

PATRICIA DE FREITAS MALACRIDA

**ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPO DE POLÍTICA NEOLIBERAL**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Especialização em
Organização do Trabalho Pedagógico, do
Departamento de Planejamento e Avaliação
Escolar, Setor de Educação, da Universidade
Federal do Paraná.**

Orientadora: Prof. Dout. Laura Ceretta Moreira

Dedico este trabalho àquela que fez minha matrícula no teste seletivo do curso, quando eu ainda morava em Jacarezinho, que é um exemplo eterno em minha vida, e que me faz falta todos os dias: MINHA MÃE.

Agradeço à Aline e à Rafa por cuidarem dos meus filhotes para que eu pudesse ir às aulas, ao Pedro pelo apoio e incentivo diário e ao Lucas e a Bia por, mesmo sem entender, aceitarem a minha ausência.

O importante e bonito do mundo é isso: que
as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas, mas
que elas vão sempre mudando.

Afinam e desafinam.

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO.....	8
1 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES..	10
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DE INCLUSÃO	10
1.2 O DISCURSO DAS LEIS	12
1.3 A INCLUSÃO E A DIGNIDADE HUMANA	15
1.4 INCLUSÃO PARA QUEM?	18
1.5 CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA	21
1.6 ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES: UM RECURSO DA ESCOLA INCLUSIVA.....	26
2 ANÁLISE DOCUMENTAL DE PROPOSTAS LEGAIS PÓS LDB (LEI 9394/96) QUE TRATAM DAS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES	34
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DAS EMPRESAS TRANSNACIONAIS	35
2.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES	42
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES	44
2.4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ADAPTAÇÕES / ADEQUAÇÕES CURRICULARES	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	51

RESUMO

ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPO DE POLÍTICA NEOLIBERAL

Através deste trabalho buscou-se entender como as políticas públicas vêm discutindo a questão das adaptações/adequações curriculares nos documentos legais pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96). Para tanto, através de pesquisa bibliográfica definiram-se as adaptações/adequações curriculares como um recurso do professor na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular ao ser pesquisado a contextualização da proposta de inclusão, bem como o discurso legal e a consideração da dignidade humana. Foi delimitado, ainda, quais são os alunos que necessitam da prática inclusiva e os fundamentos de um currículo na escola para todos. Em um segundo momento, buscou-se compreender o contexto social neoliberal, cenário em que as propostas legítimas do Estado são elaboradas e o alcance de sua influência nos documentos oficiais. Após, através de análise documental, foram analisados diretamente os discursos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial e Política Nacional para a Educação Especial com relação à proposta de flexibilização curricular. O que se verificou foi um discurso não diretivo e a falta de informações mais claras e precisas nos documentos oficiais, elaborados sob a influência seja das empresas transnacionais, ou, seja pelo histórico de abandono da educação especial. Entretanto esta simplificação do processo inclusivo contida nos documentos analisados impossibilita uma linha de ação mais eficaz da organização do trabalho pedagógico em favor da inclusão participativa de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Percebe-se, assim, que a responsabilidade do sucesso em tal prática está voltada para os atos isolados do professor regente.

Palavras chaves: Inclusão; Adaptação/Adequação Curricular; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa constitui-se na elaboração da Monografia do curso de pós-graduação *latu-sensu* em Organização do Trabalho Pedagógico, com início no ano letivo de 2007, na Universidade Federal do Paraná, como atividade obrigatória deste curso.

Esta investigação observa que o oferecimento de um ensino de qualidade aos educandos com necessidades educacionais especiais tem sido discutido arduamente por professores e profissionais da área, com o intuito de reverter o quadro histórico de descaso, preconceito e discriminação para com estes indivíduos.

Busca-se considerar, nos dias de hoje, não as deficiências e particularidades dos alunos atendidos pela educação especial como uma barreira para seu desenvolvimento, mas sim como um desafio a ser vencido através da estimulação correta e de modo que o mesmo possa desenvolver todas as suas capacidades possíveis.

Assim, reconhecendo as pessoas com necessidades diferenciadas como seres humanos dignos de oportunidades, o discurso atualmente está voltado para a inclusão dos mesmos na rede regular de ensino.

Entretanto, para que este propósito seja posto em prática com eficácia, e, assim, a inclusão traga de fato benefícios aos seus alunos, faz-se necessário a utilização de algumas metodologias específicas. É nesta situação que se encontra as flexibilizações curriculares, por exemplo.

Pesquisou-se, neste trabalho, as políticas públicas com relação às adaptações curriculares. Assim, respostas para entender como os principais documentos e propostas pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem fundamentado as questões referentes às flexibilizações de currículo no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foram buscadas.

Desta forma, a presente pesquisa, intitulada: “”, tem por objetivo realizar um estudo crítico analítico dos documentos oficiais que regulamentam a educação especial.

Para tanto, a metodologia empregada na realização do estudo foi à pesquisa qualitativa. O suporte utilizado para a conquista dos resultados foi à pesquisa bibliográfica no primeiro capítulo e a análise documental, na segunda parte do trabalho.

Assim, em um primeiro momento, um breve histórico do atendimento educacional voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o contexto da proposta de inclusão e elementos presentes no processo educacional, como o currículo de um modo geral, bem como a proposta de flexibilização curricular foram definidos com a pesquisa bibliográfica.

Após, uma segunda abordagem realizada foi a observação do contexto político e social atual e sua influência nas proposições legítimas do Estado, além da análise dos fundamentos legais relacionados com a temática de trabalho, contidos nos seguintes documentos: LDB (lei 9394/96), Diretriz Curricular Nacional da Educação Especial e a Nova Política de Educação Especial.

Por fim, foram apresentadas algumas considerações sobre a problemática proposta e as referências utilizadas para fundamentar esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DE INCLUSÃO

Ao analisar o perfil do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência no Brasil, num prisma eminentemente histórico, o que se mostra de forma mais evidente é a atuação de instituições filantrópicas, assistencialistas ou especializadas seja nas áreas de deficiência intelectual, visual, física ou da surdez.

Corroborando com essa assertiva inicial, registra Mazzotta (1994) que, ainda na época da monarquia brasileira, em 1854, Dom Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estabelecimento que em 1890 passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e nos dias atuais é conhecido como Benjamim Constant.

Ainda, para o autor, o transcurso no tempo das instituições brasileiras de ensino destinadas aos educandos com necessidades educacionais especiais foi marcado fundamentalmente, além do primeiro Instituto acima elencado, pelas seguintes datas e situações:

Em 1857 foi fundado no Rio de Janeiro por Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que subsiste até hoje sob o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Outra iniciativa importante aconteceu em 1874, quando o Hospital Estadual de Salvador deu início a um trabalho assistencialista voltado aos indivíduos com deficiência mental.

Após oitenta anos de pouquíssima intervenção estatal, inobstante a reforma política que transmutara a antiga Monarquia Constitucional para a atual República, no ano de 1954 ocorre a fundação da primeira associação de pais e amigos dos

excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, instituição também voltada ao atendimento de crianças com deficiência mental.

Percebe-se, por conseguinte, uma discreta atuação dos órgãos de governo até a metade do século XX no atendimento educacional das crianças especiais. Neste período, inclusive, somente podia se contabilizar 40 estabelecimentos de ensino regular em todo Brasil mantidos pela esfera pública, os quais destinavam algum tipo de atendimento educacional a deficientes mentais.

Esta exclusão escolar, que cruelmente culminou numa exclusão também social, se deu devido ao fato de que, segundo Pan (2004), até os anos 50 do referido século, as deficiências eram consideradas a partir de um enfoque inatista, onde pouca ou nenhuma credibilidade na mudança do quadro patológico era depositada. Somando-se a isso, pesava ainda que os déficits eram considerados irreversíveis e imutáveis.

Verifica-se, ao exposto, que a real atenção aos educandos especiais é de época recente. Isto porque foi dada de forma muito lenta e a educação especial brasileira carrega “historicamente as marcas da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo”. (MOREIRA, BAUMEL, 2001, P. 3)

A proposta de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, aliás, foi fortalecida no Brasil apenas na década de 90 do século XX, sucumbindo a uma tendência mundial após a divulgação da Declaração de Salamanca¹, em 1994, cominada com a forte pressão oriunda de movimentos sociais, sobretudo das associações de pais de crianças com necessidades especiais.

¹ A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, e objetivou organizar diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social e educacional. (CORNELSEN, 2007)

1.2 O DISCURSO DAS LEIS

No âmbito legal e, por assim dizer, no que se refere às políticas públicas, o descaso com esta modalidade de ensino permaneceu no cenário nacional por bastante tempo ainda.

Para melhor entender o papel do direito num modo gregário de organização social Moura, esclarece com a noção de que

(...) cada ser humano tem, pois, um lugar na sociedade humana. Um lugar que lhe é garantido pelo direito, que é a força organizadora da sociedade. Como sujeito de direitos ele não pode ser excluído da sociedade e como sujeito de obrigações ele não pode prescindir de sua pertinência à sociedade, na qual é chamado a exercer um papel positivo. (MOURA, 2002, p. 78)

Na fala de Moura, ao que foi visto, a palavra “direito” aparece com duas acepções.

Na primeira, a palavra é usada enquanto ordenamento jurídico, ou seja, imposição aos cidadãos coercitivamente aplicada pelo Estado (para as correntes contratualistas), ou por grupos sociais dominantes (teoria do conflito social).

A idéia de “força organizadora da sociedade” indica que há um padrão mínimo de conduta a ser seguido e, na contrapartida pelo não-cumprimento de obrigação, há possibilidade de sanção.

Na segunda, quando fala o autor de direito(s), está a se referir aos direitos de que cada indivíduo é titular, os quais são na mesma medida garantidos pelo Estado: são os direitos subjetivos.

Tais direitos acompanham o ser humano e se opõem *erga omnes* (contra todos): ao reconhecer que há o titular de um direito subjetivo, também acaba por ser afirmado que a(s) outra(s) parte(s) se obriga(m) a respeitá-lo.

Analisando o direito a partir da primeira concepção, observa-se que as na primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/61 e a Lei 5.692/71, respectivamente, não trouxeram em seu conteúdo o merecido respaldo

jurídico à escolaridade de indivíduos com necessidades educacionais especiais, flagrantemente deixando de atentar para sua real importância.

Somente no final da década de 1980, com o advento de uma nova Constituição, é que a defesa da educação como um direito de todos passou a ser considerada, e a partir daí descortinou-se concretamente a possibilidade de discutir a idéia de inclusão no ensino regular de crianças com necessidades educacionais especiais.

O texto Constitucional de 1988 inovou sobre o assunto ao estabelecer, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A *lex major* traz, ainda, em seu artigo 206 “Igualdade de Condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 124) e, em seu artigo 208, o dever do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 125).

E, ainda, a Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça as garantias previstas na Constituição Federal para as pessoas com necessidades educacionais especiais, quando em seu capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, afirma que “a criança e o adolescente tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 78).

Esse último diploma legal assegura-lhe, outrossim: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 79).

Assegurados direitos e garantias pela Lei Maior, os quais foram reiterados e explicitados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, coube, contudo, à legislação infra constitucional tratar da operacionalização da educação especial.

Desta forma, as diretrizes norteadoras da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 reservam um capítulo exclusivo para a Educação Especial, sendo que aqui também é indicado o ensino regular preferencialmente para educandos com necessidades educacionais especiais.

O texto da lei faz previsão a serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

Outra previsão do artigo nº. 58 da LDB são as escolas especializadas aos alunos em condições específicas, quando houver impossibilidade do mesmo ser integrado ao ensino regular, além da obrigação do Estado em ofertar a Educação Especial a partir da Educação Infantil, de zero a seis anos.

Está garantida pelo artigo nº. 59 da Lei 9394/96 a adaptação da escola de acordo com as necessidades do educando especial, tais como: currículos, métodos, recursos e organizações específicas para o aluno, quando necessário; terminalidade específica para os que, devido aos seus déficits, não conseguiram atingir os níveis exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental, bem como ensino acelerado para os superdotados com a conclusão em menor tempo do programa escolar.

Professores com especialização adequada para a melhor integração na classe comum, uma educação para o trabalho visando à efetiva integração coletiva e participação nos programas sociais suplementares, também são direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A seguinte regulamentação que esta Lei traz com o artigo nº. 60 é o estabelecimento de critérios, pelos órgãos normativos, às instituições filantrópicas voltadas à educação especial com o intuito de fornecer apoio técnico e financeiro do Poder Público. Contudo, é priorizada a ampliação do atendimento público na rede regular de ensino para estes educandos.

1.3 A INCLUSÃO E A DIGNIDADE HUMANA

É importante ressaltar, ainda, a dimensão humana da inclusão, afinal, é fundamental a consideração de todos os alunos como seres humanos, buscando valorizar o “ser” em razão do “ter”.

Antes de mergulhar nesse assunto, todavia, é necessário ponderar também sobre a assertiva de que o discurso inclusivo serve de estratégia dos estados nacionais para administrar a pobreza gerada pelo capitalismo, em sua forma imperialista. Assim, na educação as reformas foram empreendidas com base nos interesses das políticas neoliberais, defendidas pelos organismos internacionais, a partir dos anos 1990, evidenciando-se a influência da economia sobre a educação. (CAIADO, 2008)

As instituições políticas, contudo, ocupam de maneira útil o seu papel. DUSSEL convida à reflexão: “As instituições são necessárias para a reprodução material da vida, para a possibilidade de ações legítimas democráticas, para alcançar a eficácia instrumental, técnica, administrativa.”(DUSSEL, 2007, p.132)

As recentes notícias sobre uma crise econômica global validam ainda mais a seqüência da fala do autor citado supra:

“Ser necessárias (as instituições políticas) não significa serem eternas, perenes, não transformáveis. Pelo contrário, toda instituição que nasce por exigências próprias de um tempo político determinado, que estrutura funções burocráticas ou administrativas, que define meios e fins, é inevitavelmente corroída pelo transcurso do tempo; sofre um processo entrópico. No começo, é o momento disciplinador criador de dar resposta às reivindicações novas. Em seu momento clássico, a instituição cumpre eficazmente seu encargo. Mas lentamente decai, começa a crise: os esforços por mantê-la são maiores que seus benefícios; a burocracia criada inicialmente se torna autorreferente, defende seus interesses mais que os cidadão que diz servir. A instituição criada para a vida começa a ser motivo de dominação, exclusão e até morte. É tempo de modificá-la, melhorá-la, suprimi-la ou substituí-la por outra que os novos tempos obrigam a organizar.” (DUSSEL, 2007, p. 146)

O oferecimento de um ensino fundamentado no ser humano digno de oportunidades de convívio social é o princípio norteador da inclusão, uma vez que, “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e

o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

A dignidade da pessoa humana é, também, fundamento da Constituição Federal de 1988, que faz previsão em seu artigo 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento:

(...)

III – a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 1988)

Vale lembrar que é através do convívio com o outro que o indivíduo terá condições de desenvolver suas funções cognitivas, sendo que seu tempo histórico e a forma de organização social em que o sujeito está inserido são fatores determinantes na dimensão deste desenvolvimento.

Desta forma, as ações educativas inclusivas “(...) tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” (MANTOAN, 2003, p. 31)

Diferentemente do ensino tradicional ministrado nas escolas brasileiras, a inclusão prevê a interação entre todos os indivíduos, utilizando-se das diferenças entre seres humanos para enriquecimento das relações escolares e do aprendizado.

Neste tipo de organização escolar o foco dos relacionamentos (que no ensino tradicional é centrado verticalmente entre aluno individual e professor) passa a estar focado no grupo como um todo, como se as ações atingissem a turma de forma horizontal, ramificada e socializada, havendo trocas de experiências entre alunos e professor para a aquisição do conhecimento.

O resultado desta experiência é um benefício mútuo, uma vez que alunos com deficiência ampliam suas possibilidades e aprendem mais em relacionamentos que demonstrem apoio e cooperação.

Já os colegas sem deficiência adquirem consciência da amizade e respeito à diversidade ao aprenderem que as diferenças podem ser complementares ao invés de fatores excludentes.

Enfim, para que o processo de inclusão no ensino regular torne-se uma prática eficaz e de qualidade faz-se necessário que a escola como está organizada nos dias de hoje sofra algumas mudanças:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.(MANTOAN, 2003, p. 61).

Assim sendo, a organização da escola tradicional com o ensino fundamental organizado em séries, o currículo estruturado por disciplinas e os conteúdos selecionados previamente, bem como os saberes e a seqüência em que devem ser ensinados devem ser banidos do cotidiano escolar. (MANTOAN, 2003)

Faz-se necessário propor uma escola única e para todos onde “a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam.” (MANTOAN, 2003, p. 52)

Segundo a autora, algumas atitudes são tradicionalmente utilizadas pelos professores para vencer as diferenças nas salas de aula e oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos. São elas: “as adaptações de currículo, 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).

Observa-se no interior das instituições de ensino que a inclusão escolar pode ser favorecida quando algumas providências, como preparação e dedicação dos professores, apoio especializado e as adaptações curriculares, estão presentes no cotidiano da escola.

Desta forma, as adequações/adaptações curriculares podem ajudar o professor e ao aluno que necessite deste recurso para concluir sua escolaridade com qualidade. Entretanto, o profissional da educação deve ter muito cuidado ao planejar o que e como lecionar, a fim de que não esteja sujeito a empobrecer os conhecimentos de suas aulas, como propõe Garcia:

A noção de “flexibilização escolar”, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e “enciclopédica”, ou de ser contra a massificação dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais. (2006, p. 306).

Portanto, a utilização desta estratégia deve servir para auxiliar o professor na eficácia do ensino destinado aos alunos especiais sem, contudo, perder a qualidade e o sentido da escolaridade dos educandos inclusos no sistema regular de ensino.

1.4 INCLUSÃO PARA QUEM?

Vale ressaltar que a noção de escola *inclusiva*, cunhada a partir da famosa *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolingüístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola. (GLAT e NOGUEIRA, 2003, p. 1)

Em um país que apresenta gritantes desigualdades sociais como o Brasil, onde um número muito grande da população encontra-se excluída da escola, faz-se necessário definir, aqui, qual é a porção desta camada da população tratada neste trabalho, os alunos com necessidades educacionais especiais.

Amaral e Delgado (2004) definem as necessidades educacionais especiais como: “alunos que apresentam algum problema de aprendizagem, ao longo de sua escolarização, que exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles necessários para os colegas de sua idade”. (p. 45)

O conceito que remete em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, destaca também e, com maior importância, os recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar as dificuldades dos alunos e a conseqüente exclusão escolar.

Assim sendo, as necessidades educacionais especiais não se definem em relação à origem do problema, mas sim em função do tipo de resposta educacional e ajuda que o aluno precisa para compensar suas dificuldades de aprendizagem. A ênfase é dada na capacidade da escola em oferecer uma resposta aos problemas específicos de cada aluno.

Estes alunos estão caracterizados por serem indivíduos que necessitam de metodologias e recursos específicos para seu desenvolvimento pleno. Além disso, alguns critérios devem ser observados para classificar o aluno com necessidades educacionais especiais e considerá-lo educando desta modalidade de ensino, como se pode observar a seguir:

Esta é a definição das diretrizes curriculares em EE:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas não relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como é o caso de alunos com surdez, que necessitem de professores-intérpretes e uso de língua de sinais, ou os cegos na linguagem Braille.
- Altas habilidades/superdotação que requeiram enriquecimento curricular e aceleração para conclusão da escolaridade em tempo menor.
- Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos. (BRASIL, 2001)

Estas considerações devem ser reavaliadas, afinal podem ser de caráter temporário ou permanente e reúne alunos de diversas deficiências, tais como: altas-habilidades, surdez, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental, Síndrome de Down, condutas típicas (entre elas as neuroses, psicoses, transtorno obsessivo compulsivo), autismo, dislexia, transtorno déficit de atenção com hiperatividade, síndrome alcoólica fetal, entre outros.

As condições de desenvolvimento individual são classificadas como temporárias, nos casos de dificuldade de aprendizagem, problemas de linguagem, problemas de leitura, problemas emocionais e evasão escolar. E, ainda, consideradas permanentes, as ocorrências de cegueira, surdez, paralisia cerebral, autismo e deficiência mental. (AMARAL e DELGADO, 2004)

Vale lembrar que esta nomenclatura é regulamentada nacionalmente pelos órgãos competentes, uma vez que o termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Especial de setembro de 2001.

Isso porque, existem termos corretos para dirigir-se as pessoas com necessidades educacionais especiais, de acordo com sua especificidade, e determinadas nomenclaturas devem ser evitadas a fim de preservar o aluno da educação especial.

Uma consideração importante a ser exposta, é que a não utilização de termos corretos contribui para a solidificação de barreiras e preconceitos, gerando idéias equivocadas e informações inexatas, dificultando a consolidação de uma sociedade inclusiva.

Pode-se observar que o caminho em busca da inserção social de pessoas com necessidades educacionais especiais é intenso, implicando atenção até mesmo nos mínimos detalhes. Contudo, certo é que a primeira medida a ser tomada em prol desta causa é a inclusão escolar desses educandos como seres humanos, e, portanto, com direito de atuação na sociedade em que está inserido.

Para a nova política nacional de educação especial, enfim, a **demand**a atendida pela educação especial, através da inclusão na escola regular de alunos

com necessidades educacionais especiais são os indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo a conceituação deste documento,

(...) considera-se pessoas com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008)

Alerta o documento, ainda, que as definições de necessidades educacionais especiais devem ser contextualizadas, não se esgotando em meras especificações ou categorizações de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Isso porque os seres humanos estão em constante transformação, modificando o meio no qual estão inseridos.

1.5 CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos. (PORTAL SEESP; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>; acesso em 29/08/2006).

O currículo configura-se em um importante elemento na organização escolar, afinal, este possibilita a renovação das práticas de ensino, além de ser um indicador de como o conhecimento, em determinado contexto, está estruturado.

Desta forma, todo currículo traz intrinsecamente uma concepção de ciência, que denota seus princípios e objetivos. Conseqüentemente, é preciso ter clareza de que antes de se pensar no currículo, limitando-o enquanto grade curricular, é necessário definir qual a concepção de ciência será tomada como princípio para sua formulação. A respeito disso, Santomé (1998), destaca duas concepções: Positivismo e a Hermenêutica.

Na concepção Positivista de ciência, o conhecimento apresenta-se de maneira fragmentada. O Positivismo separa o sujeito do objeto e descontextualiza os campos de conhecimento. Os quais, por sua vez, se apresentam de maneira isolada e fechada, gerando uma estreita visão de mundo. Entende-se que nesta concepção não é possível, portanto, ocorrer interdisciplinaridade.

Já em uma concepção Hermenêutica de ciência, prioriza-se a compreensão dos conhecimentos históricos e a sua socialização. Esta concepção, ao contrário daquela, busca a totalidade e o sentido das coisas, portanto, contextualiza o conhecimento.

Outra característica da Hermenêutica é a sua aproximação com o materialismo histórico dialético, uma vez que este trabalha com as desigualdades, observando-as como um fato social, histórico, enquanto que o Positivismo percebe essa mesma desigualdade como algo natural (proveniente da natureza).

Compreende-se que o Positivismo pretende a conservação das relações sociais, ou seja, trabalha em prol da reprodução social através da escola, e a Hermenêutica priva pela transformação destas relações, buscando a emancipação social através do ensino.

A partir de tais apontamentos, verifica-se que o currículo está intensamente carregado de ideologias, cabendo a escola, segundo Santomé (1998), identificar e desvelar estes componentes ideológicos do conhecimento, o qual a classe dominante pretende impor.

Cabe ressaltar, ainda, que a proposta de interdisciplinarizar o conhecimento, prática que visa à superação da fragmentação da cultura acumulada historicamente pelo homem, só pode ser concebida dentro de uma concepção Hermenêutica, caso contrário, o que ocorre nas práticas docentes é a artificialização da realidade.

A importância de um currículo fundamentado em princípios democráticos e inclusivos é de suma importância para que a função da escola de socializar o saber sistematizado, bem como, propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a estes conhecimentos se efetive.

Pode-se concluir, assim, que um currículo bem fundamentado, visando à transformação das relações sociais e real socialização do conhecimento historicamente produzido, depende de uma concepção de ciência coerente e que torne viável e possível tal proposta.

O currículo é, ainda, um reflexo da sociedade em que está inserido. Percebe-se, desta forma, a existência de grande relação entre um currículo e a cultura da qual ele é referência. A respeito disto, Veiga Neto (1995, *apud* SILVA 2003, p. 10), afirma:

De modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que explicita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Assim, na visão do autor, o currículo é “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola. (VEIGA NETO, 1995, *apud* SILVA, 2003, p. 10).

Observa-se, desta forma, que a determinação de um currículo é dada de acordo com os interesses de determinado momento histórico. Assim, sofre a

influência das políticas educacionais vigentes em sua época, que, além de regulamentar a documentação, ditam a ideologia condutora de sua formulação.

Ao se pensar em políticas de currículo, faz-se necessário considerar as imposições das políticas econômicas, uma vez que, nos dias de hoje, as políticas educacionais, bem como as políticas sociais sofrem influência das políticas econômicas. (GARCIA, 2007).

Neste sentido pode considerar-se o currículo como uma construção social, ou seja, determinado de acordo com seu tempo histórico e de acordo com os tipos de relações sociais estabelecidas. Estas relações podem acontecer, entretanto, de forma explícita ou oculta.

Assim, faz sentido afirmar que a crescente oferta de vagas nas escolas públicas destinadas a toda a população, independente do poder aquisitivo ou condição sócio-econômica de seus freqüentadores, e a possível socialização do saber acumulado historicamente pelo homem é um problema ao sistema social vigente.

Com a intenção de driblar este enigma para o sistema capitalista, a escola tem deixado de cumprir sua principal função social, a de ensinar, esvaziando-se de conteúdos, como afirma Caiado:

A expansão de ofertas de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (2008, p. 362)

É através da elaboração e aplicação do planejamento e currículo escolar que estes conhecimentos poderão ser transmitidos, socializados. Contudo, “socialização que não se resume passar de geração em geração um conhecimento pronto e acabado, mas, sim, um conhecimento sempre em processo”. (CAIADO, 2008, p. 362)

Nesta perspectiva, considerar as experiências de vida dos alunos torna-se fundamental. As vivências dos educandos devem ser ponto de partida para novas conquistas, ampliando suas compreensões do mundo em que vivem, podendo, ainda, possibilitar aos indivíduos uma interferência em suas realidades.

A elaboração de um currículo neste sentido, não é uma tarefa muito fácil, uma vez que existe uma grande “distância que temos que percorrer na construção de um currículo que tome o conhecimento sobre a vida, que abra as dimensões da arte, da ciência, do movimento histórico e que considere os alunos sujeitos de direitos, sujeitos singulares”. (CAIADO, 2008, p. 372)

Outra consideração importante a ser feita, segundo Garcia (2007), é pensar se as proposições curriculares provenientes das políticas públicas brasileiras para a educação básica e desenvolvidas na escola não estão servindo de insumo para a economia.

Desta forma, percebe-se que as práticas de ensino realizadas no interior dos estabelecimentos de ensino acompanham as tendências econômicas da atualidade, reproduzindo o sistema social vigente e descaracterizando, mais uma vez, a função social da escola de formação humana.

As discussões curriculares que acompanham as políticas de educação inclusiva no Brasil orientam para uma reflexão dos processos escolares na perspectiva de transformar a escola, ao considerar que a escola na concepção em que está posta hoje é insatisfatória para atender as necessidades de todos.

Assim, é preciso que a escola, os professores e a família tenham uma rede de apoio. Será muito difícil, por exemplo, para o professor, articular adaptações curriculares com salas de aula superlotadas, sem o apoio de uma equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola, sem receber das instituições formadoras subsídios concretos, sem uma qualificação em serviços de qualidade, sem dispor dos apoios e complementos para o seu aluno com necessidades especiais. (MOREIRA, BAUMEL, 2001, p. 11)

Por fim, em relação às adaptações/adequações curriculares, mais especificamente, o cuidado a ser adotado é o de evitar o esvaziamento de

conhecimentos no ensino destinado aos deficientes em relação aos alunos sem deficiência, como alerta Moreira e Baumel:

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 curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade. (2001, p.10).

Portanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não necessita apenas prover algumas adaptações/adequações que eliminem barreiras superficiais para estudantes com características muito específicas, é necessário garantir a transmissão de conhecimentos que contribua significativamente para sua vida.

1.6 ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES: UM RECURSO DA ESCOLA INCLUSIVA

O currículo é o elemento fundamental do projeto pedagógico escolar. Ele direciona o processo ensino aprendizagem, definindo 'o que', 'para que' e 'como' ensinar e as formas de avaliar o aluno (LIBÂNEO, 2004, p.38).

No que concerne ao atendimento de educandos com necessidades educativas especiais que freqüentam a sala de aula do ensino regular, a escola deve seguir o currículo proposto pelas diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Contudo, faz-se necessário atender ao princípio da flexibilização, quando necessário, adequando os trabalhos escolares às condições dos discentes e possibilitando o acesso ao currículo pelos mesmos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e favorecendo seu desenvolvimento escolar (BRASIL, 2001).

Isto porque, na opinião de Carvalho (1999, p. 75), o currículo pode tornar-se grande obstáculo para os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, principalmente, quando impõem à referência da homogeneidade, sem levar em conta as condições particulares dos educandos.

Desta forma, quando a intenção for atender a diversidade, o sistema de ensino deverá construir currículos abertos, transformadores e com novas prescrições, que optem por práticas heterogêneas e inclusivas.

A abordagem da diversidade no âmbito curricular, por parte do professor, deve levar em conta as heterogeneidades como uma condição inata dos seres humanos. Além disso, o profissional da educação não deve assumir a função de transmissor de conhecimento, mas sim de possibilitar que os alunos tenham acesso a ele.

A prática de metodologias flexíveis, de modo a não dificultar adaptações ou inovações posteriores e a tomada de decisões responsáveis e possíveis de serem postas em prática, são atos fundamentais que o professor deve realizar no oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos de inclusão. (AMARAL e DELGADO, 2004).

Na flexibilização dos currículos, rompe-se com os moldes tradicionais de ensino, afinal torna-se importante a busca permanente de construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social, deste modo, “a flexibilização dos currículos pode ser vista como uma superação da lógica tradicional dos currículos, para um processo que estimula a curiosidade, a busca de solução de problemas, o despertar do interesse, a criatividade na solução de problemas (...)”. (AMARAL e DELGADO, 2004, p. 34).

Nesta mesma perspectiva de adaptação/adequação curricular, Garcia Pastor (apud AMARAL e DELGADO, 2004, p. 37), expõe com clareza a complexidade existente na hora de um currículo oferecer respostas à diversidade:

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras (...) o estabelecimento de um currículo comum tem de ser entendido a partir de uma concepção de currículo que seja resultado da reflexão sobre os interesses aos quais serve.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais” descrevem que a estratégia de adaptação curricular é uma ferramenta básica da escolarização inclusiva, uma vez que:

Busca dimensionar o estudo e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de avaliação docente, e admite decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, PCN: Adaptações Curriculares, 1998).

Através da citação, percebe-se com facilidade a visão de um currículo ‘instrumental’, ‘aberto’, ‘dinâmico’, ‘flexível’ e ‘diversificado’, cujo objetivo principal são as dificuldades e as capacidades de aprendizagens dos discentes. (OLIVEIRA, 2004 p.56).

As adequações curriculares consideram, ainda, que o cotidiano escolar deve levar em conta as necessidades e capacidades dos alunos. Além disso, os valores que orientam a prática pedagógica e as ações docentes devem estar fundamentadas em critérios que definem: “O que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno”. (BRASIL, PCN: ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1998).

Assim, as adaptações curriculares estabelecem as possibilidades educacionais para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e objetiva subsidiar a ação dos professores.

Compõem-se de um conjunto de alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliação, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos educandos, visando promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Essas adaptações podem realizar-se em três níveis distintos: no âmbito do projeto pedagógico da escola, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual do aluno, assim definido por Amaral e Delgado:

- **O projeto político pedagógico** da escola do qual faz parte o currículo (inspirado em parâmetros curriculares nacionais nos quais estão estabelecidos os objetivos gerais e os conteúdos mínimos);
- **O currículo** a ser desenvolvido em sala de aula (fruto da criatividade do professor que deve se inspirar no currículo da escola e atender às características diferenciadas de seus alunos);
- **As necessidades educacionais especiais** (particularmente dos alunos que, por diversas razões, de caráter permanentemente ou transitório apresentam dificuldades de aprendizagem. Nestes casos as adaptações curriculares podem ser organizadas em nível individual). (2004, p. 51).

As adaptações/adequações curriculares podem acontecer de duas formas distintas: as de pequeno porte (não significativas) e as de grande porte (significativas), classificadas de acordo com o grau de alteração exercido no currículo regular.

Habitualmente, as adaptações de pequeno porte é que são desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, “constituindo pequenos ajustes na programação e no contexto natural da sala de aula e podem ser realizadas pelo próprio professor no planejamento normal das atividades docentes”. (AMARAL e DELGADO, 2004, p. 52).

Na visão de Amaral e Delgado (2004), as adaptações curriculares não significativas ocorrem cotidianamente na prática pedagógica de professores que agem como profissionais de aprendizagem, assumindo as diferenças individuais existentes em sua turma. Assim, o professor usa muita criatividade para integrar as

adaptações na dinâmica da aula, possibilitando que os alunos construam seus conhecimentos e se apropriem do saber e do saber fazer.

Já as adaptações curriculares significativas “consistem na eliminação de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou em objetivos gerais que se consideram básicos nas diferentes áreas curriculares e a conseqüente modificação dos respectivos critérios de avaliação”. (AMARAL e DELGADO, 2004, p. 53). Estas medidas são recomendadas para indivíduos com severas dificuldades de aprendizagem.

Estas ações tornam-se importantes ao prevenir que o aluno se afaste da escola regular, além de possibilitar que o mesmo aprenda os conteúdos curriculares de forma mais adequada às suas condições individuais e conquiste progressos em sua vida acadêmica.

Segundo Manjoan (et al, 1993) as modificações necessárias no currículo geral, para tornar possível a participação real do aluno com necessidades educacionais especiais devem envolver alguns elementos pedagógicos. Entre eles, as adaptações/adequações podem ser de natureza:

- 1) Adaptações organizativas: têm caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem;

Quando são de pequeno porte, fazem referência à organização de agrupamentos de alunos para a realização das atividades; organização didática da aula (conteúdos e objetivos, disposição física do mobiliário e material didático) e organização do espaço.

Ao se tratarem das adaptações de grande porte, dizem respeito à mudanças acentuadas na organização didática não aplicada à todos os alunos (conteúdos, objetivos, métodos, elementos físicos e materiais e tempo disponível).

- 2) Adaptações relativas aos objetivos e conteúdos;

Aqui, nas adaptações de pequeno porte, o professor deve priorizar: conteúdos funcionais e que servem de subsídio para conquistas posteriores, com leitura, escrita e cálculo; o desenvolvimento da atenção, participação e adaptabilidade do aluno; a

seqüência e o grau de complexidade dos conteúdos e tarefas; reforço e retomada dos conteúdos; e eliminação de conteúdos pouco relevantes.

Em relação às adaptações de grande porte, pode-se destacar: a eliminação de objetivos básicos do currículo; introdução de objetivos específicos, complementares ou alternativos; introdução de novos assuntos em substituição de outros; e eliminação temporariamente de alguns conteúdos, considerados além das possibilidades de aprendizagem de determinados alunos.

3) Adaptações na temporalidade;

Para as adaptações de pequeno porte, o professor deve alterar o tempo previsto para a realização de atividades e desenvolvimento de conteúdos e para as ações de grande porte, prolongar o tempo de permanência do aluno na mesma série ou ciclo.

4) Adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem;

Quando as adaptações forem de pequeno porte, faz-se necessário a utilização de métodos mais acessíveis; introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferenciadas para apoiar o aluno; introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma; simplificação das tarefas considerando sua complexidade; uso de recursos de apoio; e utilização de recursos materiais como a máquina braile e a calculadora, por exemplo.

Já para as adaptações de grande porte é necessária a introdução ou substituição de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem não adotado para todos os alunos, e a introdução de recursos específicos de acesso à aprendizagem.

5) Adaptações avaliativas.

As seleções adequadas de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno fazem parte das adaptações curriculares de pequeno porte, neste quesito. A proposta é de modificações dos instrumentos avaliativos e das linguagens, de forma

que se possa atender as peculiaridades do alunos com necessidades educacionais especiais.

Com relação às adaptações avaliativas de grande porte, dizem respeito à introdução de critérios específicos de avaliação; eliminação de critérios gerais de avaliação; adaptações de critérios regulares de avaliação e modificação dos critérios de promoção.

Entretanto, aos educandos com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos que não tenha possibilidades de beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional que atenda às necessidades práticas da vida (BRASIL, 2001).

Para que as adaptações curriculares sejam práticas satisfatórias, incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que o currículo como um todo passe por avaliações e reavaliações periódicas. González (2002, *apud* AMARAL e DELGADO, 2004) propõe as seguintes etapas para estas avaliações:

a) avaliação curricular ordinária: realizada por professores; b) avaliação curricular assessorada: os professores necessitam assessoria de outros profissionais internos (equipe técnica) ou externos à escola, mas continuam sendo eles os que realizam a avaliação; c) avaliação curricular compartilhada: nesse caso, o projeto e a realização da avaliação são feitos conjuntamente por orientadores, especialistas, professores etc; d) avaliação pedagógica: é mais específica, embora também seja necessária a colaboração do professor orientador; e) avaliação multidisciplinar: nesse último nível, amplia-se o campo dos profissionais que intervêm na avaliação, e incluem-se outras disciplinas não educativas nem psicológicas, como a medicina.

Enfim, ao considerar que a adaptação dos estabelecimentos de ensino às necessidades dos alunos se dá na intenção de oferecer um ensino qualificado, deve-se observar que os programas da escola deverão:

a) concordar quanto ao processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais; b) contemplar propostas curriculares diversificadas que considerem as diferenças individuais dos alunos; c) realizar mudanças na estrutura organizativa da escola que permitam uma

organização baseada em agrupamentos flexíveis; programar, em seus aspectos gerais, as funções dos professores de apoio e dos especialistas, que possam interferir de maneira estável, bem como o mapa relacional com os professores orientadores. (AMARAL e DELGADO, 2004, p. 38)

A escola deve subsidiar e permitir que o professor faça uso das adaptações/adequações curriculares no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluso no ensino regular, uma vez que estas ações podem afetar fundamentalmente os elementos básicos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação).

CAPÍTULO II

ANÁLISE DOCUMENTAL DE PROPOSTAS LEGAIS PÓS LDB (LEI 9394/96) QUE TRATAM DAS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Os documentos e propostas formuladas pelo Estado após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, fazem previsão das adaptações/adequações curriculares como estratégia para o professor oferecer um ensino de qualidade aos educandos com necessidades educacionais especiais incluídos no sistema regular de ensino.

Entretanto, é importante analisar como a educação especial e seus recursos vêm sendo estabelecidos segundo os textos oficiais, uma vez que, este é, muitas vezes, o único acesso ao saber científico disponível às pessoas com necessidades educacionais especiais, e há a urgente necessidade de oferecer um ensino significativo para estes educandos.

Para a realização desta etapa do trabalho será feita uma análise documental, nos documentos oficiais que tratam da educação especial, no que diz respeito às adaptações/adequações curriculares.

Raimundo define as análises documentais como um método investigativo oriundo da História e sua forma crítica de analisar. Para o docente, esta se trata de uma das técnicas decisivas para as Ciências Sociais e Humanas.

E isto acontece porque a investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos serviu, sobretudo às ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. Enfim, a possibilidade de a partir de dados passados, perspectivar o futuro e a partir deste compreender os seus antecedentes, numa espécie de *reconstrução* (COHEN & MANION, 1990, *apud* RAIMUNDO, 2009).

O autor considera que a pesquisa documental apresenta-se como um método de coleta e análise de dados, visando o acesso às fontes pertinentes, escritas ou

não, em busca da heurística da investigação, das descobertas, soluções e conclusões do problema proposto no trabalho.

Adequando esta perspectiva às questões da educação, outros autores preferem designar as fontes documentais [oficiais] como *documentos internos* e como *comunicações externas*, considerando todos estes dados como muito importantes para os investigadores qualitativos² (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Alerta Raimundo, enfim, que as fontes documentais devem ser analisadas de forma crítica para que se enquadrem no contexto histórico e social do momento em que foram produzidas, afinal estes documentos são usados para definir categorias sociais e explicar processos sociais.

Documentos estes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, aprovada em setembro de 2001; e Política Nacional de Educação Especial, veiculada pela União em 2008.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DAS EMPRESAS TRANSNACIONAIS

Para analisar as políticas públicas educacionais e, em específico, a proposta de adaptação/adequação curricular contida em documentos oficiais, é necessário buscar uma breve compreensão do funcionamento da sociedade para qual tal política vem servir. Entender a dinâmica das organizações sociais atuais é fundamental para a discussão de suas leis.

Nesta perspectiva, deve-se considerar nos dias de hoje a chamada “globalização da economia mundial”. Esta recente modalidade de organização social

² (...) Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (...) a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16)

tem como consequência o esvaziamento dos poderes e atribuições do Estado Central. Fato que acaba por limitar sua capacidade de ação. (BRUNO, 2005)

O modelo globalizado de organização social ganha força no cenário mundial a partir da Segunda Guerra Mundial, quando as empresas multinacionais, com destaque para as norte-americanas passam por processos de expansão e ganho de capital e começam a atuar como agentes de desenvolvimento nos países mais devastados pela Grande Guerra, legitimando a supremacia política dos Estados Unidos da América.

A partir deste grande acúmulo de poder aquisitivo por parte das empresas, foram criados órgãos internacionais com a finalidade de mediar as relações e os interesses das nações. Órgãos estes: Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), General Agreement on Tariffs and Trade (ou Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio, geralmente referido como acordos do GATT), Banco Internacional para a Recuperação e Desenvolvimento (BIRD), entre outros.

Até o final da década de 60, as políticas nacionais ordenavam os sistemas econômicos, entretanto, segundo Bruno (2005), após este período e principalmente nos anos 70 em diante,

(...) outra forma de concentração de capital começa a prevalecer, embora tenha se tornado mundialmente perceptível apenas nas décadas seguintes. Esta nova forma, ao contrário da anterior, já não se fundamenta na intervenção econômica dos governos e no seu inter-relacionamento. Ao contrário, ela não só os ignora como os ultrapassa em suas ações, começando a corroer o poder dos Estados-Nações. (p. 17)

Surgem então as ditas empresas transnacionais. Esta nova forma de relação econômica, e até mesmo social, foi possível, enfim, a partir do momento que as grandes corporações acumularam montante de capital suficiente para “relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional.” (BRUNO, 2005, p.17).

Em suma, a organização transnacional pode assim ser definida:

O termo transnacional recobre uma situação inteiramente distinta das anteriores. Uma organização transnacional não inter-relaciona nações. Enquanto as organizações internacionais corporificam o princípio da nacionalidade, as organizações transnacionais o ignoram e o ultrapassam. (...) Por isso penso ser mais exato na atualidade trabalharmos com o termo transnacional para designarmos as grandes empresas até recentemente denominadas multinacionais. (...). São estas empresas operando em redes as únicas instituições capazes de coordenarem um processo econômico que se mundializou, enquanto os Estados Nacionais "locais" encontram dificuldades crescentes para manter certos mecanismos de controle de suas economias e para garantir aos seus cidadãos estabilidade econômica, políticas de emprego, poder aquisitivo, proteção contra riscos ambientais, questões estas que dependem cada vez mais de fatores e decisões externas, que escapam de sua área de competência. (...) (BRUNO, 2005, p. 18-20)

Toda esta situação significa dizer que as relações e diferenças são discutidas entre setores econômicos e não mais entre nações, sendo que, para estes últimos resta apenas disputarem entre si os investimentos das empresas transnacionais "esforçando-se para lhes oferecer o maior número possível de benefícios, numa posição inteiramente subordinada". (BRUNO, 2005, p. 22)

A atuação dos grupos econômicos como produtoras, quando atuam em países com mercado para seus produtos e ultrapassam as barreiras comerciais protecionistas, ou como credoras, que é quando conseguem manipular os governos aliados ou opositoras, emprestando dinheiro para a execução de suas políticas.

Embora este poder de controle econômico, político e social das empresas transnacionais não seja legítimo do ponto de vista jurídico, as decisões são tomadas nestas instâncias, cabendo ao Estado Nacional legitimá-las juridicamente, operacionalizando-as e implementando-as posteriormente.

É neste sentido que os imperativos econômicos podem ser observados nas políticas educacionais, ao verificar que as diretrizes públicas da educação nacional foram formuladas, ou indicadas, por órgãos internacionais de caráter econômico (FMI, BIRD).

É importante discutir, assim, a aceitação destes imperativos pela população e sua sujeição aos propósitos jurídicos nacionais, uma vez que o cumprimento de leis independe de seu caráter dominante ou emancipatório.

Pode-se perceber nas organizações sociais contemporâneas uma coação legítima do Estado que impõe a obrigação de obediência ao princípio constitucional que, em análise mais apurada, nada mais é que a própria vontade dos cidadãos.

Dussel melhor elucida o que seria essa coação:

“Chamaremos de *coação* a todo uso da força baseado no “estado de direito”. Neste sentido, a sociedade política tem o monopólio do uso da coação fundada na lei – porquanto os cidadãos ditaram as leis e se impõem obedecer, obedecendo-se em realidade a si próprios”. (DUSSEL, 2007, p. 126).

A coação é, assim, legítima porque representa o que a comunidade e os cidadãos aspiram e determinam.

Santos, no entanto, em obra chamada "Globalización del Derecho" fala do enfraquecimento desse poder de autodeterminação face a cada vez mais as decisões de importância sobre os ditames legais estarem relacionadas a aspectos de mercado internacional, e conseqüentemente fora do alcance da comunidade local:

(...) las funciones reguladoras del Estado-nación pasan a ser derivadas, es decir, pasan a depender de los imperativos de La globalización de la economía tal como son formulados por las organizaciones internacionales (el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Mundial Del Comercio, el Fondo Monetario Internacional, etc.) o por las propias empresas multinacionales de los estados hegemónicos, en defensa de los intereses de éstas, sobre todo de las norteamericanas (...) (SANTOS, 1998, p. 12)

A regulação estatal, segundo o autor, passa a ser determinada por imperativos não mais da sociedade local ou dos cidadãos que se impõe obedecer, e sim por interesses financeiros de âmbito externo.

Através do processo de globalização da economia, a produção legislativa dos Estados-nação e, por conseguinte, o ordenamento jurídico destes, passa a obedecer às formulações das organizações internacionais e das empresas multinacionais dos estados hegemônicos.

Talvez aí esteja localizado um ponto de grande divergência entre a educação modelada segundo os escopos da globalização da economia e do direito e as matrizes da educação inclusiva.

Para uma sociedade voltada para a produção, somente, não parece soar tão descabida a hipótese de conquistas civilizacionais como os direitos individuais sofrerem mitigação em favor de desenvolvimento econômico.

Coadunando com este posicionamento, é importante exibir uma mostra da diretriz norteadora da educação transnacional:

Essas mudanças na economia mundial requerem um número cada vez maior de trabalhadores com habilidades de nível mais alto que precisam atualizar seus conhecimentos e habilidades regularmente. A “aprendizagem de grau elevado” – envolvendo conhecimento metodológico e também habilidades como criatividade, comunicação e trabalho em equipe – é valorizada cada vez mais em relação à aprendizagem de fatos. Em muitos outros lugares pelo mundo, tanto na América Latina, o elevado valor do conhecimento está resultando em declínio nos salários dos trabalhadores não qualificados ou semiquilificados comparado aos qualificados. Essas mudanças no valor relativo de trabalhadores qualificados aumentam o potencial para divergências na distribuição de renda interna dos países. A modernização política e econômica como também as rápidas mudanças na sociedade também levam a outro conjunto de metas que podem ser alimentadas pela educação: o desenvolvimento de uma cultura cívica que destaque a tolerância, a cooperação e um sentido mais amplo de comunidade nacional. (WOLFF e CASTRO, 2004, p. 157)

Através da fala dos autores, percebe-se que as intenções apriorísticas das empresas transnacionais tendem no sentido de que a mesma educação forme mão-de-obra qualificada para atuar com produtividade em seus postos de trabalho.

Implica também de forma evidente, ainda que não se lhe negue importância, que o desenvolvimento econômico deve vir antes que o “outro conjunto de metas”: tolerância, cooperação e ampliação do sentido de comunidade nacional.

Parece este ser, portanto, um modelo que não serve aos propósitos da educação inclusiva.

Da fala de Germinal Cocho *et al*:

A sabedoria e o conhecimento são uma riqueza de outro tipo e, em relação a ela, repete-se o modelo imposto pelo sistema a tudo o resto: “os que sabem” são uns quantos, os que têm a possibilidade de beneficiar do bem social que é a ciência são menos ainda. A ignorância cobre, como um espesso véu, as maiorias a quem foi retirado o direito a desenvolver-se intelectualmente. O abismo é , geração após geração, cada vez mais profundo e não se vislumbra uma solução pois, para começar, nem sequer existe consciência do problema. (SANTOS, 2004. p 199)

Aliás, tendo a capacitação profissional especializada como fio condutor da educação nacional atualmente, uma importante reflexão vem à tona: não parece ser mais atrativo segundo o discurso das empresas transnacionais o investimento na preparação de indivíduos incapazes de tornarem-se grandes funcionários, com excelência em produção, em sua maioria?

Por conseguinte, através deste prisma faz-se necessário questionar a serventia da educação especial, e principalmente do discurso inclusivo, para a educação da organização social contemporânea, aquela fundamentada no pensamento capitalista e orientada pelos imperativos econômicos das empresas transnacionais.

Enfim, a busca de suporte teórico para a educação inclusiva parece encontrar substância mais convincente além dos limites contratualistas, transnacionalistas ou mesmo transacionistas delineados até aqui.

Wagner, numa análise do pensamento Santos sobre o **conhecimento** traz as seguintes reflexões:

Se olharmos mais de perto, encontraremos duas versões de conhecimento na agenda de Santos; chamemos-lhes de versão forte e versão fraca. A conceptualização procede através do diagnóstico de duas rupturas epistemológicas: a primeira ruptura leva-nos do senso comum à ciência tal como a conhecemos, uma ciência modernista que desenvolve o conhecimento como regulação e que sustenta a colonização e a ordem. A

segunda ruptura, ainda por realizar, irá conduzir-nos da ciência dominante ao novo senso comum, isto é, ao conhecimento como emancipação, um conhecimento que realça a solidariedade. Esta é a versão forte. Há também, no entanto, uma versão mais suave, mais fraca, desse programa. Nessa versão a segunda ruptura leva a uma diversidade de perspectivas, a uma “pluralidade de conhecimentos”, a uma nova situação, portanto, na qual o conhecimento surge sob uma multiplicidade de formas (SANTOS, 2004. p 117).

E, ainda:

Santos sublinha, correctamente (*sic*), que há conflito e luta no mundo social. No entanto, mesmo que pudéssemos pressupor que amigo e inimigo podem ser claramente identificados, a luta não se trava apenas entre reguladores e emancipadores. Se fosse esse o caso, a luta teria acabado uma vez essa batalha ganha. Sob as condições da modernidade, haverá sempre confrontação e luta entre diferentes perspectivas. E é pouco provável que venha a haver um conhecimento que esteja, inequivocamente, associado à emancipação e à solidariedade. Aliás, mesmo aqueles que apóiam estes objectivos (*sic*), existirá uma “constelação de conhecimentos” que não resolve os conflitos, mas lhe fornece recursos para os abordar de forma racional. Desse modo, contra a indiferença, não se propõe apenas a solidariedade com os amigos. A preocupação com os outros irá revelar-se, precisamente, tanto na solidariedade como no conflito, e em ambos ao mesmo tempo. É isto que vejo no segundo programa, o programa fraco, de Santos, e é com este que estou inteiramente de acordo (SANTOS, 2004. p. 119).

Estes últimos objetivos do conhecimento, relacionados à emancipação e à solidariedade e, mesmo a idéia de aparelhar os indivíduos para abordar os conflitos de forma racional, agora sim se propõe a figurar como satisfatórios no que tange a uma educação voltada para a dignidade da pessoa humana.

Santos (*et al*), sobre o processo de construção deste conhecimento faz saber:

A elaboração de uma concepção mais vasta e profunda dos saberes deverá assentar-se num sentido mais democrático destes, pressupondo a participação de todos na sua elaboração e (re) produção. Longe de se constituir como um processo de “transferência de experiência e de saber”, trata-se da introdução de uma nova abordagem à relação poder-saber, uma abordagem que deve dar prioridade à participação comunitária em termos de produção de conhecimento, em lugar de a conceber como “alvo” de projetos produzidos externamente, trazida messianicamente pelas organizações e agências internacionais de apoio humanitário. (SANTOS, 2005, p 77)

Finalmente, os saberes transmitidos nos bancos escolares estariam carregados de características particulares da realidade em que estão inseridos. Uma prática de ensino-aprendizagem democrática, com vistas a atender as necessidades locais é o anseio da educação inclusiva.

Apesar da influência do neoliberalismo ser marcante nas políticas ditas inclusivas, é necessário destacar, também, o movimento da sociedade civil organizada, principalmente através dos grupos de estudo e discussão compostos por profissionais de diferentes institutos de ensino superior do país, na tentativa de promover uma escola para todos.

Assim, professores e pesquisadores da área promovem reflexões, através de seus trabalhos, buscando a sensibilização da sociedade como um todo, bem como, dos representantes sociais formuladores e organizadores de políticas e diretrizes públicas em prol de uma educação inclusiva, que respeite a dignidade do ser humano com necessidades educacionais especiais.

2.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

É no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação especial ganha destaque pela primeira vez diante das políticas públicas da educação nacional, uma vez que nas antigas leis 4024/61 e 5692/71, percebem-se o descompromisso governamental para com o ensino público nesta modalidade de ensino.

A partir deste documento a Educação Especial ganha um capítulo próprio. Neste destaque, é afirmado o compromisso do Estado com a instrução das pessoas com necessidades educacionais especiais ao fazer previsão do direito de todos ao acesso à educação pública e gratuita.

Apesar de considerada importante, a iniciativa de respaldo legal destinado diretamente aos alunos com necessidades educativas especiais não é suficiente, ao se pensar que “o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa

realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral (...)" (FERREIRA, 1998, p. 1)

São grandes os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente em um contexto de intensa exclusão social e reduzida participação política ou crítica da maioria dos membros da sociedade, como o do nosso país.

Assim, com a intenção de possibilitar a inclusão dos alunos especiais preferencialmente no ensino regular, o documento prevê, entre outros, em seu artigo 59, inciso I e II, de currículo e terminalidade específica para o atendimento destes educandos:

Art. 59º. 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; (BRASIL, 1996).

Torna-se importante mencionar que é a partir desse artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a questão do currículo escolar ganha uma nova dimensão, e é deste novo conceito que decorrem as idéias de adaptação/adequações curriculares.

Saviani (1997, *apud* Ferreira 1998) aponta os limites da LDB de 1996, principalmente com omissões, ao observar que a lei não incorpora dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional.

Para este autor ela é mais indicativa do que prescritiva e não contém o conjunto de reformas que se está fazendo para além dela, antes e depois de sua aprovação pelo MEC. A ausência do que se concebera no Projeto da Câmara como um sistema nacional de educação elimina possíveis instâncias de articulação com a sociedade e, a nosso ver, pode dificultar a inserção da educação especial nos debates da educação geral – até por ser uma área de presença relativamente recente no âmbito da educação

escolar básica e por não se constituir em prioridade nas políticas educacionais, até aqui. Assim, as perspectivas político-institucionais da educação especial, pelo menos a curto prazo, dependem da sua inserção no âmbito das várias reformas que estão ocorrendo e vão ocorrer num prazo relativamente curto, contexto no qual a LDB é mais um momento importante dos embates políticos, do que a expressão da síntese possível dos mesmos. (FERREIRA, 1998)

E ainda, o mesmo autor afirma que “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. (FERREIRA, 1998, p. 3).

Observa-se assim, a superficialidade das diretrizes para a educação nacional. Fato que acaba por confirmar a distância entre a proposta legal e a realidade da sala de aula brasileira.

A respeito disto, Glat e Nogueira lembram que “não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas”. (2003, p.1)

Como se vê para a efetiva inclusão é necessário, além de formular diretrizes em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionar condições para que as mesmas possam ser colocadas em prática. Tarefa nada fácil diante da escola brasileira, como está posta atualmente.

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial foram aprovadas pela resolução nº 02, publicada em setembro de 2001, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O documento tem como objetivo propor

avanços na universalização do ensino básico nacional, bem como, na questão da diversidade no interior dos estabelecimentos de ensino.

Esta norma regulamentadora, que contém propostas voltadas à instrução dos alunos com necessidades educacionais especiais, “indicam a necessidade de diversificação dos serviços especializados que devem estar à disposição dos alunos, a possibilidade de flexibilidade curricular e, em termos avaliativos e de conclusão da educação escolar, a terminalidade específica. Contudo, tais itens não são suficientemente discutidos, ampliando as possibilidades de que sejam apreendidos a partir de diferentes crivos.” (GARCIA, 2007, p. 587).

Ou seja, é reforçada aqui a idéia contida na LDB, de atendimento diferenciado, de acordo com a necessidade do indivíduo, propondo currículos e terminalidades específicas, quando necessário, aos educandos oriundos da educação especial que freqüentam a rede regular de ensino.

Dentre estas indicações feitas pela proposta oficial é reservado um tópico próprio para o currículo, sendo que a previsão de adaptações/adequações curriculares se faz da seguinte forma:

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. (BRASIL, 2001, p. 58)

Segundo Garcia a idéia de flexibilidade curricular apresentada nesta política educacional nacional pode ser apreendida principalmente em duas faces:

- 1) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem; e
- 2) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender a demanda diversificada de alunos. (2007, p. 587),

A autora vai além ao considerar que:

Em princípio, as defesas anunciadas apresentam-se como legítimas frente à tarefa da educação escolar de formação humana. Entretanto, frente ao projeto social hegemônico, as políticas que sustentam a escola para todos seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégia para apoiar a permanência), submetendo os alunos mais uma vez a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquização de acesso ao conhecimento como característica do sistema de ensino. (GARCIA, 2007, p. 588).

Através da fala do autor, percebe-se que o discurso da escola para todos existente nas diretrizes nacionais para a educação especial não é a realidade encontrada nos bancos escolares nacional. A educação da “escola neoliberal brasileira” continua excluindo, selecionando oferecendo um ensino de qualidade duvidosa para alunos com necessidades educacionais especiais.

2.4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Embora isoladamente a Política Nacional de Educação Especial não tenha força de lei, sua formulação torna-se fundamental a partir do momento em que é a proposta contida neste documento que orienta o sistema educacional do Brasil.

O último documento legal aprovado traz novidades em seu texto, uma vez que, a recente política de educação especial faz previsão da inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares do ensino comum:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (...). (BRASIL, 2008, p. 14)

A novidade exige, portanto, “que haja uma retomada crítica da dimensão “preferencial” da inclusão escolar, prevista nos documentos legais brasileiros, como

a LDBEN de 1996 e as diretrizes curriculares para a área.” (BAPTISTA, 2007, p. 203)

Ainda, segundo a proposta da nova política para a educação especial, os estabelecimentos que atendem os educandos com necessidades educacionais especiais atualmente deveriam oferecer o serviço de atendimento complementar à escolarização, com atendimento destinado aos alunos ou o oferecimento de assessoria voltado aos profissionais da educação básica nacional.

Em relação às adaptações/adequações curriculares, esta temática não se trata do foco principal do documento. Entretanto, o apontamento nacional faz uma breve referência, utilizando as seguintes palavras:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Pode ser observado, mais uma vez, a superficialidade na proposta de adaptação/adequação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais inclusos no sistema regular de ensino, tornando a proposta muito vaga e distante da realidade dos professores.

Baptista aponta, ainda, que “uma Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Deveria considerar a necessidade de ampliar essa direção do compromisso”. (2007, p. 212)

A crítica que se faz ao documento oficial é despreocupação do Estado com o baixo índice de indivíduos com deficiência que freqüentam algum tipo de estabelecimento de ensino, regular ou especial, e a necessidade urgente de reverter esta situação.

Outra discussão que deve ser repensada é o fato que “a experiência brasileira de elaboração de Planos de educação tem sido de dar a estes um caráter de mera formalidade e não o de diretriz para a política educacional. Seu objetivo é dar à ação

política um caráter mais racional, diminuindo as influências de fatores conjunturais, tais como mudanças de governo, de ministros ou secretários de educação” (OLIVEIRA, 2005, p. 190).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trata-se de um documento novo e que, portanto, ainda não deve receber tal rotulação. Entretanto, as propostas contidas ali necessitam serem colocadas em prática para que, mais uma vez, um documento legal não fique apenas no discurso e possa beneficiar a comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho educacional de qualidade realizado com pessoas com necessidades educacionais especiais é complexo e exige grande preparo e conhecimento do professor. Entretanto, para que esta atividade encontre êxito, faz-se necessário a presença do apoio da sociedade como um todo, além de uma organização do trabalho pedagógico voltado para este fim.

Neste contexto, destaca-se a importância das políticas públicas que permeiam a educação nacional, afinal o respaldo legal fundamenta a ação do professor e da organização escolar no processo ensino e aprendizagem.

Ao analisar as políticas propostas pelo Estado para a educação nacional, verificou-se a presença constante da idéia de adaptação/adequação curricular nos principais documentos que vigoram em nosso país aprovados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para os alunos atendidos pela educação especial.

Isso porque, a flexibilização curricular é apontada como uma importante ferramenta pedagógica que auxilia o professor no trabalho com seu aluno incluso no sistema regular de ensino.

Contudo, verificou-se, ainda, a superficialidade nas fundamentações destinadas ao professor e à escola, com relação às adaptações/adequações curriculares, contidas nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial e Política Nacional de Educação Especial.

A explicação desta falta de comprometimento e investimento do Estado para com a instrução de indivíduos com necessidades educacionais especiais foi encontrada em duas situações distintas neste estudo:

A primeira situação diz respeito ao histórico de descaso, preconceito, discriminação e maus tratos oferecidos pela sociedade aos indivíduos com algum tipo de deficiência. Com o passar dos anos, estas ocorrências tem melhorado,

contudo os legados excludentes de culturas anteriores são observados com facilidade entre os relacionamentos sociais contemporâneos.

E a segunda ocorrência diz respeito a influência do capital sobre a educação, uma vez que, no mundo neoliberal os imperativos econômicos influenciam (ou muitas vezes até mesmo determinam) as políticas públicas propostas legitimamente pelo Estado.

Desta forma, para as empresas transnacionais, aquelas que ditam os interesses da sociedade atualmente, a finalidade da educação deve ser a de formar mão-de-obra para atuar de forma produtiva em suas indústrias.

Partindo desta perspectiva, não é difícil entender a falta de atratividade para o tipo de sociedade imposta atualmente no investimento da instrução qualificada de indivíduos que, em sua grande maioria, não serão funcionários exponenciais, para os parâmetros neoliberais, que atuaram nas grandes empresas.

Portanto, elaborar políticas públicas para a educação especial e, principalmente, possibilitar suas execuções de forma eficaz não parece ser uma prioridade aos interesses de quem determina os rumos das organizações sociais nos dias de hoje.

Percebeu-se durante a realização deste trabalho que os documentos oficiais não são diretivos, uma vez que seus conteúdos são muito vagos, e a falta de informações mais claras e precisas tornam a questão da inclusão uma responsabilidade isolada do professor.

Ao se observar, finalmente, que os documentos legais não frisam a importância da transversalidade no interior dos estabelecimentos de ensino, afinal, a educação inclusiva é transversal, ou seja, perpassa todas as ações da escola, percebe-se que a organização do trabalho pedagógico em prol do oferecimento de um ensino de qualidade ao aluno com necessidades educacionais especiais incluso no sistema regular de ensino fica comprometida por falta de uma linha de ação do trabalho pedagógico como um todo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. R; DELGADO, M. I. A. **Currículo na escola inclusiva**. Curitiba, PR: IBEPEX, 2004. Mimeo.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão escolar e educação especial**: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites...Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE 2007.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1998.
- BRASIL. **Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente** . Lei nº. 8069/90. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23-12-96.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Adaptações Curriculares – Ministério da Educação**– Brasília, 1998
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org) **Gestão Democrática da Educação**: Desafios contemporâneos. 6ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005, p. 15-44.
- CAIADO, K. R. M. **Práticas pedagógicas**: a diversidade na escola inclusiva. *In*: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN,I.. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 03, p. 361-375.
- CARVALHO, R. E. **Adaptações curriculares**: uma necessidade. *In*: BRASIL. Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais/Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 51-57.
- CORNELSEN, S. **Uma Criança Autista e sua Trajetória na Inclusão Escolar por meio da Psicomotricidade Relacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação- mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

DUSSEL, E. **20 Teses de política** – 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. Trad. Rodrigo Rodrigues.)

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas, SP: Cadernos Cedes, vol 19, n.46. Setembro 1998.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 3, p. 582-594.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, p. 299-316, 2006.

GERMINAL, C; GUTIÉRREZ, J. L; MIRAMONTES, P. Ciência e humanismo, capacidade criadora e alienação. *In*: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 191-212.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. *In*: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14,nº 24, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MANJOAN, D. G; Gil, J. R; GARRIDO, A. A. Adaptações curriculares. *In*: BAUTISTA, R. (org). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Portugal: Ediciones Aljibe, 1993, p. 53-82.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil : história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, L. C; BAUMEL, R. C. . **Currículo em Educação Especial**. Educar em revista, Curitiba, v. I, n. 17, p. 125-137, 2001.

MOURA, L. D. **A dignidade da pessoa e os direitos humanos**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP : Scipione, 1993.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org) **Gestão Democrática da Educação**: Desafios contemporâneos. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 174-195.

PAN, M. **Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência mental**. Curitiba, PR: IBPEX, 2004. Mimeo.

RAIMUNDO, H. F. **Como fazer análise documental**. Disponível em: <http://educaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>. Acesso em: 15/02/2009.

SANTOMÉ, J. T. **O conceito de disciplina**. *In*: SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998. p. 55-80.

SANTOS, B. S. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: Librería Baldor, 1998.

SILVA, M. R. **Competências**: a pedagogia do novo ensino médio. São Paulo, SP: PUC/SP, 2003. (Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade-Capítulo I)

WAGNER, P. Sobre guerras e revoluções. *In*: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 103-122.

WOLFF, L; CASTRO, C. M. Educação e treinamento: a tarefa à frente. *In*: KUCZYNSKI, P. P; WILLIAMSON, J. (orgs) **Depois do congresso de Washington**: retomando o crescimento e a reforma na América Latina. São Paulo, OS: Saraiva, 2004, p. 156-187.

ZILIOOTTO, G. S. **Fundamentos psicológicos e biológicos das deficiências**. Curitiba, PR: IBEPEX, 2004. Mimeo.