada. Como eu sei que ela quer dançar? Porque ela dá risada. Eu falei: “Então vamos lá! Faz, V.. Tenta fazer.” Aí ela começa a dar os passinhos, ela fez, bem diferente, mas fez. As atividades são iguais? São. Só que eu tenho que preparar de maneira diferente para ela aceitar aquela atividade, para ela tentar fazer a mesma atividade da forma que ela conseguir. Ela está fazendo as mesmas atividades, só que de forma diferente. E o menininho está aceitando isso, porque não está igual ao grupo. Ele está dançando diferente, mas está ali. Está presente na atividade.

E: E como que você avalia se essa mudança de jeito de você apresentar a atividade ou de uma atividade específica funcionou, se não funcionou, se foi bom, ela te dá algum sinal, você percebe alguma coisa? Então, vamos supor, você me falou que você foi perguntar para ela, pros outros você não foi perguntar individualmente; eles gostam, você já sabe...

D: Gostam, gostam.

E: Então, como você, em alguma outra situação, você pensa, você consegue avaliar se...

D: Se ela conseguiu atingir alguma coisa e melhorou.

E: Isso.

D: Em algumas situações, eu vejo que ela melhorou, por quê? Inicialmente, nenhum, principalmente essa socialização, integração com o grupo, inicialmente ela só sentava

e ficava ali. A mãe trazia, eu pegava ela e ficava sentadinha. Então, o que ajudou a V.? Ela conseguiu interagir com o grupo, se sociabilizou, criou novos amigos, participa das atividades da forma dela, mas participa. Então, essa inclusão ajudou a V.? Acho que ajudou. Até para se pronunciar, até as próprias crianças já conhecem o vocabulário dela, a coordenação motora dela já melhorou bastante, ela, hoje, ela consegue pegar o giz de cera, uma massa de modelar. Então ela já faz várias coisas. (...) já consegue, já melhorou bastante. Então ela já atingiu alguns objetivos? Já. Só que o objetivo que ela atingiu é diferente dos demais? É, mas ela já alcançou alguma coisa, ela já melhorou.

E: E você faz esse tipo de adaptação, de mudar o jeito de encaminhar só quando tem uma criança que, por mais que não tenha um diagnóstico fechado, mas que você vê que tem uma deficiência, uma criança especial, um aluno especial, como você diz? Ou você já teve a experiência de ter que também alterar seu jeito de encaminhar uma atividade num grupo que você não tivesse criança com deficiência?

D: Não, mesmo quando você não tem criança diagnosticamente falando com alguma dificuldade, você tem aquelas crianças que são mais retraídas, têm dificuldade de socialização, então você tem que alterar as atividades, sim, porque o ser humano é diferente um do outro, cada um reage de uma forma. Então, até eles interagirem, se sociabilizarem, você vai percebendo. Você tem uma avaliação diagnóstica inicialmente do grupo, como eles estão, como você recebe. Eu recebi assim. Estamos aplicando outra: como eles estão agora? O que eles atingiram? Para dar o retorno pros pais em agosto. No final do ano: e agora? O que eles conseguiram? O que a educação infantil fez com eles? Como eles entraram? Porque alguns entraram em uma fase, por exemplo, a fase do desenho: entraram na garatuja, só naquele rabisco. Como eles estão agora? Então, a gente dá um retorno pro pai: o que foi conseguido com ele. Eles já avançaram bastante, desde aquela criança que você nota que tem uma dificuldade, que não é propriamente especial, mas ele é diferente do grupo, uma criança retraída, uma criança muito tímida...

E: Então, como você consegue determinar quem vai precisar de uma adaptação, de algum tipo de mudança, e quem não precisa?

D: Como eu vou determinar? Nas próprias atividades que você propõe, quando ele fala “não quero fazer”. Eu tenho um aluninho de manhã que ele é super, você percebe que ele faz tudo, mas ele é muito assim, é com ele, não quer se sociabilizar, não quer interagir com o grupo. Esse menino precisa de atenção especial, não por ele ter alguma deficiência propriamente dita, mas porque ele é muito individualista, ele é muito “eu”, ele não quer participar com o grupo. Então você tem que fazer um trabalho diferenciado, sim, mesmo

ele não sendo especial.

E: Você produz algum tipo de material específico para V. ou já produziu para algum aluno que você achava que precisava, ou você trabalha com o mesmo material que é...

D: O mesmo material.

E: Você costuma trabalhar com as crianças em pequenos grupos?

D: Formando grupos.

E: E como que você organiza? Você que determina quem que vai sentar com quem, ou eles escolhem?

D: Tem três formas: primeiro, você deixa eles escolherem; depois, você faz intervenções: porque eles também têm aquela de escolher só aquele mesmo grupo; então, para que todos se sociabilizem, você troca. Vamos trocar hoje? Que tal, gente? Ah, professora, não quero. Mas é só hoje, vamos colocar um outro amiguinho. Então, você tem que fazer essas intervenções, sim, para que todos participem de todos os grupos.

E: Como que você organiza e pensa o tempo das atividades? Na hora em que você vai fazer seu semanário, você precisa mais ou menos prever o tempo que as crianças vão usar. Você organiza isso porque você já conhece, isso se altera porque você tem a V., ou não? Ou ela participa e faz as atividades no mesmo tempo que as crianças?

D: O tempo dela é diferenciado; assim, o grupo termina e ela continua. Então, assim, você tem a linha do tempo na educação infantil, mas ela não é rigorosa, ela é flexível. Você faz, você define um tempo, sim. Só que aqueles alunos que não conseguiram, você deixa fazer. É aquela coisa: então, nós vamos começar uma outra atividade; vocês terminam essa. Deixa que eles façam no tempo deles.

E: E aí ela vai terminado a atividade, e os outros?

D: Os outros já vão entrar em outra, a gente já começa outra. Depois que ela termina: “E agora, V., vamos fazer essa que os amiguinhos estão fazendo?” E retoma com ela.

E: E, D., como você definiria para mim o que é o currículo na escola?

D: O que é o currículo... O currículo é uma linha, (...) é uma linha, um caminho que você vai percorrer, o que que você tem que alcançar, os objetivos...

E: E adaptação curricular? Como que você me diria o que é uma adaptação curricular?

D: Adaptação curricular seria assim... você colocar o que é necessário para aquele grupo de crianças que você está recebendo, como você vai trabalhar inicialmente com aquele grupo. Você faz um planejamento de acordo para receber a criança, sociabilizar, interagir.

E: Então, você sempre faz uma adaptação curricular?

D: Sempre adaptação. Mesmo assim, agora no 2º semestre, eu vou receber algumas crianças novas que vão ser transferidas. Então você tem que fazer o quê? Replanejamento para receber aquelas crianças, para que elas se sintam mais à vontade, que elas gostem, gostar do ambiente, porque é muita dificuldade entrar no grupo no 2º semestre.

E: Tem mais alguma coisa que você queira falar?

D: Não, acho que eu já falei demais!!

APÊNDICE G

Entrevista 5 (E5)

EMEI 6, Professora “Cecília”

Caracterização da entrevistada: 59 anos, formação com curso superior (licenciatura plena para ensino na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental e licenciatura curta em Estudos Sociais)

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 9 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: N., 6 anos, com Polineuropatia sensitivo-motora associada a atraso cognitivo importante (doença genética) – laudo de Dr. Zan Mustacchi.

Relato:

E: Em sua opinião, quais são os grandes objetivos do ensino na educação infantil? Se você pensar, em termos gerais, com a sua sala, quais são as grandes metas que você tem?

C: As metas que eu tenho... a gente segue o projeto pedagógico. A gente trabalha com o PEA, o projeto que é múltiplas linguagens. Então, através desse projeto, a gente direciona nas áreas da educação infantil segundo o referencial curricular da educação infantil. A gente trabalha globalmente com todas as áreas, e o objetivo é o desenvolvimento integral do aluno.

E: E quando você tem na classe alunos com uma deficiência, como a N., você pensa em outros objetivos, você modifica um pouco esses que você tem?

C: Eu procuro adequar tendo em vista a dificuldade da N. Mas eu sei que ela tem dificuldade no raciocínio lógico, como as outras crianças têm, mas eu procuro adequar. Eu não faço diferença dela entre os demais. Então, tudo que eu dou para as crianças, eu dou para ela também, só que ela tem aquela dificuldade, então ela não acompanha como os outros, mas eu não procuro diferenciá-la dos outros.

E: Mas para ela você tem outros objetivos? Quando você faz seu planejamento, você pensa “nesse momento, vou trabalhar com a N. para que ela desenvolva...” uma coisa que você... que os outros já deram conta, por exemplo? Ou você trabalha com o mesmo planejamento...?

C: Eu procuro acompanhá-la individualmente naquela atividade. Eu sei das dificuldades, por exemplo, se ela vai recortar, ela não consegue recortar. Vai colar? Não, tudo com ajuda da professora. Mas atualmente já está segurando uma canetinha, um lápis para colorir, então ela faz do jeitinho dela, mas eu deixo também ela um pouco livre, entendeu? Mas

eu procuro acompanhá-la, mas eu não diferencio a atividade que eu dou para ela com as outras crianças.

E: A única mudança, então, que você faz é no tipo de ajuda que você oferece?

C: Acompanho ela, acompanho para ver se ela consegue realizar a atividade. Ela tem muita dificuldade.

E: No caso dela, como que você consegue avaliar se a sua ajuda teve sucesso, foi o suficiente para ela?

C: Então, não tem o acompanhamento do profissional na área de psicologia, então eu faço do meu jeito, eu olho, eu analiso assim, por exemplo, ela já consegue segurar uma caneta, uma canetinha, um lápis? É uma evolução. Ela consegue traçar algumas coisas? Já é uma evolução, para mim é isso que eu vejo, se ela consegue segurar a tesourinha, mesmo com dificuldade? É uma evolução. Então eu avalio assim.

E: E você só dá essa ajuda mais individualizada no caso dela, que tem essa dificuldade motora grande? Os outros, a proposta que você faz, eles conseguem...

C: Não, tem alguns alunos com dificuldade na classe que eu tenho que fazer acompanhamento individual sem ser a N.. Eu tenho...

E: E como que daí você sabe? E como, quando você recebe o grupo, você começa a trabalhar, o que te diz que esse aluno precisa de um atendimento mais individualizado?

C: Eu vou de mesa em mesinha, olhando se ele consegue desenvolver aquela atividade que eu expliquei para sala toda. Eu explico a atividade que eu vou dar, distribuo os materiais, e aí eu vou de mesinha em mesinha olhando. Mas eu já sei, desde o começo do ano que faço esse trabalho, já sei quem tem mais dificuldade; quem precisa de uma assistência, assim, junto. Então, já vou naquela mesa, que tem aquele aluno... olho, dou uma olhada nas mesinhas, mas eu vou depois acompanhando aqueles alunos que têm mais dificuldade, e a N. é um deles, que precisa de mais ajuda ainda.

E: Você produz, você usa algum material específico ou algum equipamento específico na sua sala devido à presença da N.? Tem alguma coisa de material, uma mesa, uma cadeira diferente das outras?

C: Não, é tudo igual. Os mesmos materiais que eles usam.

E: Os materiais também são os mesmos?

C: As pastas são iguais, tudo que receber da prefeitura.

E: Você costuma trabalhar com as crianças em pequenos grupos de quatro, cinco, ou eles trabalham individualmente ou no grupo todo? Como você faz?

C: Grupo de quatro ou cinco, também trabalho individual, mas sempre nas mesinhas de

quatro alunos.

E: E você que define quem vai sentar com quem nas mesas, ou eles escolhem?

C: Não, às vezes, eu deixo eles livres para escolher. E às vezes eu defino.

E: E aí, quando você define, o que você leva em conta? Por que você põe um com outro?

C: É o comportamento em sala de aula, a disciplina.

E: Como que você organiza o tempo das atividades? Pensando, por exemplo, que você tem esse grupo de 31 com a N., você consegue prever mais ou menos o tempo das atividades, ela leva um tempo maior, esses outros alunos com dificuldade, como que você organiza?

C: Eu já dou um espaço de tempo contando com a dificuldade desses alunos, porque eu sei que, até a hora do lanche, os alunos que têm mais facilidade já conseguiram terminar a atividade. Depois do lanche, tem mais um espaço de tempo até o horário do parque para que esses que estão com mais dificuldade terminem. Entendeu, até a hora do parque, esses já conseguiram.

E: E os outros que já tinham terminado fazem o quê?

C: Ah, eles pegam livrinho de historinha, ficam folheando nas mesinhas, ou algum brinquedinho que tem na sala, mas sem fazer muito alarde, para não atrapalhar os outros. Eu já explico isso.

E: C., como você definiria para mim o currículo de uma escola? O que é o currículo de uma escola?

C: Ah, o currículo, ele leva em conta uma série de fatores, o projeto político-pedagógico, o PEA, que é o projeto que a gente faz duas vezes por semana, leva em conta a comunidade, a pesquisa que nós fizemos com os pais, o trabalho também dentro da classe, e depois a gente faz o planejamento, nas áreas da educação infantil. Então, para mim envolve o todo, uma avaliação do todo.

E: E o que seria para você uma adaptação curricular?

C: Então, por exemplo, eu adapto de acordo com o perfil da minha sala, por exemplo, eu, no começo do ano, eu vejo se aquela classe acompanha aquilo que eu planejei. Então, eu faço os registros, mas se eu vejo que a classe não está com aquele ritmo, então, já eu procuro adequar o meu planejamento ao ritmo da classe, ao perfil da classe. Por exemplo, essa classe desse ano, ela, o 3º estágio, na realidade, a criança desse ano está com menos idade que no ano anterior, porque agora eles vão com 6 anos para 1ª série. Então, eu tenho que adequar tudo que eu planejei ao perfil da idade deles. Entendeu?

Então, depois, eu vejo que eles vão evoluindo, então eu vou adequando. Vou sempre adequando, porque eles estão evoluindo. Agora, evoluíram até a metade do ano; então, a partir do 2º semestre, eu já sei que eu posso introduzir mais coisas, porque já evoluíram desde o começo do ano até agora.

E: Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar do trabalho com essa sala, dessa sua experiência?

C: Olha, está sendo para mim gratificante, porque eu nunca trabalhei com aluno especial. E eu trabalho em duas escolas e, na outra escola, também esse ano eu tenho aluno especial. Só que assim, como se diz? Ela é mais motor. A dificuldade da criança é a nível motor, que ela encolhe os bracinhos, mas não assim cognitivo igual a N. A N. é mais a nível mental e motor também. Mas essa outra criança é mais a nível motor, a dificuldade dela.

E: Está sendo bom, então?

C: Está sendo bom, gratificante, estou aprendendo muito.

APÊNDICE H

Entrevista 6 (E6)

EMEI 6, Professora “Marcela”

Caracterização da entrevistada: 35 anos, formação em Magistério, graduação em Filosofia com licenciatura curta em Estudos Sociais, cursando História

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 11 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: G., 6 anos, com síndrome de Down

Relato:

E: Em sua opinião, quais são os grandes objetivos do ensino na educação infantil? Se a gente fosse falar de maneira geral, quais são as grandes metas do trabalho nesse segmento?

M: A grande meta, acho que a principal, é a socialização.

E: E quando você tem na sua classe alunos com deficiência, como no caso do G., você muda esses objetivos, ou você trabalha a partir dos mesmos?

M: Não, não. Socialização sempre. Pode ser mais específica, no caso? Eu tento incluir no caso o G. no grupo. E eu fiz isso e deu muito certo. Agora já está tudo tranquilo.

E: Você faz algum tipo de modificação no trabalho com o seu grupo por conta da presença do G.?

M: É, geralmente eu explico as atividades no geral, em roda, aí as crianças vão fazer sua parte da atividade, e eu sento perto do G. e fico conversando com ele para tentar mais ou menos dirigir o trabalho.

E: Ele faz a mesma atividade?

M: A mesma atividade.

E: Você falou que você então muda mais ou menos o encaminhamento... o jeito que você apresenta. E como você percebeu e definiu que isso era uma coisa que ele precisava, que ele não conseguia? Você observou...

M: É. Porque ele estava muito disperso. Então, enquanto eu falava, ele estava brincando, às vezes ele gosta de ficar embaixo da mesa, às vezes ele entra no meu armário de pastas, que eu guardo as pastas, então ele acha legal brincar lá, ele pega brinquedo e fica lá dentro do armário. Então, eu percebi que, deixando as crianças cada uma seguindo o ... claro que elas me interrompem, elas vão até a mesa, mas, quando eu estou sentada com ele, até mesmo as crianças agora já sabem que, quando eu tenho que conversar com o G., elas dão espaço. Quando eu termino, elas vêm perguntar se é alguma dúvida, ou vêm mostrar a atividade. Então, como ele estava muito disperso, eu achei melhor sentar perto dele e ficar dirigindo a atividade.

E: E você avalia que essa mudança teve sucesso? Que com isso, ele consegue fazer a atividade, ele fica mais tempo concentrado...

M: Consegue, com certeza.

E: E além do G., que tem uma síndrome, tem um diagnóstico, você faz esse tipo de modificação no seu encaminhamento para outras crianças, ou não?

M: Geralmente aquelas crianças que apresentam mais dificuldade, assim, concentração.

E: Você usa algum material específico na sua sala por causa do G. ou algum equipamento que em outras salas você não usaria... ou não sei, um tipo de jogo, um tipo de atividade, alguma coisa que você pensou por conta da presença dele, não?

M: Não, eu uso os mesmos materiais, só que, quando eu estou perto dele, aí eu tento dar uma ênfase maior. Por exemplo, se eu estou brincando com os blocos lógicos ou o monta-tudo, então, quando eles estão brincando, às vezes eu passo perto do G. e pergunto: “que cor é essa?”; ele não sabe, eu falo “vermelho”, fala vermelho – aí ele fala “vermelho”. E como ele não está falando muito bem ainda, agora ele deu uma deslanchada, mas aí eu sempre peço para ele falar; ele fala do jeito dele, eu repito e ele tenta repetir a mesma coisa que eu falei, para estar forçando essa parte da linguagem oral.

E: E os materiais que as crianças usam, as lições, as atividades que você prepara, você já me falou, sempre é a mesma para ele?

M: A mesma. Às vezes, assim, com uma leve modificação, por exemplo: o nome – a grande parte, eu acho que só um, com exceção, tirando o G., só um ainda não está escrevendo o nome corretamente. Então, todos sabem escrever o nome. O G. eu já pego, eu já mostro letrinha por letrinha, fico falando sempre, batendo na mesma letra, e ele tenta escrever do jeito dele. Tentando chamar a atenção para o nome dele.

E: A mudança mesmo é na sua intervenção, não é no material propriamente dito?

M: Não.

E: Você costuma trabalhar com as crianças em grupos pequenos, ou todo mundo junto?

M: Geralmente em grupos de cinco.

E: E como que você divide as crianças? Você que determina quem senta com quem?

M: Ah, eu faço sorteio.

E: Sorteio?

M: É, como são dez mesas, eu tenho uma caixinha que tem números de um a dez; e cada um pega um número na caixinha, depois a gente descobre quem está no grupo de quem.

E: E o tempo das atividades? Como você, na hora que vai fazer seu planejamento da semana, como você organiza o tempo? Você já sabe mais ou menos quanto tempo que eles vão demorar...

M: Eles são rápidos, assim, são muito rápidos os meus alunos. Então, eu sei que, no máximo, 30 minutos, não mais que isso. No máximo. Às vezes, até menos, 15 minutos, e eu tenho que dar uma outra atividade complementar, ou ler um livrinho, eles procuram letrinha do nome, uma coisa assim relacionada.

E: E o G. acompanha esse tempo? Ele termina também as atividades?

M: Ele é bem mais rápido, ele quer tudo rapidinho, porque ele quer brincar. Mas assim, o que eu consigo com ele, no mínimo, eu consigo dez minutos. Depois de dez minutos já fica mais difícil. Mesmo porque ele não quer mais segurar o lápis, ele joga no chão, ele quer brincar. Então, o tempo que eu consigo com o G. são dez minutos.

E: Faz tempo que ele está aqui na escola?

M: Acho que ele está desde o ano passado... se não me engano.

E: M., como você definiria para mim currículo? O currículo da escola? O que é para você?

M: É a grade das disciplinas que tem que ter na escola (...) é meio complicado na educação infantil, porque é tudo tão, como dizer, as descobertas são no dia-a-dia, então às vezes essa parte do conteúdo, das disciplinas que tem que dar cabo fica meio que tolhendo a nossa liberdade. Eu penso assim. É mais o dia-a-dia mesmo, que gente vai surgindo, às vezes, como, por exemplo, aqui muitas vezes surge um bichinho no jardim, uma aranha, uma lacraia, até cobrinha de mato, cobra-cega. Então, as crianças mesmo já vão conversando comigo, a gente vai, a gente viaja, eu não acredito em seguir assim, fielmente o currículo, não. Eu vou no dia-a-dia, pelo interesse.

E: Como você definiria para mim o que é uma adaptação curricular?

M: Acho que seria isso, o currículo ser mais flexível, no caso. Você poder estar adaptando esses conteúdos de uma forma mais flexível, nada assim, muito direto, nem com muito conteúdo também, que não adianta. São poucos objetivos e o conteúdo a gente vai vendo no dia-a-dia.

E: A N. [*colega, professora de outra sala*] comentou que vocês têm os projetos. Então, isso faz parte do currículo? Esse projeto que você recebe, você tem lá o que você precisa cumprir? É assim?

M: É.

E: E é isso que você acha que precisa ser mais flexível?

M: Mais flexível. Acho que fica (...) muito. Por exemplo, eu estou com uma sala maravilhosa esse ano, as crianças perguntam muito, são sempre interessadas, elas adoram falar, é uma sala muito falante. E até mesmo o G. está entrando na deles agora. Então, a minha sala do ano passado já era totalmente, como eu posso dizer, “pavilhão nove”. Eram problemáticos até, vários problemas de inclusão mas, no caso, social. Então, o que eu fiz o ano passado já não cabe fazer esse ano, porque o ano passado foram só “boas maneiras”, vamos dizer assim, que

eu consegui que eles não se matassem no fim do ano, porque estava muita violência. Esse ano, eu já percebi que eu tive que começar a explorar o lado da amizade, para incluir, no caso, o G. à rodinha, porque ele sempre brincava sozinho, as crianças olhavam, perguntavam se ele era o meu bebê. Eu falei que não, e que ele precisava da nossa ajuda para aprender e que, quando ele não soubesse ou fizesse alguma coisa errada, a gente precisava ensinar. Eu comecei com esse lado da amizade, e agora todos ajudam e não tem problemas. Então, varia, é uma variação.

E: Então, adaptação curricular você acha que é isso: é ajustar o programa que está dado à sala que você tem?

M: É isso.

E: Tem mais alguma coisa, M., que você gostaria de falar para mim dessa sua experiência com essa sala com o G.?

M: *(entrevistada responde que não acenando com a cabeça)*

APÊNDICE I

Entrevista 7 (E7)

EMEI 5, Professora “Clara”

Caracterização da entrevistada: 32 anos, formação em Magistério (com especialização em pré-escola) e Geografia

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 14 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: B., 6 anos com deficiência intelectual associada a um quadro de baixa visão, dificuldades motoras e comprometimento da fala

Relato:

C: A aluna chama B., ela tem 6 anos agora, 3º estágio na EMEI, e a deficiência dela é assim, ela teve um problema – acho que no parto, o que foi passado para gente é que ela teve um problema no parto. Então, ela tem baixa visão, ela usa óculos, mas ela tem baixa visão, ela tem dificuldade de enxergar, ela tem que pegar as coisas muito próximas para enxergar e anda na pontinha do pé e tem, assim, uma dificuldade motora generalizada. Ela não consegue verbalizar, ela tem uma fala comprometida, ela se comunica através de gestos e monossílabos, poucos monossílabos. E só que entende tudo que você fala, tudo que você fala ela compreende super bem.

E: E no aspecto da aprendizagem, ela acompanha o grupo?

C: Então, a questão da rotina da sala ela internalizou muito bem, então, por exemplo, ela sabe qual é a hora de ir ao parque, qual é a hora de brincar, qual é a hora de escovar os dentes, sabe a sequência das atividades, a gente procura sempre deixar ela no grupo, se é uma roda de leitura, ela está participando junto, se é uma brincadeira... a gente tinha oficina de texto, ela participava também das oficinas. Então, ela consegue estar dentro do grupo em todas as atividades. O mais difícil mesmo são as atividades de escrita, que a gente tenta fazer uma adequação para ela, porque ela tem que ter o igual que os outros têm – se o caderno é de linha, ela quer o caderno de linha, a gente dá o caderno de linha, mas dá para ver que ela tem dificuldade assim para se organizar no espaço. Essa é a maior dificuldade dela: de adequar todas as atividades comuns para ela que tem essa deficiência motora grande.

E: Na sua opinião, quais são os principais objetivos do ensino na pré-escola?

C: Então, o principal objetivo na pré-escola seria a socialização da criança e a construção da cidadania mesmo. A gente vê como a construção da cidadania. Aqui, a escola também tem vários projetos – a inclusão é um dos projetos, o outro projeto é o inter-geracional, da criança estar junto do idoso, o idoso estar junto da criança e do adolescente. Então, a gente traz os idosos para cá. A alimentação saudável, a criança aprender a comer... Então, não é só a parte

cognitiva, a gente gosta de trabalhar a criança como um todo e a inserção dela na sociedade. Então a gente faz o “conselho das crianças”, além de ter o conselho dos pais, tem o conselho das crianças, e elas têm direito de escolher o que elas querem, falar sobre as angústias, o que elas esperam da escola. Então, o foco principal da escola é esse: esse trabalho com o cidadão mesmo desde pequeno.

E: E quando você tem em sala uma aluna como a B., que tem uma deficiência, como você estabelece os objetivos? Você altera, você pensa em objetivos que são específicos para ela, como que você faz?

C: Então, acho que o principal objetivo da inclusão é deixar a criança mesmo estar inserida no grupo, e fazer com que as outras crianças aceitem o diferente e auxiliem o diferente nas dificuldades. Então, eu percebo que o grupo gosta de auxiliar, gosta de estar ajudando. Só que existe aquela preocupação com a parte cognitiva também: como adequar as atividades ao aspecto cognitivo deficiente, que é o que ela tem, que essa acho que é uma preocupação grande. Porque a outra parte, a parte social, corre super bem. Agora, essa parte cognitiva é a que a gente tem mais dificuldade.

E: Você faz algum tipo de mudança no seu trabalho com o grupo de maneira geral porque você tem a B.? Você pensou uma rotina diferente ou você pensa algum aspecto do trabalho que você tenha modificado porque você tem uma criança com deficiência?

C: Um dos aspectos é o número de alunos por sala. O número já é menor se tiver uma criança...

E: Quantos alunos você tem?

C: A princípio, eu tinha 30 matriculados. Se o normal era 35, quem tem criança com necessidades especiais tinha 30, já era autorizado pela supervisora, mesmo sem diagnóstico, a gente tinha esse número menor. Agora, para as atividades, fazer adequações é o que eu acho mais difícil, é adequar a atividade diferenciada para ela.

E: E você fala que é na parte cognitiva. Como que você definiu que esse era o aspecto... você não tem um laudo... como você chegou nisso? Você disse que ela participa da roda de leitura, ela vai ao parque e por que você acha que nessas atividades de escrita, como você falou, precisa de um ajuste? Como você definiu isso?

C: Porque ela não consegue realizar as atividades como as outras crianças conseguem. Até a lição de casa, às vezes eu dou uma lição de casa diferenciada para ela, porque eu sei que ela não vai conseguir fazer aquilo. Se é uma escrita, se as crianças estão fazendo uma lista, eles estão falando oralmente o que viram na feira e vão copiar num papel, ela não vai conseguir fazer isso. Ela não consegue reconhecer o nome dela. Na avaliação, também a gente teve bastante

dificuldade, a gente conversou bastante com a diretora – porque a coordenadora está de licença, então eu conversei com a diretora –, conversei com outras pessoas para ver como avaliar a B. Porque tinha que fazer a sondagem de escrita, e eu falava “quem tem baixa visão faz contraste, papel preto, escrito em branco”. Mesmo com contrastes ela não conseguiu identificar o nome, não conseguiu identificar as letras, entendeu? Principalmente quando você observa as duas atividades, você vê que ela não consegue fazer.

E: E como você avalia se a adaptação que você fez para ela – essa troca da atividade ou uma adaptação como você fez do contraste – se funcionou ou se não funcionou?

C: Se ela conseguiu realizar. Por exemplo, a do contraste era para identificar as formas geométricas e a outra era para identificar o nome dela, e ela não conseguiu realizar nenhuma das duas, mesmo com esse contraste. A diretora falou que foi num curso, e teve até um texto que a supervisora deu para tentar fazer com contraste para ver se ela conseguia, e ela não conseguiu. Essa avaliação é o mais difícil. Agora, em outros aspectos, por exemplo, a alimentação. As crianças se servem aqui sozinhas e eu sempre estimei a comer, nem que seja para experimentar. Tem que experimentar todos os legumes e as verduras, tem que colocar no prato. Caso não goste, deixa no cantinho. Então, eu avalio que ela entendeu o que é importante, porque ela já coloca. No começo, se pudesse, ela só comia arroz e feijão. E agora não, ela coloca no prato dela, ela tenta. Na alimentação, eu vejo bastante dificuldade dela para enxergar – ela quer pegar a coisa bem de perto para ver o que que ela está comendo. E o óculos também não pára no rosto, o óculos fica escorregando o tempo inteiro, tem esse problema de adaptação do óculos. Ela olha, eu posso avaliar – não, ela já percebeu que é importante, porque ela já está colocando. Ela experimenta; ela não gosta, ela sabe colocar no cantinho. A gente começou a comer de garfo e faca, ela sabe que tem que pegar. Ela pega o garfo e faca, ela tenta comer, a professora ajuda. Então, a gente percebe que ela tem várias mudanças. Nesse aspecto dá para avaliar que ela conseguiu, agora, nessa parte de escrita, especialmente é a escrita que ela não consegue. Porque na roda dos livros, por exemplo, tem a professora da manhã e eu fico com eles das 11h às 15h; tem uma professora que fica das 7h às 11h. Ela fez a avaliação da B., mas eu falei “tem coisas aqui que eu não concordo”. Por exemplo, toda terça-feira, eles levam o livrinho para casa, eles contam, a família conta para eles, e depois eles retornam com esse livrinho para recontar pros amigos. A B. não fala, ela não consegue recontar. Mas primeiro a gente faz a roda, onde todos apresentam o título do livro; ela não sabe falar o título, mas ela levanta o livrinho que ela pegou. Se eu coloco os outros, eu coloco vários livros misturados, eu falei “B., qual desses você levou essa semana?”, ela sabe mostrar qual ela levou. Entendeu? Então tem algumas coisas em que você consegue avaliar os avanços. Agora, em outras é mais difícil.

E: E você faz esse tipo de adaptação só para B.? Ou você já fez para algum outro aluno, como você sabe quem precisa de uma adaptação?

C: Então, eu tenho um outro aluno na sala que ele tem alguns problemas motores também, é uma criança que treme muito, ela tem dificuldade para pegar no lápis. E a gente tinha na sala, atividade simples, do dia-a-dia, de rotina, não tanto as de escrita, que eu acho mais difícil fazer adaptação. Agora, algumas coisas que você faz na rotina você consegue adaptar. A criança que terminava a lição tinha que colocar no saquinho. Sabe aquele varal com nominho? Eu olhava as atividades dele, estavam todas amassadas, porque ele não tinha coordenação de abrir um saquinho e colocar as atividades. Eu falei: “Olha, L., a gente está aqui para te ajudar. Se todo mundo soubesse tudo, não tinha que vir para escola. Se a professora está aqui, é para te auxiliar.” Então, ele começou a sentar comigo, eu ajudo ele a colocar... sabe, esse tipo de adaptação é mais fácil.

E: Você usa algum equipamento, algum material específico na sua sala... Eu vi que você tem um computador... É por conta desses alunos ou não, todo mundo tem?

C: Não, esse computador é um computador que nem está funcionando, porque nosso laboratório não foi instalado. Então é para eles manusearem, brincarem, abrirem, fecharem, ver quais são as partes... é tipo um cantinho, terminou a lição, se quiser ficar brincando, pode brincar.

E: Então, você não tem nenhum equipamento, nada específico por conta de ter aluno com deficiência.

C: Nem material. Tanto é que a gente estava conversando, eu estava conversando com a diretora, que a gente precisava ter alguns materiais diferenciados para B., porque a servente estava reclamando: “essa mesa está suja!” – só que é a mesa que ela senta, e ela não consegue ficar no limite do papel. Então, eu até conversei com a diretora. Não tenho ainda, mas eu gostaria de comprar – seria um caderno maior, mais adequado para ela. Ela não tem coordenação para pegar um lápis de cor, então tinha que ser um lápis estaca ou um gizão de cera. Não tem nenhum material diferenciado no momento. Mas eu vejo necessidade.

E: E em termos das lições? Você falou só dessa atividade que você fez com o contraste. Você já fez mais alguma...

C: Diferenciada?

E: Ou foi só nessa situação de avaliação?

C: Olha, essa dos livros, de identificar os livros foi uma outra diferenciada...

E: Mas que você tenha produzido um material diferente para ela?

C: Não. Foi só na avaliação que eu produzi e na lição de casa também. Na lição de casa que era para fazer uma transcrição do nome. Daí, o dela, ao invés de fazer em uma folha de sulfite, eu fiz, sabe essas folhas de impressora matricial, bem grandes? Então, bem grandão e falei,

expliquei para mãe que ela não ia conseguir escrever, mas era para ela ir passando o dedinho em cima das letras, para mãe ir acompanhando... então, as lições de casa eu tive algumas diferentes, sim, mas foram poucas, foram poucas atividades.

E: Mas sempre você dá a mesma coisa que as crianças têm que fazer...

C: A mesma coisa atividade de uma forma diferente.

E: Você trabalha, C., com as crianças em pequenos grupos? Eu vi que na sua sala tem mesas compridas...

C: São mesas circulares iguais a essa com grupos de quatro, quatro crianças.

E: Você que define quem senta em cada mesa?

C: Não, não. A professora da manhã, ela gosta de definir os lugares certos. E eu gosto que eles troquem. Então, quando eu chego eles já ficam trocando. Eles escolhem os grupos. Às vezes, eu faço umas atividades – cada um tira uma ficha e tem que sentar naquela cor daquela mesa, para mudar um pouco, porque a gente percebe que ficam aqueles grupos definidos. E a B., ela tende a sentar com algumas crianças que ela gosta mais... por exemplo, se eu coloco ela em uma mesa de uma outra criança que ela não gosta, ela faz “hum...(murmúrios)” e já sai. Ela tem afinidade com um grupo grande até, mas tem aquelas que são as preferências dela, que ela sempre quer sentar junto. E eu percebo que ela não gosta de mudar de lugar, ela perde o parâmetro que ela vai sentar perto da porta. Eu tirei ela de perto da porta, ela já queria voltar pro lugar, ela não gosta de mudança. Eles, na verdade, não gostam, as crianças com necessidades especiais, que mude muito...

E: E como você define o tempo para as suas atividades? Como que você organiza? A B. precisa de um tempo maior ou menor, ou como você...?

C: Eu percebo que ela não consegue. Se for uma atividade de escrita... porque eu fico pouco tempo na sala com as crianças. Esse horário das 11h às 15h, ele é assim: das 11h ao meio-dia, eu tenho uma atividade dentro da sala; ao meio-dia, tem um parque, que pode ser ou um campo dirigido, uma brincadeira... depois, eles fazem uma higiene e vão pro almoço, que é ali no refeitório, depois, voltam para sala, pegam as escovas de dentes, escovam os dentes e eles dormem na escola das 13h15...

E: Mesmo os de 6 anos?

C: Mesmo os de 6 anos. Das 13h15 às 14h15 eles dormem. Eles dormem uma hora na escola. Às 14h15 eles têm uma higiene, um lanche e a saída. Então, é um tempo pequeno de sala. Depois eu quero te levar para conhecer a escola, os outros espaços. E nesse tempo pequenininho, um dia é entrega de livros, tinham oficinas, tinha oficina de tênis, que era uns oficineiros de uma ONG de tênis que dava, que era segunda-feira, tinha oficina de teatro, tinha oficineiro de danças folclóricas... então, fica um tempo meio restrito para eu dar atividades. As atividades são feitas

de manhã, com a professora da manhã. E o que eu percebo, se for uma atividade escrita, que não são todos os dias que eu tenho, que às vezes é livro, como te falei, ou o dia do brinquedo, ou o oficineiro, se for uma atividade escrita, eu percebo que ela logo sai, então o tempo dela é menor que dos outros, a concentração dela é bem menor que a dos outros.

E: C., como você definiria para mim o que é o currículo na escola?

C: O currículo, eu acho que ele vai além daquela grade. Às vezes, quando a gente fala em currículo, a pessoa pensa só naquela grade curricular. Mas, além da grade curricular, tem todas as outras coisas, os projetos, a transdisciplinaridade que as áreas têm entre si, então eu defino como tudo que acontece na escola, dentre os projetos, a grade curricular, envolve o objetivo principal da escola mesmo, tem que estar traçado dentro de um currículo.

E: E adaptação curricular, o que seria?

C: Adaptação curricular é você, dentro de umas normas gerais estabelecidas por uma secretaria da educação ou por uma coordenadoria de ensino, é você adequar quais daquelas normas podem ser atendidas, são necessárias dentro da sua clientela e dentro dos objetivos que a escola tem.

E: Então, você acha que você faz isso constantemente?

C: Sim.

E: Tem mais alguma coisa que você queira falar desse seu trabalho dessa sala com a B.?

C: Eu acho que as crianças acolhem muito bem o diferente, eles acolhem muito bem, querem ajudar. Agora, o mais difícil do trabalho mesmo é isso: na verdade, são essas adaptações que a gente tem que fazer, principalmente em atividades. E perceber até quando o outro pode ajudar, porque, às vezes, a B. queria andar sozinha, e todo mundo: “ah, não, a gente leva a B. pro banheiro”. Só que ela quer ir sozinha, falei: “A B. não é uma bonequinha, todo mundo puxa de um lado e puxa do outro”. E o que eu observo também, às vezes a gente pensa que a criança está ajudando, e não está ajudando. Como eu já tive dois casos esse ano, aparentemente: “olha, como ele é carinhoso com ela”, só que estava abaixando a calça da B. escondido, fingindo que estava ajudando e não estava. Semana passada, vi uma aluna fingindo que estava pegando a B., tirando do banheiro, chacoalhando e jogando ela no chão. Então, tem casos... tem que observar bastante. E o que eu acho mais difícil, é isso: como adequar os materiais e as atividades, é o que eu acho mais difícil. Porque a adaptação no grupo é uma coisa até tranquila.

APÊNDICE J

Entrevista 8 (E8)

EMEI 4, Professora “Marina”

Caracterização da entrevistada: 42 anos, formação acadêmica em Pedagogia

Tempo de atuação em sala de aula de educação infantil: 8 anos

Caracterização do aluno com deficiência intelectual: 5 anos, com síndrome de Down associada a perda auditiva e visual.

Relato:

E: para você, quais são os objetivos, de maneira geral, que o ensino na educação infantil precisa ter?

M: Que precisa ter?

E: É, quais são os grandes objetivos?

M: Eu acho que primeiro é a integração. A minha proposta de trabalho é essa, primeiro é integrar. E como é a primeira vez que eu tenho um aluno que eu preciso incluí-lo, então esse trabalho para mim está sendo novo, é uma experiência gratificante. Mas meu primeiro objetivo é a integração social, porque cada ano que a gente começa, elas ainda são egocêntricas. Mas tudo é elas, o outro não, até brincar eles não querem, então é integrar essas crianças já para socializar para esse mundo da gente, essa vida da gente.

E: E quando você tem, então, como essa primeira vez, um aluno com deficiência intelectual, você mudou seus objetivos, você ampliou, mexeu, reduziu? Você trabalha partindo dos mesmos...?

M: Na verdade, é assim, quando iniciou esse ano, eu falava “nossa, como vai ser?” Fiz uma pesquisa, porque era o meu primeiro aluno especial. Então, eu falei como será que vai ser? Era uma expectativa muito grande, uma ansiedade. E como houve a troca de professores, a professora que estava aqui já não está mais, eu percebi que ele ficava muito no chão, ficava rolando, a gente chamava e ele não atendia, eu ia lá no começo, porque é a primeira experiência, e pegava, vamos sentar aqui! E daqui a pouco ele estava no chão de novo, ficava, e quando falava “levanta do chão!”, ele só fazia assim (gesto). Aí eu falei: “Nossa, ele está meio mimado”. Depois eu fiquei sabendo, o professor do ano passado ficava muito com ele no colo. Então, eu já penso diferente. Quer dizer, a minha fase de adaptação, eu sempre faço um projetinho. E eu não mudei o projeto por causa dele, porque ele tem que ser incluído de acordo com a normalidade. Já que é inclusão, ele vai entrar e vai ser incluído dentro daquela turma normal. Não ia pegar no colo, essas coisas, porque já é dó, isso é ter dó, ter compaixão, e eu acho que não é esse o nosso objetivo. E eu fiquei sabendo disso, que a professora vivia com ele no colo, ele vivia do lado

dela. Mas e ele e o grupo, como que era? Essa experiência nunca ninguém me relatou. Aí eu fiz justamente o contrário dela, que eu acho que é o óbvio, deveria ser... deixar ele com o grupo. Ia contar história, às vezes ele até vinha, fazia um carinho, agora senta lá. E para ele permanecer no grupo, porque ele faz parte desse contexto. E, com isso, ele foi indo. Aí, algumas manhas foram sendo tiradas, ele batia, ele mordida. Ele não fala direito, ele balbucia algumas palavras, o que dificultou um pouco, porque eu não entendia no começo, agora eu entendo algumas palavras que ele fala, ele ampliou um pouco, agora ele fala “presente”, ele não falava. Ele faz acompanhamento na Apae. Até a mãe dele, ela deu algumas dicas: “Olha, ele é danado mesmo, pode pôr ele de castigo”, não sei o quê. Mas aí eu fui percebendo algumas coisas que ele fazia de errado, como ele está incluso nesse contexto, “então, você vai ficar ‘de pensamento’. Se você bateu, vai pensar aqui um pouquinho.” Ele ficava um pouco sentado, “vai lá sentar”. Agora, o pedagógico dele, ele tem também um problema auditivo, ele tem problema visual, auditivo, ele é cardíaco... ela levou ele para fazer uma avaliação, só que ela não retornou com o documento para gente. Aliás, no começo desse ano, aquela documentação que tinha aí, eu não sei o que aconteceu, foi perdida. Eu fui procurar, não tinha nada dele, então acabou dificultando um pouco. Mas chamei ela para conversar, ela falou um pouco, e a gente vai aprendendo, eu aprendo com ela.

E: Então, você não faz nenhum tipo de modificação no seu trabalho com o grupo porque você tem essa criança?

M: Não, eu tirei algumas coisas que tinha no grupo, porque se ele ia lá e batia, mordida, eu escutava algumas falas das crianças, “ah, deixa ele, ele não entende”. Mas ele entende, então ele é capaz dessa rotina, dessas regras, essas normas da classe, da turma. Tanto que ele melhorou.

E: Você fez algum ajuste no seu planejamento, no seu conteúdo porque você tem no seu grupo uma criança com deficiência?

M: Não, também não. Tudo foi trabalhado com ele também. Ele tem algumas dificuldades, momentos de recorte eu ajudava, porque ele não... aqui nós temos *self-service*. Então, também, eu sempre tenho que estar presente em alguns momentos com ele. Porque ele não tem coordenação motora nas duas mãos juntas. Ele tem, só que na hora que ele vai se servir, e ele é canhoto, então aí ele controla essa mão, só que o prato vira. Então eu tenho que ficar junto, para poder ajudar ele até quando ele já se tornar independente nessa questão. Quanto ao banheiro também. Ele não ia sozinho, ele fazia xixi na calça, tinha que trocar, ou então chamar alguém. Só que agora ele já vai sozinho.

E: Então, a mudança que você fez foi um atendimento mais próximo?

M: É, um atendimento mais próximo dele nos momentos que ele precisava, só.

E: E como que você avalia se essa sua ajuda mais perto teve sucesso ou não?

M: Eu acho que teve, sim, teve sucesso porque, primeiro, ele era muito dependente. Porque pela história, eu não sei, porque eu não estava aqui o ano passado, ele vivia no colo, ele não tinha muito acesso à turma, às coisas, E eu, você anda ali... ele está incluso na sala, ele brinca com todo mundo, as crianças gostam muito dele, onde ele estiver, todo mundo: “M., M.”, é muito legal ver isso.

E: E você faz esse tipo de atendimento mais próximo para outros alunos, ou você definiu que ele precisava porque ele tem síndrome de Down?

M: Não, eu faço assim esse atendimento para a criança que nunca estudou, ela não consegue pegar no lápis... esse atendimento a gente sempre faz, essas intervenções. Ou quando a criança não consegue copiar o nome dela da plaquinha, a gente ajuda, a gente faz atendimento individualizado, sempre.

E: Você usa algum recurso, algum material específico na sala?

M: Como assim?

E: Coisas que você não usava antes de ter uma criança com deficiência, e de repente você passou a usar?

M: Não, não tenho, não.

E: Não, é tudo igual a todo mundo?

M: Aliás, eu nem sei que tipo de material seria...

E: Assim, por exemplo, uma vez eu tive um aluno autista na sala. Ele não agüentava ficar no grupo. Eu solicitei para escola que eu tivesse um computador, porque ele conseguia trabalhar mais tempo. Então, foi uma coisa que eu não pediria se não tivesse essa criança. Então, nesse sentido...

M: Não, não...

E: E você produz alguma atividade diferente, algum tipo de material para ele ou para esses outros alunos que você já teve que...

M: Não, no começo do ano, o que eu percebi é que a idade mental dele é de mais ou menos 2 ou 3 anos. Então, ele não consegue ainda... ele não tem orientação espacial, e ele ainda faz garatuja, ele é completamente diferente, claro. No começo do ano, eu estimulava ele a fazer na lousa; o que as crianças faziam no papel, ele fazia tudo na lousa. Só que depois ele já não queria mais. E eu dava a folhinha, ele queria a folhinha. Porque assim, até, acho que a necessidade dele ele já percebeu – quero ficar lá, com eles. Então, quase que eu até caio... até que ponto isso é válido, você tirar a criança. Então, ele mesmo não queria mais. “Vem fazer na lousa”, ele não queria, queria lá, no papel dele. E ele fazia do jeito dele. Mas ele ficava no grupo. E também é assim,

tem dias que ele faz, tem dias que ele não quer fazer nada, ele fica lá, às vezes ele incomoda um pouco os outros, porque ele quer atenção dos outros também...

E: Você tem 35 com ele na sala?

M: 35 com ele na sala.

E: Você costuma trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de quatro, cinco?

M: É, eu trabalho assim, nós temos seis mesas em cada sala, de seis crianças. Então, eu trabalho às vezes por grupo, grupo 1... mesa 1, mesa 2...

E: E como que você define quem senta com quem? Você escolhe, eles escolhem?

M: No começo do ano, eles já sentaram, eles fizeram, cada um sentava onde queria. Só que aí tinha muita briguinha: “eu cheguei primeiro, eu sentei aqui primeiro”, se um levantava, o outro sentava, era uma confusão. Então, agora vamos sentar cada um em um lugar definido. E é assim, a gente colocou as crianças que são mais tímidas... bom, é o meu método de trabalho. As tímidas com aquelas que conversam mais, já para possibilitar esse desenvolvimento.

E: E como você faz para organizar o tempo do seu dia? Na hora em que você vai fazer o planejamento, você estima mais ou menos o tempo que eles vão demorar em cada atividade, isso muda com o M., não muda?

M: Não, não atrapalha no tempo, não. Então, a gente faz assim, a nossa rotina todo dia é uma roda de conversa, canto, então ali mesmo, na roda, a gente faz a chamada, ele também é ajudante do dia. E, depois que termina a roda, a gente faz uma atividade. Às vezes ele dorme, às vezes ele não participa. Quando ele dorme, precisa ir buscar um colchãozinho. Aí, na atividade, eu relato para mãe: ele dormiu, não fez, dormiu, para ela estar ciente do que aconteceu.

E: Mas quando ele faz uma atividade – por exemplo, um desenho ou um recorte, como você estava falando –, ele consegue ficar o mesmo tempo concentrado?

M: Não, não. É muito curto o tempo dele.

E: Então, quando ele termina...

M: E faz... se é um desenho, alguma coisa, ele participa da história, vai fazer um desenho, ele garatuja, e vai e entrega. Aí eu elogio – que lindo, faz mais um pouquinho aqui, olha esse espaço –, para ver se ele consegue ampliar. Ele vai, rabisca mais um pouquinho e traz. Mas ele gosta, porque ele é elogiado, aí estimula.

E: E quando ele termina antes dos colegas, o que...

M: Eu dou jogos – não só para ele, para todas as crianças, quem terminou, a gente coloca jogos no chão ou nas mesinhas e ele fica ali...

E: M., como você explicaria para mim o que é o currículo na escola?

M: O currículo, seriam as áreas do conhecimento?

E: Como que você explicaria?

M: Acho que seriam as áreas e os conteúdos que a gente tem para passar para as crianças dentro das áreas ou transdisciplinaridade, que é o melhor, eu gosto mais.

E: E como que você definiria o que é uma adaptação curricular?

M: Adaptação curricular? No caso, pensando assim no M., mais subsídios para eu trabalhar com aluno especial. Porque é assim, nós, aqui, não só daqui dessa escola, de qualquer escola, quando nós recebemos um aluno especial, a gente não tem uma formação. Nós fizemos magistério ou pedagogia, e essas áreas foram trabalhadas, entre aspas, só que de maneira superficial, porque tem muitos conteúdos para serem passados lá. Então, a gente fica a desejar. Quando chega um aluno, no caso, o M., especial, síndrome de Down e outras deficiências que a gente não conhece, como que é? Como você falou, você teve seu aluno autista, que recursos, o que eu posso fazer com esse meu aluno para desenvolvê-lo mais, para que ele absorva mais...

E: Então, isso é uma adaptação curricular?

M: É, eu acho que é...

E: É saber o que...

M: Não, eu acho que é uma formação, uma formação para os professores.

E: Mais alguma coisa, M., você gostaria de me falar dessa sua experiência com esse grupo?

M: Eu acho que está sendo bom para mim, porque eu nunca tive um aluno especial. Então, no começo do ano, a gente fica assim, leva um susto na hora, porque é uma coisa nova. Mas também foi bom, porque eu queria ter essa experiência, de conhecer e poder fazer alguma coisa assim, para ajudar a desenvolver. É gostoso quando você vê que a criança está desenvolvendo e que você tem uma participação. E para mim, pros próximos anos, todos que vierem, eu já vou ter um embasamento. Não é assim, como esse ano, eu não sei nada, eu fiz pesquisa para poder trabalhar com ele. E graças a Deus, a mãe também ajudou muito, explicando as coisas, como que é, as atitudes dele que ela não negou – “em casa eu até bato nele...” Eu falei “não, mãe, não bate nele não, porque ele já bate aqui na escola. Então, quanto mais você bater, ele vai bater aqui, porque ele não vai bater em você.” Mas ela deixou claro: é uma criança normal, dentro da normalidade. E foi o que me deu mais força ainda para desenvolver esse trabalho, para não fazer aquilo que outras pessoas faziam, de super-proteger, eu quero que ele fique lá. E eu consegui, ele está lá no meio das crianças, brinca e fica lá.