

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIESSA RICCE VALERA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR
SOB O OLHAR DE TESES E DISSERTAÇÕES



ARARAQUARA – SP
2015

JULIESSA RICCE VALERA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR
SOB O OLHAR DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**ARARAQUARA – SP
2015**

Valera, Juliessa Ricce

Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações / Juliessa Ricce Valera – 2015

168 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual.
3. Adaptação curricular. 4. Educação inclusiva. I. Título.

JULIESSA RICCE VALERA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR SOB O OLHAR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 28/01/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Prof^a Dr^a. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Regina Keiko Kato Miura
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho ao meu marido Bruno Gallego
Valera, meu porto seguro.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Luci Pastor Manzoli, pelas orientações, pelo comprometimento e por todos os ensinamentos compartilhados durante o período do Mestrado; por ser essa pessoa humilde, paciente e, acima de tudo, ética. Ela ensinou-me com competência, sabedoria e seriedade os caminhos a serem percorridos durante a realização desta dissertação, fazendo-me enxergar o universo da pesquisa com outros olhos. Esse convívio foi essencial para o meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Obrigada pelas valiosas contribuições e pela oportunidade! Sinto-me privilegiada por tê-la como orientadora.

Com admiração e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de bondade, luz e sabedoria. Agradeço-lhe pelo mais sublime dom – a vida, e por Ser minha companhia constante durante todos os momentos, permitindo-me aprender sempre com as circunstâncias da vida.

À Nossa Senhora Aparecida, por guiar-me e por conceder-me sabedoria na escolha dos melhores caminhos.

Em especial, ao meu marido Bruno, meu eterno amor, que com sensibilidade me ajuda a olhar a vida de forma mais colorida, tornando-a mais leve. Agradeço por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, por me incentivar na caminhada acadêmica e profissional, não medindo esforços para que eu pudesse realizar este sonho e por fazer todos os sacrifícios para me ver avançar ainda mais. Obrigada por fazer parte da minha vida, cuidar de mim, mostrar a importância da cumplicidade, do companheirismo e do amor, e por sempre estar na torcida, tendo paciência e compreendendo minhas ausências periódicas. A você, ser iluminado, especial, inteligente, bondoso, honesto e de um coração que não cabe no peito, o meu reconhecimento e agradecimento por tudo!

Aos meus pais, Júlio e Sueli, pelo amor e por todos os ensinamentos e exemplos, e que, mesmo com pouca escolaridade, me incentivaram a trilhar o caminho da educação. Aos meus avós, Aparecida e Júlio, por todo cuidado, amor e carinho. Sinto-me abençoada por tê-los em minha vida.

Ao meu irmão, Yuri, você é muito importante para mim...

Às professoras Dras. Fátima Elisabeth Denari e Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela disponibilidade em participar da banca de qualificação. Agradeço pelas prestimosas contribuições para a construção dessa pesquisa, pelo cuidado e atenção que tiveram com a revisão e por terem indicado outras referências e caminhos para aprimorá-la. Muito obrigada!

Às professoras Dras. Fátima Elisabeth Denari e Regina Keiko Kato Miura, pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação em Educação Escolar, com os quais tive a oportunidade de conviver. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados!

À Neusa, pela atenção, ajuda e amizade! Você é especial...

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa que me acompanharam nesta caminhada, Adriana, Nilza e Aline, agradeço pelas contribuições, momentos de estudos e de participação em congressos: foram experiências enriquecedoras.

A todos os colegas de mestrado que conheci e cursaram disciplinas comigo. Foi um prazer tê-los por perto e partilhar conhecimentos durante esse período.

À CAPES, pela concessão do auxílio financeiro para a realização da pesquisa. Agradeço também pela atenção e disponibilidade no momento da coleta de dados, que foram enviados via e-mail, pois o Banco de Teses passou por uma atualização e ficou fora do ar por um vasto período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP, pela oportunidade de cursar o Mestrado que muito contribuiu para a minha formação acadêmica e científica.

À secretaria da Pós-Graduação, pela atenção e apoio administrativo a essa pesquisa. A todos os funcionários e bibliotecários, pelos esclarecimentos de dúvidas e pela presteza no atendimento das nossas solicitações.

À Escola Tyrso, em especial à Diretora Ana Lucia Toninato, pela compreensão e apoio quando precisei me ausentar para cursar as disciplinas do Mestrado.

À Faculdade de Monte Alto pela oportunidade de integrar o quadro de docentes. Agradeço pela aprendizagem e pelo incentivo à participação em congressos.

A todos os amigos, pelos contributos constantes e pela aprendizagem construída em nossas vivências.

Por fim, reitero meu apreço e minha gratidão a todos que de alguma maneira colaboraram para a realização desta pesquisa.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (1996, p. 29).

RESUMO

A educação das pessoas com deficiência intelectual foi marcada pela exclusão, segregação, integração e, finalmente, pela inclusão, que teve início nas últimas décadas do século XX. Nessa época, surgiram novos movimentos e documentos importantes, derivados de conferências mundiais a favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. A presente pesquisa é de natureza bibliográfica e teve por objetivo geral identificar e analisar Teses e Dissertações que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva, referentes ao período de 1998 a 2013. O recorte temporal de produções publicadas a partir de 1998 justificou-se por ser esse o ano em que surgiram os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, considerados de grande importância para compreender as adaptações e os diferentes níveis em que ocorrem. Para responder à questão de pesquisa (O que revelam as Teses e Dissertações a respeito da Adaptação Curricular voltada para o aluno com Deficiência Intelectual diante do contexto da Educação Inclusiva?) buscou-se conhecer seus objetivos, metodologia e resultados, selecionando-as por meio dos arquivos enviados pela CAPES. Fizeram parte dessa pesquisa nove dissertações e uma tese. Os dados mostraram que, das dez produções, quatro estão diretamente relacionadas à adaptação curricular e deficiência intelectual/mental, cinco são referentes à adaptação curricular e deficiências e uma está relacionada às práticas curriculares para alunos com deficiência mental. A abordagem de pesquisa mais utilizada nas produções foi a qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram: análise documental, observação e entrevista. Para conceituar a deficiência intelectual, foi empregada a definição proposta pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), e em relação às adaptações curriculares, foram utilizados os Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares e o “Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola”. Os resultados mostraram que a maioria dos professores não realizava as adaptações curriculares por desconhecer a sua importância e por considerá-las um desafio.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Adaptação Curricular. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The education of intellectually disabled people has been affected by exclusion, segregation, integration, and finally inclusion. The inclusion has initiated in the last decades of the twentieth century. At that time, new movements and important documents resultant from worldwide conferences in favor of the inclusion of disabled people in the regular education system came up. This research is a bibliographical study which generally aims to identify Theses and Dissertations present on the website of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) regarding the Curricular Adaptation and Intellectual Disability in the Context of Inclusive Education for the period between 1998 and 2013. This temporal cut can be justified by the fact that the “National Curricular Parameters: Curricular Adaptations: Strategies for the Education of Students with Special Needs” came up in 1998. These strategies are considered highly important to understand the current adaptations and different levels. It was necessary to search for the goals, methodologies and results of the Theses and Dissertations, selected among the files sent by CAPES to answer the study question: What do the Theses and Dissertations show about the Curricular Adaptation regarding intellectually disabled students in the context of Inclusive Education? Nine dissertations and one thesis made part of this study. The data showed that among the ten publications, four are directly related to the curricular adaptation and intellectual/mental disability, five refer to the curricular adaptation and disabilities, and one is concerned about the curricular practices for mentally disabled students. The approach most used in these publications was qualitative; and the instruments for data collection were documental analysis, observation and interview. The definition proposed by the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) was used to conceptualize intellectual disability. Concerning curricular adaptations, the “Curricular Parameters: Curricular Adaptations” and the project known as “Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola” (“Escola Viva Project: guaranteeing access and permanence for all students at school”) were used. The results showed that most teachers did not put the curricular adaptations into practice, because they did not know about their importance and because they considered such adaptations a challenge.

Keywords: Special Education. Intellectual Disability. Curricular Adaptation. Inclusive Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Participantes das dez produções.....	95
Gráfico 2	Contextos investigados nas dez produções.....	96
Gráfico 3	Níveis de ensino.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos Nacionais e Internacionais que nortearam a Educação Inclusiva a partir da década de 1990.....	48
Quadro 2	Mapeamento das produções selecionadas para a presente pesquisa, por, Ano, Título, IES, Programa de Pós-Graduação e Nível de Ensino.....	69
Quadro 3	Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito da Adaptação Curricular.....	73
Quadro 4	Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito da Deficiência Intelectual.....	79
Quadro 5	Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito das Deficiências.....	83
Quadro 6	Ano, Título e Objetivos das produções.....	87
Quadro 7	Ano, Título, Participantes, Contextos investigados e Níveis de Ensino das produções.....	92
Quadro 8	Ano, Título, Abordagem de pesquisa, Instrumentos utilizados e Referencial metodológico das produções.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das produções por Programas de Pós-Graduação, IES, Nível de Ensino e Ano.....	71
-----------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR - American Association for Mental Retardation

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychological Association

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEPAE - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CIF - Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DI - Deficiência Intelectual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA - Estados Unidos da América

FENAPAES - Federação Nacional das APAES

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEB/EDESP - Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBC - Instituto Benjamin Constant

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MG - Minas Gerais

NARC - National Association For Retarded Children

NEES - Necessidades Educacionais Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPS - Organização Pan-Americana da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QI - Quociente de inteligência

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
1.1 Introdução.....	17
1.2 Justificativa.....	19
2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAMPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS SÉCULOS	27
2.1 Breve Cenário Histórico	27
2.2 Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência Intelectual: Século XX.....	33
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	41
4. ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	50
5. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	61
5.1 Objetivo geral	61
5.2 Objetivos específicos.....	61
6. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	62
7. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	64
7.1 Primeiro momento: consulta ao Banco de Teses da CAPES.....	64
7.2 Segundo momento: consulta aos sites dos Programas de Pós-Graduação	66
8. DADOS ADICIONAIS.....	67
9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
9.1 O que revelaram as produções sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual	119
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	143
SITES CONSULTADOS	148
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – Ficha utilizada para coletar as informações das dez produções selecionadas .	150
ANEXOS.....	151
ANEXO A – Evolução de Matrículas na Educação Especial - 2007 a 2013	152

ANEXO B – Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou não Significativas	153
ANEXO C – Adaptações Curriculares de Grande Porte ou Significativas	154
ANEXO D – Contato com a CAPES: E-mail 1.....	155
ANEXO E – Programas de Pós-Graduação e Área de Conhecimento dos 719 resumos enviados pela CAPES	156
ANEXO F – Assuntos mais abordados nos 719 resumos enviados pela CAPES por área de conhecimento.....	158
ANEXO G – Contato com a CAPES: E-mail 2.....	163
ANEXO H – Programas de Pós-Graduação e Área de Conhecimento dos 193 resumos enviados pela CAPES	164
ANEXO I – Assuntos mais abordados nos 193 resumos enviados pela CAPES por área de conhecimento.....	165
ANEXO J – Resposta da CAPES aos e-mails 3 e 4.....	167
ANEXO K – Resposta da CAPES ao e-mail 5.....	168

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Introdução

Os estudos bibliográficos mostraram que a história das pessoas com deficiência passou por diferentes fases educacionais, da exclusão à inclusão, sendo que esta última valorizou a diversidade e assegurou a essas pessoas o direito a uma educação de qualidade no sistema comum de ensino.

O Brasil tem definido políticas públicas e “[...] criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos” (ARANHA, 2004, p. 13).

Para atingir as metas de uma escola inclusiva, o sistema educacional lançou mão de medidas necessárias para viabilizar o acesso das pessoas com deficiência à aprendizagem. Dentre essas medidas, destaca-se a chamada adaptação curricular, que implica no ajuste do currículo em suas particularidades, a fim de promover mudanças nas ações pedagógicas e torná-las apropriadas àqueles que necessitam dessa medida.

As adaptações curriculares são ajustes e mudanças promovidos nas diferentes instâncias curriculares, como resposta às necessidades dos alunos, favorecendo, assim, as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (ARANHA, 2005).

Incidem, portanto, diretamente na atuação do professor uma vez que:

Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como, os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 49).

No cotidiano da sala de aula, torna-se imprescindível que o professor esteja atento e mais próximo de seus alunos, observando e conhecendo-os para poder avaliar a necessidade ou não das adaptações imperiosas para o seu desenvolvimento.

No caso daqueles que apresentam deficiência intelectual, também é garantido um atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Nessas salas, “[...] os professores realizam a mediação docente de forma a desenvolver os processos cognitivos,

também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento” (BRASIL, 2006a, p. 21).

As pessoas com deficiência intelectual, durante muito tempo, receberam diferentes denominações, dentre elas: atrasado, criança subnormal, criança mentalmente anormal, excepcionais, idiota, incapacitados, mongoloide, retardados, imbecilidade, retardo mental (leve, moderado, severo e profundo), deficiente mental, entre outros.

No ano de 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com outras instituições do gênero realizaram, em Nova York, um simpósio intitulado “Intellectual Disability Programs, Policies and Planning for the Future¹, e utilizaram oficialmente o termo deficiência intelectual e não mais deficiência mental” (SASSAKI, 2005). Nos Estados Unidos², a Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)³, em suas revisões de 1992, 2002 e 2007, numa abordagem mais ecológica, rompeu com os diagnósticos baseados apenas em testes e pontuação de quociente intelectual – QI e passou a destacar a importância das oportunidades que essas pessoas recebem ao longo de seu desenvolvimento, “o próprio termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual, no fórum da AAIDD em 2007” (FERNANDES, 2010, p. 162).

De acordo com Schalock et al. (2010), o termo deficiência intelectual proposto por essa Associação compreende a mesma população de pessoas que eram diagnosticadas anteriormente com retardo mental em número, tipo e nível. Assim, o indivíduo que é ou era elegível para um diagnóstico de retardo mental, também é elegível para um diagnóstico de deficiência intelectual; considera-se, ainda, que essa definição seja mais respeitosa e menos ofensiva para essas pessoas.

Diante do exposto, na presente pesquisa, utilizaremos o termo deficiência intelectual por referir-se, mais especificamente, ao funcionamento do intelecto e não só ao funcionamento da

¹ Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro.

² Essa Associação lidera o campo de estudos sobre a deficiência intelectual, e utilizou, por cinco décadas, no seu nome o termo “retardo mental”. Era conhecida como American Association for Mental Retardation (AAMR) e, posteriormente, passou a ser denominada American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo o termo por “deficiência intelectual” (ALMEIDA, M., 2004; ALMEIDA, P., 2007).

³ A AAIDD foi fundada em 1876, tornando-se a mais antiga sociedade profissional interdisciplinar com foco na deficiência intelectual no mundo. Desde a sua criação, a AAIDD produziu diretrizes de nomenclatura, que definem e diagnosticam a condição conhecida hoje como deficiência intelectual, sendo a primeira definição profissional que propôs um sistema de terminologia e classificação internacional para a referida deficiência. A AAIDD reviu a sua definição e critérios de diagnóstico como a ciência e a compreensão da condição, e evoluiu com o tempo (SCHALOCK et al., 2010).

mente como um todo e por considerá-lo menos estigmatizante. Porém, quando se tratar da história e dos documentos, manteremos a originalidade do termo utilizado pelos autores.

Destaca-se ainda que, de acordo com essa Associação, a deficiência intelectual é definida por “[...] uma significativa limitação tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expressados em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição origina-se antes dos dezoito anos de idade” (SCHALOCK et al., 2010, p. 4).

1.2 Justificativa

A inclusão escolar está garantida para todos os cidadãos, no entanto, quando olhamos para as práticas pedagógicas, bem como para as adaptações de acesso ao currículo que devem contemplar as diferenças, sentimos um fosso entre o que está estabelecido nos documentos oficiais (BRASIL, 2006a; 2007a) para a pessoa com deficiência intelectual e a realidade escolar. Isso ficou evidenciado em minha formação quando tive a oportunidade de vivenciar várias realidades escolares, conforme será descrito a seguir, o que me incentivou a realizar esta pesquisa.

A princípio, minha proximidade com a área da deficiência intelectual adveio no ano de 2009, quando realizava estágio curricular obrigatório no curso de Graduação em Pedagogia. Nesse percurso, realizei parte do estágio curricular em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo e, também, em uma escola particular em outro município, que oferecia atendimento desde a recreação até o ensino fundamental.

O contato com a área da deficiência intelectual começou a intensificar-se devido ao estágio remunerado, cujo desenvolvimento do trabalho foi realizado com uma aluna portadora de síndrome de Down. No período da manhã, ela frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e à tarde, o ensino regular. As orientações para o ensino foram fornecidas pela professora da sala regular e a coordenadora pedagógica.

O convívio com essa classe possibilitou-me observar que as atividades desenvolvidas eram pautadas em uma apostila, dividida por área de trabalho, na qual os alunos realizavam os exercícios. Boa parte dessas atividades parecia não despertar o interesse e a atenção da referida aluna, com repetições de atividades tais como: pintar desenhos, moldar massinhas, ouvir músicas,

recortar, colar, dentre outras do gênero. Neste caso não houve nenhuma adaptação de atividades para envolvê-la na dinâmica dos demais.

Em conversas com os professores, o conceito geral em relação a essa aluna era de que “não possuía aptidão intelectual” para a aprendizagem escolar e “tampouco adiantava flexibilizar o currículo”. Essa experiência despertou-me curiosidade e interesse em conhecer a prática docente e a adaptação curricular indicada para um trabalho inclusivo.

No ano seguinte, assumi uma sala de Educação Infantil na rede pública municipal; percebi que precisava aprimorar meus conhecimentos sobre os diversos fatores que influenciam na prática pedagógica e passei a fazer leituras voltadas a essa temática. Também entrei em contato com a coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial (GEPEB/EDESP)⁴, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP campus de Araraquara, e fui convidada para participar do grupo.

Em 2011, foi-me atribuída uma sala de Ensino Fundamental de 3º ano e havia um aluno com deficiência intelectual que frequentava essa escola desde o primeiro ano. Passei a conversar com as professoras que já haviam lecionado para esse aluno, para tomar conhecimento de como adaptavam o currículo e realizavam o trabalho com ele, e uma delas respondeu: “ele não aprende nada na sala de aula, é melhor deixá-lo no fundo fazendo outra atividade de seu interesse”. Outras, porém, recomendaram a troca de ideias com a professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O AEE é um serviço da Educação Especial e a sua função é complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que excluem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento da sua aprendizagem. Desta forma, as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula regular, não substituindo a escolarização, e devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

A partir deste momento, comecei a desenvolver um trabalho em parceria com essa professora do AEE e foi aplicada uma sondagem da escrita⁵. Constatamos que o aluno

⁴ As reuniões são realizadas quinzenalmente e congregam orientandos do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, docentes-pesquisadores e professores da educação básica. A temática está voltada para a área da educação especial no contexto do ensino inclusivo, práticas pedagógicas e formação do professor; tendo como objetivo a discussão de pesquisas na área de Educação Especial, bem como o estudo de textos e bibliografias pertinentes à temática.

⁵ A sondagem foi realizada de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

encontrava-se no nível pré-silábico⁶. Em vista disso, passamos a adaptar as atividades de pequeno porte do currículo não somente à leitura e escrita, mas em todas as disciplinas, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998). A adaptação de pequeno porte foi realizada nos conteúdos, nos procedimentos didáticos e nas atividades e priorizou-se o que era mais relevante para o aluno naquele momento. Por exemplo: na escrita, foram aplicadas atividades como: destacar no texto lido algumas palavras que achava interessantes e discutir sobre elas; elaborar lista de compras, de colegas e de familiares; escrever palavras com base em figuras; fazer cantinhos de leitura; trabalhar em grupo, dentre outras.

Segundo o material Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (BRASIL, 2007a) expedido pelo Ministério da Educação (MEC), os alunos com essa deficiência podem apresentar motivações para realizar as atividades de leitura e escrita se os seus professores aplicarem atividades que estejam relacionadas com a sua realidade, tais como: escrita do próprio nome, escrita de listas, de bilhetes e de registro com base na contação de histórias.

Nas aulas de Geografia, para enriquecer os textos didáticos, adaptávamos materiais de acordo com o tema da aula. Por exemplo: na aula em que foram discutidos os tipos de moradias (urbano e rural) ao invés de trabalhar somente com os textos do livro didático, planejamos atividades que colaboraram para a efetivação da aprendizagem do conteúdo para todos os alunos e construímos com a classe uma maquete; todos participavam da elaboração e discussão do tema. Na aula de matemática, utilizávamos muitos jogos, como o material dourado⁷, o jogo de argolas, bingo numérico, tangram, dentre outros. Em português, realizávamos rodas de leitura, dramatizações, contação de histórias, jogos com letras do alfabeto e assim por diante.

⁶ O aluno não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia, reproduzindo a sua escrita através de desenhos, utilizando letras aleatoriamente e rabiscos. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193), neste nível, “escrever é produzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”.

⁷ Maria Montessori dedicou-se à educação das crianças com deficiência e esse fato levou a educadora italiana a analisar métodos de ensino e propor mudanças compatíveis com sua filosofia de educação. Dessa forma, o Material Dourado foi desenvolvido por Montessori para o trabalho com a matemática, sendo confeccionado em madeira e constituído por cubinhos, barras, placas e cubo, que representam: cubo: 1 milhar ou 10 centenas ou 100 dezenas ou 1000 unidades; a placa: 1 centena ou 10 dezenas ou 100 unidades; a barra: 1 dezena ou 10 unidades e o cubinho: 01 unidade. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.br/>>. Acesso em: 09 out. 2014.

No final do ano letivo, constatamos que a evolução do aluno foi significativa e já se encontrava no nível silábico-alfabético⁸, demonstrando a importância da adaptação curricular a favor da aprendizagem desse aluno.

Concomitantemente a esse trabalho, lecionei em outra escola pública municipal de Ensino Fundamental, com aulas de reforço a um grupo de quinze alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escrita e matemática, com atendimento três vezes na semana, sendo cinco alunos de cada vez. Segundo a coordenação e a professora da sala de aula comum, um desses alunos era diagnosticado com deficiência intelectual.

Visando adentrar mais neste campo de estudo, em janeiro de 2012, participei do curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁹ com a duração de 180 horas, no qual aprofundei meus conhecimentos através das aulas, dos textos solicitados para leitura, das participações nos fóruns e da realização dos trabalhos teóricos.

Os encontros com o Grupo de Pesquisa GEPEB/EDESP também foram relevantes para o meu aperfeiçoamento nesta área, pois estudamos e discutimos dissertações, teses, livros e documentos sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental, como por exemplo: a tese *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do ano de 2009; a dissertação *Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação de professores de educação especial*, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, do ano de 2009; os livros: *Construção do pensamento e da linguagem* e *Formação social da mente*, ambos de Vygotsky; os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998) e o “Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola” – Alunos com necessidade especiais, volumes 5 e 6 – Adaptações de

⁸ Esse nível, segundo Ferreira e Teberosky (1999, p. 209), “está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba”.

⁹ Trata-se de um Curso de Formação Continuada à Distância, de Aperfeiçoamento em Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), que faz parte da Rede de Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Professores em Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Pequeno Porte ou não Significativas e Adaptações de Grande Porte ou Significativas (BRASIL, 2000).

Tendo em vista as discussões dessas referências no Grupo de Pesquisas, senti a necessidade de buscar mais estudos que tratassem do tema Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual/Mental. Dessa forma, foi realizado um levantamento de estudos publicados no SCIELO¹⁰ e no Google Acadêmico¹¹, a fim de verificar o que já foi produzido neste campo de conhecimento até o ano de 2011 e selecionar os que tivessem relação com a temática abordada. Os termos indicados na pesquisa eletrônica para localizá-los foram: “Adaptação Curricular”, “Adequação Curricular”, “Deficiência Intelectual” e “Deficiência Mental”. Com esses termos encontramos sete estudos¹², conforme descrito a seguir.

Floriani e Fernandes (2008) discutiram alguns conceitos de flexibilização e adaptação curricular no contexto educacional inclusivo e os relacionaram ao disposto nº 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. O estudo focou no aluno com deficiência intelectual e os resultados apontaram para a importância da realização da flexibilização e da adaptação curricular tanto no AEE quanto na sala de aula regular, com a finalidade de garantir os direitos dos alunos com deficiência.

Malacrida e Moreira (2009) analisaram como as políticas educacionais apresentam as adaptações/adequações curriculares para a educação básica em documentos legais depois da promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e sua repercussão nas práticas pedagógicas. Concluiu-se que a adaptação/adequação curricular está prevista nesses documentos, e que adaptar o currículo é relevante para auxiliar o trabalho do professor e do seu aluno, desde que não seja confundida com simplificação do currículo.

Varella et al. (2010, p. 1) descreveram e analisaram “comparativamente a estrutura e emprego de um Instrumento didático-pedagógico de adequação curricular”. Participaram desse estudo dois diferentes grupos de professores, sendo que um usou o instrumento e o outro o

¹⁰ O Scientific Electronic Library Online (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

¹¹ O Google Acadêmico ou Google Scholar classifica os resultados de pesquisa segundo a relevância. Através dessa tecnologia de classificação, o Google leva em conta o texto integral de cada artigo, o autor, a publicação em que o artigo saiu e a frequência com que foi citado em outras publicações acadêmicas. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

¹² Floriani; Fernandes (2008), Malacrida; Moreira (2009), Varella et al. (2010), Heredero (2010), Leite; Martins, O. (2010), Oliveira; Martins, R. (2011) e Marques; Duarte (2011). No SCIELO, foi localizado o estudo de Oliveira e Martins, R. (2011); os demais foram encontrados no Google Acadêmico. Selecionou-se o Google Acadêmico visando encontrar estudos que estivessem publicados em periódicos não indexados no SCIELO.

desconhecia. Os resultados mostraram que o Instrumento foi considerado útil pela maioria dos professores que o aplicaram, e o grupo que não o conhecia mostrou interesse em adotá-lo por orientar a prática pedagógica e auxiliar a organização do processo de ensino para esses alunos.

Herederro (2010) analisou quais eram os modelos de inclusão desenvolvidos nas escolas brasileiras e estudou as adaptações curriculares como estratégia compatível com os modelos inclusivos. Concluiu que a sala de aula é o espaço apropriado para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, e que as adaptações curriculares são as respostas dadas às condições e necessidades dos alunos que delas precisam. Assim, ao fazer as adaptações, é possível incluir o aluno com deficiência numa escola chamada inclusiva.

Leite e Martins (2010, p. 2) revisaram a utilização de um documento de Adaptações Curriculares Individuais, proposto para favorecer o desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiências matriculados no ensino regular. Investigaram se os professores das salas de aula regular avaliavam as suas ações didático-pedagógicas planejadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com os resultados, o documento serviu para nortear a prática pedagógica do professor no atendimento aos alunos com deficiência e o uso das adaptações curriculares pode ser entendido como “promotor da educação inclusiva, estimulando a progressão educacional desse alunado na escola comum”.

Oliveira e Martins (2011, p. 313) analisaram o Projeto Político Pedagógico da escola, visando trazer à tona “as diretrizes que orientam o desenvolvimento da ação pedagógica dos docentes diante da inclusão de alunos com deficiência intelectual”. Os resultados apontaram que é relevante a participação dos profissionais na construção e implementação de um currículo aberto e flexível, com conteúdos pautados na realidade dos alunos. Entretanto, “as diretrizes e o Projeto Político Pedagógico da escola estudada são desconhecidos por alguns profissionais que ali trabalham, havendo uma discrepância entre o discurso e a prática dos professores”.

Marques e Duarte (2011) investigaram se havia e como estava sendo realizado o trabalho de colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial na aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual. Em parceria estabelecida com esses professores, avaliaram como um trabalho conjunto auxilia na elaboração das adaptações curriculares. Concluiu-se que é difícil a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial, porém cabe a eles realizar as adaptações curriculares quando necessário, para garantir que os alunos sejam atendidos nas suas especificidades.

Os estudos ora citados apontam que a Adaptação Curricular pode ser a chave para que o processo de inclusão se concretize dentro da sala de aula. Essas leituras evidenciaram que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas deve-se ao fato de que os professores apresentam um insuficiente conhecimento de como realizar as adaptações curriculares para os alunos com deficiência.

Esses estudos, acrescidos de outros realizados no GEPEB/EDESP, me proporcionaram indagações e curiosidade a respeito das pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras (públicas e particulares) sobre Adaptação Curricular para o aluno com Deficiência Intelectual. Foi então imbuída deste sentimento investigativo que procurei ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Mestrado em Educação Escolar, com a seguinte questão de pesquisa: o que revelam as Teses e Dissertações a respeito da Adaptação Curricular voltada para o aluno com Deficiência Intelectual diante do contexto da Educação Inclusiva?

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e justifica-se pela necessidade de se conhecer mais profundamente as produções científicas realizadas a respeito da adaptação curricular sob o contexto inclusivo e seus resultados, contribuições e perspectivas sobre a deficiência intelectual.

Para fundamentar teoricamente as discussões sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

A *seção 1* traz esta introdução, com a justificativa da escolha do tema, a questão de pesquisa e um levantamento de estudos relacionados com adaptação curricular publicados no SCIELO e no Google Acadêmico. Apresenta-se, também, a conceituação da deficiência intelectual.

A *seção 2*, denominada A Deficiência Intelectual no Campo de Estudos da Educação ao longo dos séculos, traz uma contextualização teórica sobre a história da educação das pessoas com deficiência intelectual desde a antiguidade até os dias atuais.

Na *seção 3*, destacam-se os principais documentos nacionais e internacionais a favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, que, de acordo com os estudos bibliográficos apresentados nesta pesquisa, datam a partir de 1990.

A *seção 4*, intitulada Adaptação Curricular na ação pedagógica inclusiva, traz a apresentação dos termos adaptação/adequação e flexibilização curricular e, também, os documentos nacionais e internacionais sobre as adaptações curriculares. Dentre esses documentos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).

Na *seção 5* descreve-se o objetivo geral e os específicos.

O caminho metodológico percorrido para a realização da presente pesquisa encontra-se na *seção 6*.

Na *seção 7* apresentam-se os procedimentos de coleta dos dados, que foram divididos em dois momentos: consulta ao Banco de Teses da CAPES e busca dos dados nos sites dos Programas de Pós-Graduação.

Posteriormente, na *seção 8*, encontram-se descritos os procedimentos para coletar os dados adicionais.

Na *Seção 9* tem-se a apresentação e análise dos dados.

Para finalizar, na *seção 10*, foram tecidas as considerações finais.

2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAMPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS SÉCULOS

“Só poderemos entender a história da humanidade se conseguirmos apreender como, nos diferentes momentos históricos, os homens foram atendendo suas necessidades básicas, isto é, como foram construindo sua existência.” (BIANCHETTI, 1995, p. 7).

2.1 Breve Cenário Histórico

As informações encontradas sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência em épocas anteriores à Idade Média “provêm de passagens descobertas na Literatura Grega e Romana, na Bíblia e no Corão” (ARANHA, 2001). Para atender às suas necessidades básicas, como alimentar-se, os povos daquela época dependiam do que a natureza lhes oferecia, caçando, pescando e abrigando-se em cavernas para se protegerem, pois não tinham habitação fixa. Como eram nômades e precisavam deslocar-se com certa frequência para outros lugares, ficava inviável para as pessoas acometidas com alguma deficiência acompanhá-los, tornando-se assim um empecilho para os demais, já que para garantir a sobrevivência cada um cuidava de si, fato esse que os levou a serem relegados e abandonados pelos demais. Para compreendermos os diferentes momentos dessa história e o porquê isso acontecia com essas pessoas, é necessário olharmos para o contexto da organização sócio-política-econômica da sociedade naquele período (PESSOTI, 1984; BIANCHETTI, 1995, ARANHA, 2001).

Ao olharmos para o cenário histórico de nossa civilização, é possível perceber que não houve sinais de como “[...] os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra” (GURGEL, 2007, p. 1). Dessa forma, as tribos se formaram e os estudiosos concluíram que, naquela época, era impossível uma pessoa com deficiência garantir a sua sobrevivência nos grupos primitivos de humanos, uma vez que o ambiente não era favorável e também porque os deficientes representavam um “fardo” para os demais. Assim, só os mais fortes conseguiam sobreviver e era comum que algumas tribos se desfizessem das crianças que nasciam com algum tipo de deficiência.

Na Antiguidade, para sobreviver, os povos que não tinham poder político, econômico e social dedicavam-se às atividades de agricultura, pecuária e artesanato. Dessa maneira, a sociedade dividia-se em dois grupos sociais: a nobreza formada por senhores detentores do poder social, político e econômico e, do outro lado, os serviçais e escravos – que não tinham valor nenhum, considerados sub-humanos, apenas viviam para atender aos desejos e às necessidades da nobreza. Nesse contexto, os deficientes faziam parte do mesmo grupo que os serviçais e os escravos e, também, não eram valorizados enquanto seres humanos – por isso que abandoná-los não demonstrava problema ético e moral. Logo, percebe-se que esse descaso associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas que a sociedade tinha em relação ao diferente (ARANHA, 2001).

Em Esparta e Atenas, as pessoas com deficiência eram consideradas fracas e sub-humanas e por isso foram excluídas da sociedade. Os espartanos valorizavam a estética e a perfeição do corpo, e se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer deficiência, era eliminada sem a menor culpa. Diante desse contexto, os filósofos Aristóteles e Platão apoiavam tais práticas de genocídio contra essas crianças, pois condiziam com os ideais de beleza que serviram de apoio à organização sociocultural (PESSOTI, 1984; ARANHA, 2001; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Essas práticas de abandono e extermínio aconteceram até o surgimento do Cristianismo na Idade Média. A partir daí, com a ascensão do Cristianismo, a situação das pessoas com deficiência foi se modificando e abandoná-las ou eliminá-las era o mesmo que atentar contra os desígnios da divindade, pois passaram a ser consideradas filhos de Deus, como os demais seres humanos e, logo, mereciam um tratamento mais caridoso (PESSOTI, 1984; ARANHA, 2001; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

No século XVI, no que se refere às pessoas com deficiência, nascem novas ideias quanto à organicidade de sua natureza, ou seja, a deficiência começou a ser vista de forma mais patológica, passando a ser tratada por médicos e deixando de ser um problema de ordem religiosa. Nesse período, surge também o primeiro hospital psiquiátrico que tinha o mesmo objetivo dos asilos e conventos – lugares para confinar pessoas que fugiam dos padrões estabelecidos pela sociedade (ARANHA, 2001; 2005).

Em meio a esse contexto, surgem dois intelectuais¹³: Paracelso e Cardano. Paracelso foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico e lançou o livro: *Sobre as doenças que privam o homem da razão*. Cardano começou a se preocupar com a educação das pessoas com a referida deficiência (MANTOAN, 1989; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

No século XVII, passou-se a defender a ideia de que as pessoas não são essencialmente iguais e suas diferenças deveriam ser respeitadas. Dessa forma, o relacionamento entre a sociedade e as pessoas com deficiência passou a ser diferente, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino que até então lhes eram negadas (ARANHA, 2001).

Iniciado o século XVIII, a deficiência mental continuava sendo considerada uma doença hereditária e incurável. Contudo, dentre as primeiras iniciativas de mudar a relação da sociedade com os deficientes, destacam-se os esforços de Jacob Rodrigues Pereira¹⁴, que tentou ensinar surdos congênitos a se comunicar. A tentativa foi bem sucedida e o seu trabalho passou a incentivar outras pessoas a buscarem novas formas de lidar com os deficientes, em especial aqueles com deficiência mental (ARANHA, 2001).

Na segunda metade do século XVIII, sob “[...] o clima ideológico dos enciclopedistas franceses, do pensamento de Rousseau¹⁵ e de Locke¹⁶ e, sobretudo, da reação da Inquisição e à Reforma, o homem passou a ser visto como naturalmente bom, puro e generoso”. Diante dessas novas ideias, e ainda sob influência da visão médica, as pessoas com deficiência mental tiveram a oportunidade que tanto esperaram, a de serem educados (MANTOAN, 1989, p. 13).

Conforme sugerem relatos históricos, o atendimento das pessoas com deficiência mental ou “débeis”¹⁷ teve seu início na França, ainda no século XVIII, quando o médico Itard¹⁸ mostrou a educabilidade do menino selvagem Victor de Aveyron, de doze anos, que foi capturado na

¹³ Paracelso, médico e alquimista, e Cardano, filósofo e médico, manifestaram-se sobre a “questão da demência e da deficiência mental” (MANTOAN, 1989).

¹⁴ Era francês e trabalhou com a educação de pessoas com deficiência auditiva.

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos mais bem conceituados pensadores do século XVIII. A sua proposta era de uma educação de acordo com a natureza. Essa proposta foi considerada inovadora e revolucionária e tinha como objetivo valorizar a liberdade e o desenvolvimento das faculdades das crianças. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/AnaisColoquio2005/cd-pag-texto-03.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

¹⁶ John Locke (1632-1704), filósofo inglês, desenvolveu a Teoria sobre o conhecimento humano, que orientou ideias políticas, sociais e educacionais. Revolucionou as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções, definiu o recém-nascido e o idiota como “*tabula rasa*” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e a deficiência era vista como a carência de experiências (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

¹⁷ Termo utilizado para chamá-los naquela época.

¹⁸ Jean Gaspard Itard (1774-1838) foi considerado o primeiro teórico da educação especial de deficientes mentais (MANTOAN, 1989).

floresta de La Cauve em 1797. O termo “meninos selvagens” é voltado para os seres humanos que desde a infância foram privados de qualquer educação. Tratava-se de pessoas que viveram separadas das outras, consideradas normais. O menino foi entregue ao médico Itard, visando confirmar as teorias educacionais propostas por Rousseau do bom selvagem – meninos bons e inteligentes (MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 2005; PLETSCH; BRAWN, 2008).

Itard foi reconhecido como a primeira pessoa a utilizar métodos sistematizados de estimulação e reabilitação para o ensino de deficientes mentais. Trabalhou cinco anos com o menino e, a partir dessa experiência, a educação da pessoa com deficiência mental teve a sua trajetória marcada pela institucionalização (MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 2005).

No início do século XIX, Itard publicou o *Mémoire* sobre o selvagem de Aveyron, que constituiu um tratado sobre a deficiência mental do ponto de vista médico-educacional. Em 1801, o médico Philippe Pinel, que estudava a deficiência mental, publicou sua obra intitulada *O tratado médico-filosófico sobre a alienação mental* e convidou Édouard Séguin para colaborar com seus estudos (PESSOTI, 1984; MANTOAN, 1989).

Édouard Séguin, médico e aluno seguidor de Itard, deu continuidade aos trabalhos com os deficientes mentais e foi o primeiro a apresentar uma teoria psicogenética ou epistemológica sobre a deficiência mental. O método que utilizava era estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seu trabalho influenciou Pestalozzi, Fröebel e Montessori, cujos estudos e atividades eram voltados para a educação do deficiente mental (MAZZOTA, 2005; PLETSCH, 2009).

Além dos estudos teóricos e do método educacional criado para essas pessoas, Séguin dedicou-se também ao desenvolvimento de serviços, criando a primeira escola para pessoas com deficiência mental, em 1837. Foi, também, o primeiro presidente de uma organização de pesquisa conduzida a estudos sobre a deficiência, conhecida como Associação Americana de Retardo Mental – AARM (PLETSCH, 2009).

Outra contribuição importante nesta época foi de Esquirol, psiquiatra francês, que diferenciou “demência” (doença mental) e “amência” (deficiência mental); nas palavras dele, o “primeiro é louco, o segundo é idiota”. É com Esquirol que a idiotia deixa de ser considerada uma doença e o critério para avaliá-la passa a ser o rendimento educacional (PESSOTI, 1984; JANNUZZI, 1985).

Os trabalhos de Esquirol e Séguin levaram às primeiras tentativas de “[...] definir mais sistematicamente a condição, que ainda era denominada como “idiotia”, afirmando que essa condição estava ligada a uma base orgânica, evidenciada pelo déficit intelectual e defendiam a noção de incurabilidade”. Acrescenta-se, ainda, que o termo idiota era usado pela própria sociedade para denominar os deficientes mentais, tendo como parâmetro o déficit intelectual em relação aos padrões de normalidades estabelecidos (VELTRONE et al., 2009, p. 14).

Na metade deste século, em Abendberg na Suíça, Guggenbühl¹⁹ abriu uma instituição residencial para o cuidado e tratamento de pessoas com deficiência mental, e os resultados do seu trabalho deram origem à prática do cuidado institucional dessas pessoas, que até então se mantinham isoladas em abrigos e asilos. Na Suíça, essas instituições surgiram para tratamento e educação, mas logo se transformaram em ambientes segregados, ficando conhecidas como Instituições Totais, constituindo-se no Paradigma da Institucionalização. Este paradigma caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, colocando-as em instituições mantidas isoladas do resto da sociedade, pois se acreditava que essas seriam melhor atendidas em suas necessidades educacionais se ensinadas em ambientes separados dos considerados normais (ARANHA, 2001, p. 8; MENDES, 2006).

Neste momento histórico, destacam-se também outros proeminentes estudiosos que contribuíram para a educação da criança com deficiência intelectual, como Pestalozzi e Fröebel.

Johan Heinrich Pestalozzi é visto e estudado como um dos grandes representantes do pensamento pedagógico e buscou aprimorar suas teorias a partir das práticas, no anseio de desenvolver a educação pública, pois acreditava que a renovação da educação seria a verdadeira questão social. Pestalozzi compreende que a educação tem um papel equalizador das diferenças sociais, sendo esta uma questão básica de sua visão educativa (LIMA, 2010).

Pestalozzi influenciou diretamente Fröebel, que aprofundou seus estudos com o objetivo de tornar o ensino mais produtivo através de atividades lúdicas, criando um sistema de educação especial para a primeira infância com jogos e materiais específicos²⁰, cujas características o tornaram aplicáveis também às crianças com deficiência mental. A metodologia de Fröebel

¹⁹ Johann Jakob Guggenbühl era médico suíço e considerado um dos precursores da assistência médica e educacional.

²⁰ Alguns materiais utilizados por Fröebel: “bola; o cubo; o cilindro; blocos de madeira para construção e exercícios sensoriais; prismas; caixilhos; molduras entre outros” (PESSOTI, 1933, p. 101).

baseava-se nos princípios de que cada criança tem sua individualidade e, portanto, deve ser respeitada (PESSOTI, 1984; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Em meio a esse cenário, no Brasil, o marco inicial da história da educação especial deu-se na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos²¹ por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1854, que, posteriormente, mudou sua nomenclatura e passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC²², e nessa mesma cidade, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 26 de setembro de 1857 e que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES²³ (BRASIL, 1854; 1957; 1981; MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

Dessa forma, outras instituições foram fundadas e passou-se a oferecer atendimento médico às pessoas com deficiência. No final do império, contava-se com duas instituições que ofereciam atendimento à pessoa com deficiência mental, sendo uma no ano de 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), destinada aos casos mais críticos de anomalias relacionadas à deficiência mental e outra em 1887, Escola México, de ensino regular, na cidade do Rio de Janeiro, oferecendo atendimento também aos deficientes físicos e visuais (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Jannuzzi (2006), no ano de 1892, em Manaus, houve o registro de uma instituição que ofereceu atendimento para os deficientes mentais no ensino regular estadual na Unidade Educacional Euclides da Cunha e, no Rio Grande do Norte, encontrou-se registros na Escola Borges de Medeiros e no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz.

Com o início da história da educação especial no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência era feito a partir de duas vertentes – a “médico-pedagógica e a psicopedagógica”. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação higienizadora²⁴, refletindo na criação de escolas ligadas aos hospitais psiquiátricos, onde essas pessoas eram segregadas. No Rio de Janeiro, os Drs. Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram o Pavilhão Bourneville anexo ao Hospício da Praia Vermelha. Logo em seguida, o Dr. Franco da Rocha, em São Paulo, construiu um Pavilhão no Hospício de Juqueri (MANTOAN, 1989; ARANHA, 2005; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

²¹ Através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.

²² Através do Decreto nº 1.320 de 24 de janeiro de 1981.

²³ Por meio da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.

²⁴ Serviços de higiene mental e saúde pública, dando origem ao serviço de inspeção médico-escolar e “à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência” (MENDES, 2010, p. 95).

A vertente psicopedagógica, com mais ênfase nos princípios psicológicos, preocupou-se com a educação dos anormais, identificou as pessoas com deficiência mental através de escalas de inteligência e, posteriormente, os encaminhou para as escolas ou classes especiais. Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas dos considerados normais, pois assim não os atrapalhavam durante as aulas (MANTOAN, 1989).

2.2 Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência Intelectual: Século XX

No início do século XX, o Brasil vivenciou uma fase de estruturação da república e passou por transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação, surgindo o ideário da escola nova. A proposta desse movimento era reduzir a desigualdade social e oferecer as mesmas oportunidades educacionais para todos, bem como criar e implantar escolas diferentes do modelo tradicional. Com isso, a psicologia ganhou espaço e passou a influenciar o campo da educação, fazendo o uso de testes psicológicos para o diagnóstico de pessoas com deficiência mental (JANNUZZI, 1985; MENDES, 2006; 2010).

Dentro desse processo de transformação educacional, a educação das pessoas com deficiência mental tem sua história marcada pelas contribuições do médico e psicólogo Jean Ovide Decroly e da médica e educadora Maria Montessori. Ambos desenvolveram trabalhos educacionais considerados eficientes com as pessoas com deficiência mental.

As contribuições de Montessori foram de grande importância, pois aprimoraram os estudos desenvolvidos por Itard e Séguin e criaram um programa de treinamento para essas pessoas. Suas técnicas consistiam em utilizar materiais didáticos que incluíam blocos, encaixes, letras de alto relevo, entre outros (MAZZOTTA, 2005).

O método de ensino criado por Montessori dá ênfase à individualidade motivacional da pessoa com deficiência, passando a influenciar as teorias científicas e educacionais no que se refere à deficiência mental e espalhou-se mundialmente, incorporando-se a muitas instituições e práticas pedagógicas. Os estudos científicos voltados para a deficiência mental foram se intensificando com a pedagogia científica criada por Montessori e outros educadores, e a psicologia expandiu em várias áreas, passando a se ocupar mais do deficiente mental (VELTRONE et al., 2009).

Assim, tanto Decroly quanto Montessori desenvolveram estudos relacionados à deficiência mental, tendo como base os princípios vindos da “[...] área biomédica, psicológica e sociológica de caráter classificatório e determinista. Posição que confere um sistema de ensino pautado na classificação e, portanto, à especialização de áreas de atuação para prestação de serviços considerados especializados” (ANACHE, 2008, p. 456).

Diante desse contexto, começam a aparecer importantes instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Em 1926, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, foi criado, pelo casal de professores Tiago e Johanna Wurth, o Instituto Pestalozzi. Em 1927, o instituto foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

Na década de 1930, dentre os adeptos da Escola Nova, chega ao Brasil Helena Antipoff²⁵, que assume a coordenação do laboratório de psicologia aplicada, em Belo Horizonte. Seu trabalho era voltado para a observação e investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano e do ato da aprendizagem. Criam-se, também, os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas (JANNUZZI, 1985; CAMPOS, 2010; LOPES, 2010).

Em 1935, surgiu o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte (MG) e tornou-se uma realidade devido ao trabalho e às pesquisas de natureza psicológica da educadora Helena Antipoff nos cursos de formação de professores “[...] se estabelece um novo caminho e referencial de atendimento para as pessoas com deficiência mental, pelas quais muitas idéias e propostas ainda coabitam as ações em nossa sociedade” (SALABERRY, 2007, p. 27). O instituto Pestalozzi foi inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi (MAZZOTTA, 2005).

Destaca-se, no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU. Esse documento é um marco da história dos direitos humanos, pois defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que “os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a todos os cidadãos” (Art. 2):

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem

²⁵ A educadora e psicóloga Helena Antipoff nasceu na Rússia e se formou em Paris e Genebra (JANNUZZI, 1985; CAMPOS, 2010).

nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNESCO, 1948, p. 2-3).

Neste mesmo ano, ainda por iniciativa de Antipoff, funda-se no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, e em 1952, na cidade de São Paulo, ambas com a mesma filosofia de trabalho – amparar crianças e adolescentes com deficiência mental e reeducá-los para uma possibilidade de vida um pouco melhor (MAZZOTTA, 2005).

Além da Sociedade Pestalozzi, passam a existir outras instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, como as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que oferecem atendimento à pessoa com deficiência mental. Em dezembro de 1954, inspirado no movimento americano para defender os interesses e necessidades de seus filhos com deficiência, surgiu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira APAE, com o apoio do casal norte-americano George e Beatrice Bemis, membros da National Association For Retarded Children (NARC). Dessa forma, pouco a pouco começa a emergir um trabalho mais educacional do que médico para o atendimento das pessoas com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005; LOPES, MARQUEZINE, 2012).

Nessa direção, o Decreto nº 31.136 de 1 de março de 1958 foi o primeiro a dispor sobre a instalação de classes especiais para a educação de crianças com deficiência mental educável. O termo educável refere-se à criança que era avaliada pelo exame psicológico e diagnosticada com retardo desde o nascimento ou desde a infância, contudo, revelava possibilidades de aprendizagem através de processos educacionais destinados a torná-la “economicamente útil e socialmente ajustada”. No Art. 4 está previsto que a Secção de Higiene Mental Escolar ficaria encarregada de selecionar as crianças com deficiência mental que devam receber educação especial e encaminhar às classes especiais aquelas que precisassem de métodos de ensino adequados ao seu nível intelectual (SÃO PAULO (estado), 1958; JANNUZZI, 2006).

Na década de 1960, foram lançadas várias campanhas em favor da educação dos deficientes, destacando-se aqui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), influenciada pelos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A Campanha foi instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, e tinha como finalidade “[...] promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (BRASIL, 1960).

Foram fundadas também as APAES de São Paulo, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte, e, em 1962, criou-se a Federação Nacional das APAES – FENAPAES²⁶. Com o passar do tempo, as APAES tornaram-se grandes prestadores de serviço educacional para os deficientes mentais de todo o país (MAZZOTA, 2005; SALABERRY, 2007; LOPES, MARQUEZINE, 2012).

Em 1961, o atendimento educacional aos deficientes passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024, que no seu Art. 88 destaca que a educação de excepcionais “[...] deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no Art. 89, que toda iniciativa privada “[...] considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 15).

Ainda nessa década, os movimentos sociais pelos direitos humanos intensificaram-se, com a finalidade de conscientizar e sensibilizar a sociedade a respeito dos danos causados pela segregação e marginalização das pessoas com deficiência. Assim, o Paradigma da Institucionalização permaneceu como modelo de atendimento até meados dessa década. No entanto, como não teve sucesso, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, afastando as pessoas com deficiência das instituições na tentativa de integrá-las à sociedade. Com isso, um novo conceito passou a circular no debate social: o da normalização (ARANHA, 2001; 2005; GLAT, 2007).

O conceito de normalização surgiu nos países escandinavos no ano de 1969 e seu princípio era que todos os deficientes, em especial as pessoas com deficiência mental, tivessem direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum ou normal em sua cultura, tornando-se um indivíduo provido de direitos e oportunidades para participar da sociedade junto com seus pares. Entretanto, a proposta não era a de normalizar o deficiente, mas as suas condições de vida, a fim de assegurar sua dignidade e respeito (MENDES, 2006).

No bojo dessas discussões, emerge um novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência, bem como uma mudança significativa nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento prestados a elas. Diante desse contexto, a proposta da

²⁶ A Federação Nacional das APAES (FENAPAES) é uma organização social sem fins lucrativos e congrega mais de duas mil APAES e outras entidades do gênero. Sua missão institucional é promover e articular ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

normalização conduziu o desenvolvimento de várias ações para integrar essas pessoas na sociedade, com a finalidade de utilizar “[...] meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos tão normais quanto possíveis”. A partir da década de 1970, com a retirada das pessoas com deficiência das instituições para reinseri-las na comunidade, passa a existir um novo conceito – o da integração (MENDES, 2006, p. 389).

O termo integração surgiu nos Estados Unidos²⁷ (USA) na década de 1970 e ficou conhecido como “mainstreaming” (fluxo corrente ou tendência principal). No Brasil, o termo foi traduzido como integração. A integração escolar era um processo com muitos níveis, sendo que o sistema educacional forneceria os meios mais apropriados para atender às especificidades dessa população. Para tanto, o nível mais adequado, seria:

[...] aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (MENDES, 2006, p. 391).

Sob essa perspectiva, no decorrer dessa década, as escolas começaram a aceitar “crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns ou pelo menos em classes especiais”. Considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, a integração foi construída por meio do sistema de “cascata”, proposto por Deno, que envolvia

[...] 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno. (MENDES, 2006, p. 390).

A proposta da integração escolar era reduzir a segregação dessas pessoas e inseri-las em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais, tentando integrá-las a ambientes educacionais de maneira semelhante àqueles oferecidos para os considerados normais. Essa proposta tinha também como base o modelo médico e a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso, na tentativa de integrá-los, era atribuída aos próprios alunos, pois caberia à escola educar

²⁷ Trata-se de uma medida política que causou forte impacto na área de educação especial. Essa legislação assegurou a educação pública apropriada para todas as pessoas com deficiência, incentivou a implantação de serviços educacionais na comunidade e desestimulou, assim, a institucionalização delas (MENDES, 2010).

somente aqueles que apresentavam condições de acompanhar as atividades propostas (BUENO, 1994; OMOTE, 1995; SASSAKI, 1997; PLETSCHE, 2009; VELTRONE, 2011).

Ainda na década de 1970, expandiram-se os serviços públicos e classes especiais que ofertavam atendimento educacional para as pessoas com deficiência mental. Concomitantemente a essa expansão, surgiram novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes, destacando-se aqui a Educação Especial com habilitação nos cursos de Pedagogia (OMOTE, 1999).

Deste modo, esse período reveste-se de novas metodologias e técnicas de ensino para a escolarização da pessoa com deficiência mental. O objetivo, a princípio, era melhorar as condições dos ambientes nos quais elas seriam inseridas, oferecendo recursos adequados a favor da sua aprendizagem. Entretanto, mesmo com esses progressos, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo com currículos, metodologias, pessoal e organização própria. Assim, as classes especiais ficaram conhecidas como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no ensino regular (GLAT, 2007).

Em 1971, a Presidência da República promulgou a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – lei nº 5.692, de 11 de agosto. A lei faz menção a um artigo destinado à Educação Especial: Art. 9.: [...] “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Considerando a evolução do atendimento prestado às pessoas com deficiência, em 1973, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) funda o primeiro órgão responsável pela política da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) através do Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973, trazendo em seu Art. 2

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

Pode-se citar, ainda, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU. O Art. 1 deixa claro que a expressão “pessoas deficientes” faz referência a qualquer pessoa impossibilitada de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida “individual ou social normal” decorrente de sua deficiência, seja ela física ou mental. Já o Art. 3 ressalta que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais como qualquer outro cidadão e devem ser respeitadas, independente da natureza e gravidade das suas deficiências (ONU, 1975).

Dentre esses movimentos para a formalização da proposta da educação inclusiva, o ano de 1981 foi nomeado pela ONU como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” em uma conferência mundial. Após essa conferência, passou-se a analisar com mais cuidado e atenção as especificidades das pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, visto que a “[...] conscientização de seus problemas, por parte de órgãos públicos, privados e de toda a sociedade, evidencia a urgente necessidade de atendê-los de modo mais digno e sistematizado”. Dentre os objetivos estabelecidos nesta conferência, destacam-se: proporcionar às pessoas com deficiência assistência adequada e assegurar sua plena integração na sociedade (BRASIL, 1981, p. 1).

No ano de 1986, visando melhorar o atendimento prestado às pessoas com deficiência e gerir políticas voltadas para sua inclusão, criou-se a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE²⁸, instituída através do Decreto nº 93.481. Estabeleceu-se no Art. 1 que tanto a Administração Federal, quanto os órgãos governamentais deverão conferir, “no âmbito das respectivas competências e finalidades”, tratamento prioritário aos assuntos referentes às pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir-lhes o “pleno exercício de direitos básicos e a efetiva integração social” (BRASIL, 1986a, p. 1).

Ainda neste ano, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, que extingue órgãos do Ministério da Educação, o CENESP passa a ser a Secretaria de Educação Especial – SESPE – órgão central de direção superior, do Ministério da Educação e Cultura. Posteriormente, passou a ser denominada como SEESP²⁹ (BRASIL, 1986b; MAZZOTTA, 2005).

O surgimento em defesa da Educação Inclusiva teve impulso a partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua fortes citações e requer novos paradigmas educacionais como

²⁸ Hoje está sob a coordenação do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

²⁹ Faz-se necessário esclarecer, aqui, que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta, e a partir do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, seus programas e ações estão vinculados à SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2012).

previsto no 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”, bem como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I) e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III). Dentre os objetivos destacam-se: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV) e ainda erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino. A partir da promulgação da referida Constituição, o sistema educacional brasileiro passou por várias mudanças (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo sentido, outro documento importante foi a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe “sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde”. No seu Art. 1 estabelece normas que garantem o “[...] pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social [...]”, bem como a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade dessas pessoas (BRASIL, 1989).

Os estudos apresentados acima apontam que a visão da sociedade em relação às pessoas com deficiência era pautada pelo princípio da integração e, a partir da década de 1990, surgiu um novo paradigma de ordem mundial baseado na inclusão social, a partir do qual as pessoas excluídas teriam seus direitos reconhecidos para conviverem em uma sociedade democrática e mais igualitária, conforme apresentado na próxima seção.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Sob a ótica da educação inclusiva, surgiram novos movimentos e documentos importantes resultantes de Conferências mundiais em favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Os estudos bibliográficos apresentados nesta pesquisa, datados a partir de 1990, e seus progressos ao longo desta década culminaram na inclusão social dessas pessoas.

No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da qual vários países participaram, inclusive o Brasil. Nessa conferência foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que apresenta no seu Art. 3: “[...] a educação básica deverá atender a todos, crianças, jovens e adultos, mas para que isso aconteça é imprescindível universalizá-la e melhorá-la, bem como adotar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1998, p. 4).

Em 13 de julho do mesmo ano foi promulgada pela Presidência da República a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O Art. 5 deixa claro que nenhuma criança ou adolescente “[...] será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão [...]”. O capítulo IV, Art. 53, inciso I, reforça que toda criança e adolescente tem direito à educação, bem como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Art. 54, inciso III, está previsto que a criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especializado de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto surge, no ano de 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano é um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”. Dentre seus objetivos, destacam-se: erradicar o analfabetismo no Brasil e oferecer uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos, principalmente para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1993, p. 15).

Em 1993, surge também a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos, cujo objetivo é “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. Ressalta, ainda, que os conteúdos e métodos de educação devem ser pensados e desenvolvidos para atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas (UNESCO, 1993).

Como marco político importante, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais, assegurando o compromisso de educação para todos. As principais diretrizes e princípios orientadores da referida declaração são:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

A Educação como direito fundamental para todos, no Brasil, foi aprovada a partir da Lei de Diretrizes e Bases. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 58, 59 e 60 regulamenta que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, e garante às pessoas com deficiência o direito de frequentar a sala de aula comum do ensino regular, destacando que o atendimento a esses alunos deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino”. Evidencia, ainda, que o atendimento educacional será realizado em “classes, escolas ou serviços especializados”, sempre que, por conta das condições específicas do aluno com deficiência, não for possível integrá-lo nas classes regulares de ensino, e que os sistemas de

ensino assegurarão, para essas pessoas, professores com especialização adequada para atuar no AEE e no ensino regular (BRASIL, 1996).

Outro movimento importante foi a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001³⁰, de 08 de outubro de 2001, afirmando que os deficientes possuem direito e liberdade iguais aos demais, até mesmo o direito de não serem submetidos à discriminação com base na sua deficiência; isso provém da “dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (UNESCO, 1999).

A Presidência da República, por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de Junho de 1999, cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. É de competência do CONADE, dentre outras: zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999a).

Em 09 de setembro de 1999, em Londres, foi aprovada, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, a Carta para o Terceiro Milênio, tendo como finalidade garantir uma sociedade mais justa, com equidade de direitos para toda a população. A Carta assegura que toda a pessoa que tenha deficiência deve receber serviços de reabilitação fundamentais à otimização do seu bem estar mental, físico e funcional (BRASIL, 1999b).

A Presidência da República, através do Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; define a educação especial como uma modalidade transversal aos diferentes níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular. De acordo com o Art. 1, essa política compreende o conjunto de orientações que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999c).

A Lei nº 10.098, de 9 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras e de “obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário

³⁰ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a).

urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000a).

Em 2001, é publicado o Plano Nacional de Educação através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Plano estabelece no item 8 objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência, dentre elas: disponibilizar materiais didáticos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, estabelecer padrões mínimos de infraestrutura das escolas para acolhê-los, adaptar os prédios escolares, ampliar os equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do aluno com deficiência, assegurar a inclusão no projeto pedagógico das escolas, definir novos recursos e oferecer formação em serviço para os professores em exercício, incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas para capacitá-los no atendimento desses alunos (BRASIL, 2001b).

A Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Prevê proteção às pessoas acometidas de transtorno mental, assegurando-lhes: receber tratamento com “humanidade e respeito”, ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração, dentre outros (BRASIL, 2001c).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, por meio do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. O atendimento escolar desses alunos se iniciará na Educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que for necessário (BRASIL, 2001d, p.1).

Ainda em 2001, realizou-se em Montreal/Canadá o Congresso Internacional da Sociedade Inclusiva, no qual elaboraram a Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão, que previa o acesso igualitário a todos os espaços, com o objetivo de proporcionar uma sociedade inclusiva para todos (BRASIL, 2001e).

A Lei nº 10.845, de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, com a finalidade de garantir a universalização do AEE para os alunos com deficiência “cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004a).

Ainda neste mesmo ano, a Organização Pan Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) realizaram, em Montreal/Canadá, um evento do qual o Brasil também participou e foi aprovada a “Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual” e, por meio dela, a expressão Deficiência Intelectual foi difundida mundialmente (SASSAKI, 2005). O item 5, inciso A desta declaração, considera que as pessoas com deficiência intelectual são “[...] cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais” (OPS/OMS, 2004, p. 3). No item 9, inciso C, recomenda-se aos Estados “[...] desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais” (OPS/OMS, 2004, p. 5).

Impulsionando a inclusão, o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as Leis nº 10.048 de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Assegura-se no Art. 6 tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência, sendo que o tratamento diferencial inclui, dentre outros: “pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência mental” (BRASIL, 2004b).

Em 2006, surge a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual o Brasil é signatário. O Brasil assinou a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007. A promulgação desse documento se deu através do Decreto nº 6.949³¹, de 25 de agosto de 2009, tendo como princípio o respeito pela dignidade, a independência dos seres humanos, a autonomia, a não discriminação, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades e a plena participação e inclusão na sociedade. Dentre as medidas adotadas, destacam-se: as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional de ensino, tendo acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições (BRASIL, 2007b).

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, visando à mobilização da sociedade pela melhoria

³¹ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009a).

da qualidade da educação básica. O capítulo 1 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Art. 2, item 9, estabelece a garantia, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em classes comum do ensino regular, com a finalidade de fortalecer a inclusão escolar nas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. O Art. 9, inciso 2, esclarece que o AEE direcionado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2007d).

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva³² – PNEE, que prevê o movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. A política tem como meta, ainda, seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas promotoras de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008a, p. 1).

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, instituída pelo Ministério da Educação, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b).

No ano de 2011, a Presidência da República promulga o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro³³, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Prevê o Art. 2 que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio

³² Esse documento é resultado da “Política Nacional de Educação Especial – PNEE” de 1994, que orientou o processo de “integração instrucional” e possibilitou o acesso às classes comuns do ensino regular “àqueles que conseguem acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas no ensino comum” da mesma forma que os considerados normais (BRASIL, 2008a).

³³ Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b).

especializado voltado a eliminar barreiras do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e o inciso 1 esclarece que o AEE deve ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, p.1).

Nessa direção, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. O plano tem por finalidade promover, através da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre as diretrizes descritas no Art. 3 desse plano destacam-se: a “garantia de um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b).

Por fim, em 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No seu Art. 58 esclarece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser oferecida para os educandos com deficiência³⁴, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).

Visando dar uma maior visibilidade aos documentos que nortearam o processo inclusivo, foi organizado um quadro cronológico indicando os decretos, leis, declarações, conferências, constituições, resoluções, convenções, cartas e políticas, conforme apresentado no Quadro 1.

³⁴ Substituindo o termo “Educandos com Necessidades Especiais” para “Educandos com Deficiência”.

Quadro 1 – Documentos Nacionais e Internacionais que nortearam a Educação Inclusiva a partir da década de 1990

1990-1999	1999-2004	2006-2013
Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990	Decreto nº 3.298, de 24 de dezembro de 1999	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007
Plano Nacional de Educação para todos, de 1993	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007
Declaração de Nova Delhi, de 06 de dezembro de 1993	Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, janeiro de 2008
Política Nacional de Educação Especial, de 1994	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009
Declaração de Salamanca, de 1994	Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão, de 24 de setembro de 2001	Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011
Convenção de Guatemala, de 1999	Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011
Decreto nº 3.076, de 1º de Junho de 1999	Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, 06 de outubro de 2004	Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012
Carta para o Terceiro Milênio, de 09 de setembro de 1999	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos encontrados no site do Ministério da Educação (BRASIL, MEC).

A partir dessas publicações, o sistema educacional brasileiro passou por várias mudanças que asseguraram a obrigatoriedade da matrícula desses alunos na rede regular de ensino, bem como ofereceram adaptações curriculares, visando oportunizar uma prática pedagógica diferenciada de acordo com as especificidades apresentadas por esses alunos, conforme explicitada mais amplamente na seção a seguir.

4. ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A adaptação curricular para os alunos com deficiência está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e em alguns materiais e documentos expedidos pelos órgãos governamentais, dentre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998) e o Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidade especiais (BRASIL, 2000a; 2000b). Encontra-se também no Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999c), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001f), no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), na Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b).

A adaptação curricular também está prevista na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no Art. 26 que dispõe sobre os fatores relativos à escola, assegurando que o currículo deve ser adaptado às especificidades do aluno e não o contrário. Assim, levando em consideração que cada aluno tem habilidades e interesses diferentes, a escola deve oferecer oportunidades curriculares adequadas.

Nessa direção, alguns autores utilizam o termo “adaptação curricular” (BRASIL, 1998; 2000; FERRAZ, 2007; ANTUNES, 2008; OLIVEIRA, A. 2008; FLORIANE; FENANDES, 2008; PLETSCH, 2009; GREGORIS, 2009; OLIVEIRA, S. 2010; FONSECA, 2011; LOBO, 2011; HEREDERO, 2010), outros, porém, utilizam “flexibilização curricular” (FERRAZ, 2007; FLORIANE; FENANDES, 2008; PLETSCH, 2009; LOBO, 2011) e outros ainda, “adequação curricular” (MALACRIDA; MOREIRA, 2009; LOPES, 2010; LEITE; MARTINS, O. 2010; VARELLA et al., 2010; FONSECA, 2011; BOER, 2012).

Sob essa ótica, os documentos e os estudiosos referenciados acima ora utilizam o termo adaptação curricular, ora adequação curricular e flexibilização curricular, para se referir à importância dos ajustes curriculares para os alunos com deficiência. Na presente pesquisa, o termo utilizado será adaptação curricular, por entendermos que são “[...] possibilidades

educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Deve-se realizar a adaptação do currículo regular, quando necessário, tornando-o apropriado às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1998, p. 33).

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as adaptações curriculares aludem sobre “[...] 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, 1998, p. 33).

No campo da Educação Especial a “[...] dimensão curricular é essencial para o planejamento e prática dos processos de escolarização da pessoa com deficiência” (MAGALHÃES, 2012, p. 493). As discussões sobre as adaptações curriculares começaram quando a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) publicou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998³⁵, que visa auxiliar a prática pedagógica propondo adaptações nos objetivos, conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico com vistas a favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998).

Nesse contexto e seguindo uma tendência internacional, o Brasil empregou a expressão “adaptação curricular” para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de ajustar o currículo para proporcionar respostas educativas às necessidades dos alunos, no contexto escolar (HEREDERO, 2010).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/96, dispõe no seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às suas necessidades.

A Lei ainda estabelece no Art. 26 que os currículos, desde a educação infantil, perpassando o ensino fundamental e ensino médio devem ter base nacional comum, a ser “[...] complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, p. 2).

³⁵ Esse documento foi embasado no livro do espanhol Majón: *Adaptaciones Curriculares* (1995).

Sob essa perspectiva, cresce o número de alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular, segundo as estatísticas divulgadas no Censo Escolar do ano de 2013 pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Anexo A). Em vista disso, é necessário que a escola adote um currículo mais flexível que possa favorecer o processo de inclusão desses alunos (BRASIL, 2001f).

O aluno com deficiência intelectual se diferencia dos demais em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares, pois, conforme pontua o documento Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, “trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (BRASIL, 2006b, p. 17-18).

O aluno com deficiência intelectual desafia a escola regular na sua finalidade de ensinar, de levá-lo a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. Esses alunos apresentam um estilo particular de lidar com o conhecimento, que não corresponde, muitas vezes, com o que a escola enaltece (BRASIL, 2007a).

De acordo com o exposto, pesquisadores da área (KASSAR, 1994; BOER, 2012; VELTRONE; MENDES, 2012) apontam para a dificuldade de diagnosticar a deficiência intelectual, assim como a elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados, devido à complexidade do diagnóstico diferencial, definição e da gama de abordagens da referida deficiência.

É importante o professor reconhecer que cada aluno tem uma maneira e um ritmo diferente de aprender, sendo necessário que sua individualidade seja respeitada. Logo, atender às particularidades do aluno é estar atento à diversidade que surge dentro do contexto educativo (HEREDERO, 2010).

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência podem revelar-se de diferentes formas, sendo:

[...] desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. [...] além de estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a

aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. (HEREDERO, 2010, p. 196-197).

Portanto, dentre muitos fatores a serem destacados para a efetivação da educação inclusiva, o currículo escolar é apontado como instrumento essencial para atender às especificidades e necessidades dos alunos. Assim sendo, faz-se necessário ocorrer um constante ajustamento do currículo, desenvolvido junto ao aluno, em situações mais individualizadas; são as chamadas adaptações curriculares (HEREDERO, 2010).

As adaptações curriculares são aquelas que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão, proporcionar para os alunos com deficiência a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola “[...] assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo”. (HEREDERO, 2010, p. 198).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui no Art. 8 capítulo III que as adaptações curriculares devem estar em consonância com o projeto pedagógico da escola e considerar o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”, assim como as metodologias de ensino, os recursos didáticos e processos de avaliação apropriados ao desenvolvimento dos alunos. Deste modo, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, que é organizado para orientar os diferentes níveis de ensino e as ações docentes (BRASIL, 1998).

O currículo não deve ser um documento informativo de conteúdos, precisa ser compreendido como um processo envolvendo a escola, professores e alunos, e as relações que existem entre eles, como as ações burocráticas e administrativas (gestão escolar), práticas pedagógicas (dentro da sala de aula) e os resultados da aprendizagem dos alunos (FONSECA, 2011).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001f, p. 57), em relação ao currículo:

[...] em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto não possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

Segundo os Parâmetros Curriculares: Adaptação curricular (BRASIL, 1998) e o Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidade especiais, as adaptações dos elementos do currículo são classificadas como “adaptações de pequeno porte ou não significativas” e “adaptações de grande porte ou significativas” (BRASIL, 2000).

As adaptações curriculares de pequeno porte são promovidas no currículo pelo professor em vários níveis, com o objetivo de permitir a participação dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações são consideradas de pequeno porte porque a responsabilidade de adaptar o currículo é exclusiva do professor, não dependendo do consentimento e da ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (BRASIL, 2000b).

A maioria das adaptações curriculares realizadas na sala de aula são as adaptações de pequeno porte ou não significativas, pois são modificações menores no currículo regular e o professor é capaz de realizá-las com maior facilidade no planejamento normal das atividades no dia a dia. Cabe ao professor:

Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação. (BRASIL, 2000b, p. 10-11).

Essas adaptações são realizadas em vários momentos, podendo ser na organização do espaço físico, nos conteúdos e objetivos, na avaliação, nos procedimentos didáticos, nas atividades e na temporalidade (Anexo B).

Nas adaptações do espaço físico da sala de aula, os equipamentos e mobiliários são reorganizados para favorecer a locomoção do aluno com deficiência e facilitar a sua participação nas atividades. O tipo de agrupamento dos alunos para a realização das atividades propostas também é considerado, bem como a maneira da organização didática da aula e os materiais utilizados (BRASIL, 1998).

Quanto aos objetivos, é fundamental priorizar os que ressaltam as capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. No caso do aluno com deficiência intelectual, é importante que o professor dê preferência para determinados objetivos, como: trabalhar em equipe, estimular o desenvolvimento de habilidades sociais e de autocuidado, estimular a atenção desse aluno para as atividades escolares e para a construção da autonomia, dentre outros. O professor deverá utilizar várias estratégias pedagógicas durante as aulas e, quando necessário, acrescentar objetivos complementares aumentando os componentes curriculares, procedimento essencial para o ensino desses alunos (BRASIL, 1998; 2000b).

Ao realizar as adaptações curriculares nos conteúdos, deve-se levar em consideração os mais relevantes, adequando-os às características e condições do aluno e priorizando suas potencialidades. O professor deve dar preferência às áreas que assegurem funcionalidade e que sejam eficazes para as futuras aprendizagens, como as relacionadas à leitura e escrita e ao cálculo. Para que o aluno tenha uma melhor compreensão dos conteúdos, é necessário oferecer uma explicação rica em detalhes e, ao iniciar cada aula, retomá-los para reforçar a aprendizagem. Entretanto, quando for extremamente importante, eliminar os conteúdos menos significativos e secundários, dando mais enfoque aos básicos e essenciais do currículo, acompanhando as adaptações que serão feitas nos objetivos. (BRASIL, 1998, 2000b).

O processo de avaliação é outra categoria que mostra a necessidade das adaptações de pequeno porte ou não significativas. Recomenda-se a elaboração de novas técnicas e instrumentos para avaliar o aluno, adaptando-os para atender suas especificidades (BRASIL, 1998; 2000b).

A adaptação nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem refere-se ao como ensinar os componentes curriculares, no que diz respeito às alterações que devem ser feitas nos métodos e técnicas para o ensino dos conteúdos previstos no currículo; à introdução de atividades complementares – utilizadas para reforçar o aprendizado; à introdução de atividades prévias e alternativas que possam preparar o aluno para as próximas aprendizagens; à alteração do nível de abstração de uma atividade, oferecendo mais recursos visuais, auditivos, materiais manipulativos, etc.; à alteração do nível de complexidade de uma atividade e à adaptação de materiais (BRASIL, 1998; 2000b).

A temporalidade também consta no rol das adaptações de pequeno porte ou não significativas e diz respeito aos ajustes que devem ser realizados no tempo. Neste caso, o

professor deve disponibilizar para o aluno um período de tempo alternativo para realizar as atividades ou conteúdos propostos a fim de alcançar determinados objetivos. O tempo pode tanto aumentar, quanto diminuir, dependendo da necessidade do aluno, como exemplo, as atividades que exigem abstração demandarão mais tempo e suporte para os alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 1998; 2000b).

No entanto, em muitos casos, é necessário adotar as adaptações curriculares de grande porte ou significativas do currículo. Essas adaptações necessitam de ajustes nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e organização didática, na avaliação e na temporalidade. Sua implementação depende de decisões e ações “técnico-político-administrativas, que ultrapassam a área de ação específica do professor e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração”. Por exemplo: o professor não poderá tomar a decisão e iniciativa de adaptar todos os banheiros da escola para que os alunos com deficiência física possam se locomover e utilizá-los, cabe a ele discutir a proposta da adaptação desse espaço junto à direção da unidade escolar, que solicitará a outros órgãos administrativos as devidas modificações (BRASIL, 2000b; 2000c, p. 10).

Antes de adotar as adaptações curriculares de grande porte deve-se realizar uma avaliação minuciosa do aluno que considere sua competência acadêmica. Além disso, recomenda-se o apoio da equipe de multiprofissionais³⁶ da escola para auxiliar o professor da sala de aula regular na elaboração dessas adaptações (BRASIL, 2000c).

Dessa maneira, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis quando houver divergência entre as necessidades do aluno e as exigências do currículo regular, e suas dificuldades forem:

[...] mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores: da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização. (BRASIL, 1998, p. 37-38).

Alguns aspectos das adaptações curriculares de grande porte ou significativa estão apontados no quadro retirado dos Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares (Anexo C).

³⁶ “Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais etc.” (BRASIL, 2001f).

As adaptações significativas relativas aos objetivos indicam a necessidade de eliminar os objetivos básicos – quando o aluno não tem condições de atingi-los, temporária ou permanentemente e introduzir os objetivos específicos, complementares ou alternativos, que não estão previstos para os demais alunos (BRASIL, 1998; 2000c).

Nas adaptações dos conteúdos, se um determinado objetivo for eliminado, logo o conteúdo a ele correspondente também deverá ser, pois, mesmo que seja essencial ao currículo, torna-se inviável para o aluno devido a sua deficiência. É necessária a introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência (BRASIL, 1998; 2000c).

Na metodologia e organização didática, haverá casos em que as necessidades dos alunos demandarão a adoção de métodos muito específicos de ensino por parte dos professores, que deverão ser orientados por especialistas da área sobre como realizar as adaptações curriculares. Deve-se, também, alterar os procedimentos didáticos adotados no dia a dia e a organização da sala de aula com vistas a atender às condições dos alunos (BRASIL, 1998).

As adaptações significativas na avaliação preveem modificações nos critérios de avaliar e alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Assim sendo, “[...] influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição” (BRASIL, 1998, p. 40).

As adaptações curriculares de grande porte na temporalidade fazem referência ao ajuste no tempo de permanência do aluno em um determinado ano para que este adquira “conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance”, tendo um parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos (BRASIL, 1998, p. 40).

Portanto, para atender às especificidades desses alunos, as adaptações curriculares de grande ou pequeno porte podem se mostrar necessárias em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar, no currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual de cada aluno (BRASIL, 1998; HEREDERO, 2010).

No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) são medidas de ajustes no currículo em geral. Essas adaptações “[...] devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível

da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno” (BRASIL, 1998, p. 41).

As adaptações no currículo desenvolvido na sala de aula visam tornar possível a participação e aprendizagem do aluno no ambiente escolar. As medidas nesse nível devem ser realizadas pelo professor nas atividades de sala de aula da seguinte maneira:

- [...] os alunos são agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem;
- o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;
- a seleção, a adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos;
- a organização do tempo é feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um;
- a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos; as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão;
- o planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização;
- as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua;
- os objetivos são acrescentados, eliminados ou adaptados de modo que atendam às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 42-43).

As adaptações individuais estão relacionadas à atuação do docente na avaliação e no atendimento do aluno. Sendo assim, é necessário adotar algumas medidas rigorosas antes de efetivá-las, considerando “[...] a real necessidade dessas adaptações; a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular; o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão” (BRASIL, 1998, p. 43).

Além de diferenciar as adaptações curriculares em níveis, o referido documento ainda faz menção a duas categorias: adaptação de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares. As adaptações de acesso ao currículo correspondem

[...] ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar. (BRASIL, 1998, p. 44).

Algumas sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência intelectual são: proporcionar ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, como “atelier, cantinhos, oficinas etc.; desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais e de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 47).

As adaptações nos elementos curriculares focalizam as maneiras de ensinar e avaliar o aluno, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando o tempo. Elas são definidas como alterações realizadas nos “objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”. Algumas medidas devem ser adotadas para as adaptações nos elementos curriculares: as adaptações metodológicas e didáticas – que correspondem aos procedimentos técnicos e metodológicos, as estratégias, os instrumentos de avaliação e as atividades planejadas para os alunos e as adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo – constituindo-se de adaptações individuais dentro da programação regular, adequando os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (BRASIL, 1998, p. 49).

Sob essa ótica, aos alunos com déficits permanentes e, muitas vezes, “degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves”, são necessárias adaptações curriculares mais significativas e funcionais, os chamados “currículos especiais ou funcionais”. Esses currículos envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, como cuidados pessoais, exercício da independência, dentre outros (BRASIL, 1998, p. 53).

Em suma, a adaptação curricular não consiste em estruturar um novo currículo, mas sim alterar alguns fatores a partir de um currículo comum a todos, tornando-o mais acessível para

atender a diversidade e as características individuais de todos os educandos dentro da sala de aula (BRASIL, 1998; HEREDERO, 2010).

A seguir apresentamos o objetivo geral e os específicos, bem como os demais itens essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

5. OBJETIVOS DA PESQUISA

5.1 Objetivo geral

Identificar e analisar as teses e dissertações sobre Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências e Adaptação Curricular que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

5.2 Objetivos específicos

- Realizar buscas dos referenciais teóricos em que essas produções se apoiaram para o estudo da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências;
- Identificar nas produções selecionadas os objetivos, os participantes, os contextos investigados e níveis de ensino, a abordagem de pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o referencial metodológico, os resultados e o que revelaram a respeito da Adaptação Curricular para o aluno com Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências.
- Cotejar, cronologicamente, entendimentos sobre Deficiência Intelectual e Adaptação Curricular com vistas a determinar os paradigmas existentes e como estes ainda influenciam as políticas de ação para as pessoas com deficiência.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, de caráter descritivo, o qual permite ao pesquisador um contato direto com as informações do que foi produzido sobre um determinado assunto e caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Vilelas (2009, p.103),

[...] a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não-numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação. As abordagens quantitativas visam à apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenômeno sobre o qual recaem as observações.

É escasso o número de pesquisas que “[...] realizam um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Essas pesquisas podem trazer importantes contribuições para a evolução da ciência em um determinado campo de conhecimento, pois identificam “experiências inovadoras” que mostram alternativas de solução para os problemas da prática (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 38).

O que move os pesquisadores a realizar esse tipo de pesquisa é o desconhecimento sobre o total de estudos feitos em determinadas áreas de conhecimento que “[...] apresenta crescimento tanto quantitativo como qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada” (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

Dessa forma, os pesquisadores são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois

[...] buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Sob essa ótica, as pesquisas bibliográficas apresentam, em comum, o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas em diferentes áreas de conhecimento, “[...] tentando responder

que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado”, bem como publicações em periódicos e comunicações em anais de congresso. Esses estudos são reconhecidos ainda por realizarem uma metodologia de caráter “inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Portanto, a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, constitui-se de uma série de etapas e, para realizá-las, os pesquisadores adotam como fontes básicas de referência, para o levantamento dos dados e suas análises, os “catálogos de faculdades, institutos, universidades e órgãos de fomento de pesquisa” (FERREIRA, 2002; GIL, 2002).

Diante do exposto, a presente pesquisa seguiu essa linha metodológica por acreditar na aplicação e fidedignidade dos dados das produções científicas que utiliza. Destaca-se aqui que, pela sua natureza, dispensa autorização do Comitê de Ética pelo seu conteúdo ser de domínio público.

7. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

7.1 Primeiro momento: consulta ao Banco de Teses da CAPES

No ano de 2013, o Banco de Teses da CAPES ficou um vasto período fora do ar, coincidindo com o momento em que precisávamos realizar a busca dos dados para a presente pesquisa.

Tendo em vista a dificuldade de acessar o site do Banco de Teses³⁷, foi necessário entrar em contato com a CAPES por meio de ligação telefônica, cujo número é divulgado na aba “Fale conosco”³⁸, para saber o motivo de tal dificuldade. O atendente informou que o Banco encontrava-se fora do ar por motivos de atualização e sugeriu que fosse encaminhado um e-mail para a CAPES com a solicitação dos dados, uma vez que o Banco de Teses não estava disponível.

Foi encaminhado um e-mail, conforme a orientação dada pelo atendente, contendo a combinação dos descritores: “Deficiência Intelectual e Deficiência Mental”, para obras publicadas entre o período de 1998 a 2013. Em resposta (Anexo D), a CAPES encaminhou um link que levava aos resumos e explicitou que, naquele momento, o ano de 2013 não estava disponível para consulta. Portanto, a nossa busca passou a ser de 1998 a 2012.

Esse recorte temporal justifica-se pelo fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para alunos com Necessidades Educacionais Especiais terem surgido no ano de 1998, focalizando o currículo³⁹ como ferramenta básica da escolarização.

Ao entrar no arquivo disponibilizado no link, foi verificado que havia 719 resumos com a combinação dos citados descritores, nas mais diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Engenharias e Multidisciplinar. A pesquisadora elaborou quadros para organizar

³⁷ Esse Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e tem como objetivo promover o “acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país a partir de 1987”. O Banco disponibiliza, através de resumos, os resultados alcançados nos Programas de Pós-Graduação, a cada ano, nas diferentes áreas do conhecimento. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

³⁸ No site da CAPES: Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

³⁹ Busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente “adequar a ação educativa e escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem” (BRASIL, 1998, p. 15).

esse material por Programa de Pós-Graduação, área de conhecimento (Anexo E) e os assuntos mais abordados (Anexo F).

Foi realizado um recorte para selecionar apenas os trabalhos que se referissem à área da educação, o que resultou em 86 resumos, dentre eles, 72 dissertações e 14 teses. Desses, excluiu-se aqueles que abordavam temas diversos da área da educação como: avaliação, processo de escolarização, processo de inclusão, letramento, intervenção, trabalho colaborativo, currículo cujo foco principal não era adaptação curricular.

Selecionou-se os que tinham como foco principal a Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual/Mental e Adaptação Curricular e Deficiências. Com esses critérios, elegeu-se, nesse arquivo, 04 produções: sendo 03 mestrados⁴⁰ e 01 doutorado⁴¹, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Em meio ao desenvolvimento dessa etapa, sentiu-se a necessidade de se fazer uma nova busca na CAPES e foi encaminhado outro e-mail solicitando o envio de dados com a combinação dos descritores: “Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual”, “Adaptação Curricular e Deficiência Mental”, “Adequação Curricular e Deficiência Intelectual”, “Adequação Curricular e Deficiência Mental”, “Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual”, “Educação Inclusiva e Deficiência Mental”, “Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual” e “Inclusão Escolar e Deficiência Mental”, no período de 1998 a 2012.

Em resposta, a CAPES encaminhou um link (Anexo G) no qual encontramos 193 resumos com os descritores indicados, nas mais diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Elaborou-se quadros para organizar esse material por Programa de Pós Graduação e área (Anexo H) e outro quadro contendo os assuntos abordados nessas áreas, conforme Anexo I. Durante a leitura, identificou-se que havia 45 resumos duplicados com o do primeiro arquivo que, portanto, foram excluídos.

Após a leitura dos resumos, realizou-se uma nova seleção com as seguintes palavras-chave: adaptação curricular; adequação curricular; currículo; educação inclusiva e inclusão escolar, e foram excluídos aqueles que não possuíam essas palavras-chave. Foram selecionados 62 resumos, sendo 50 dissertações e 12 teses.

⁴⁰ Oliveira (2010), Lopes (2010) e Boer (2012).

⁴¹ Pletsch (2009).

Desses 62 resumos, foram selecionados aqueles que tinham como foco principal a Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual/Mental e Adaptação Curricular e Deficiências, sendo 07 mestrados e 02 doutorados.

No entanto, não foi possível encontrar o texto na íntegra de uma dissertação⁴² e duas teses⁴³. Procurou-se entrar em contato com as autoras através de e-mail, mas não se obteve retorno. Portanto, desse arquivo, foram elegíveis para a nossa pesquisa 06 mestrados⁴⁴.

7.2 Segundo momento: consulta aos sites dos Programas de Pós-Graduação

Esse momento referiu-se à busca dos dados do ano de 2013, uma vez que no Banco de Teses da CAPES, até o período consultado (abril a setembro de 2014), estavam indisponíveis os dados de 2013.

Em vista disso, a pesquisadora acessou o site dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, principalmente, nas áreas de Educação, Psicologia, Educação Especial e Distúrbio do Desenvolvimento, e não encontrou nada a respeito da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental, ou quaisquer outras no referido ano.

Foi realizada, também, a busca por anos anteriores nesses sites, no período de 1998 a 2012, para tomar conhecimento de produções científicas relacionadas a essa temática, e que, talvez, não tivessem sido localizadas nos arquivos enviados pela CAPES. Esclarece-se, porém, que não foi localizado nenhum trabalho.

Portanto, a presente pesquisa contou com quatro produções do primeiro arquivo enviado pela CAPES e seis do segundo, totalizando: nove mestrados e um doutorado.

⁴² Schneider (2002).

⁴³ Del Masso (2000); Magalhães (2005).

⁴⁴ Ferraz (2007), Oliveira (2008), Antunes (2008), Gregoris (2009), Lobo (2011) e Fonseca (2011).

8. DADOS ADICIONAIS

No exame de qualificação deste trabalho, a banca sugeriu que se consultasse a CAPES no período de 1990 a 1997 por ter sido a partir dessa década que, no Brasil, nos âmbitos do governo federal, estadual e municipal, passou-se a expedir documentos que regulamentam Leis e Diretrizes a favor da inclusão escolar. Portanto, seria interessante saber se havia publicações sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental. Sugeriu-se, também, a busca por publicações com a combinação de outros descritores: “Flexibilização Curricular e Deficiência Intelectual” e “Flexibilização Curricular e Deficiência Mental”, pelo fato de alguns autores usarem os termos adaptação/adequação e flexibilização como sinônimos.

Sendo assim, foram encaminhados dois e-mails para a CAPES, um referiu-se a produções ocorridas no período de 1990 a 1997, com a combinação dos descritores “Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual”, “Adaptação Curricular e Deficiência Mental”, “Adequação Curricular e Deficiência Intelectual” e “Adequação Curricular e Deficiência Mental”, e o outro, no período de 1990 a 2012, com a combinação dos descritores: “Flexibilização Curricular e Deficiência Intelectual” e “Flexibilização Curricular e Deficiência mental”. Em resposta (Anexo J) às duas consultas, a CAPES solicitou maior precisão nas palavras-chave.

A pesquisadora enviou outro e-mail à CAPES, com os descritores: “Deficiência Intelectual e Deficiência Mental” compreendendo o período de 1990 a 1997. Em resposta (Anexo K), a CAPES enviou um arquivo contendo 133 resumos, referentes ao período solicitado.

Após a leitura do material, não foi encontrado nenhum trabalho sobre Adaptação/Adequação ou Flexibilização Curricular para alunos com Deficiência Mental/Intelectual no período de 1990 a 1997. Acredita-se, portanto, que este trabalho tenha atendido às solicitações da banca no que se refere ao período mencionado, confirmando as dez produções como objeto de nossa pesquisa.

A partir de então, realizou-se a leitura integral das produções e, para organizar as informações, elaborou-se uma ficha (Apêndice A), contendo o título, autor, orientador, ano da defesa, Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação, nível (mestrado/doutorado), resumo, palavras-chave, objetivos e tipo de pesquisa.

9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram utilizadas as técnicas propostas por André e Ludke (1986, p. 45) que, primeiramente, implicam na organização de todo material, dividindo-os e relacionando-os em partes, com o intuito de identificar tendências e padrões relevantes. Posteriormente, deve-se reavaliá-los, “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevada”.

Ao analisarmos os referenciais teóricos em que os autores dessas dez produções se apoiaram para desenvolver seus estudos sobre adaptação curricular e deficiência intelectual, encontramos muitas citações dos documentos governamentais que demonstraram exercer forte influência no processo de inclusão e implantação da adaptação curricular para alunos com a referida deficiência.

A leitura integral dessas produções nos levou a categorizar e organizá-las da seguinte forma: ano, autor, título, Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação e nível de ensino (Quadro 2); referencial teórico e documentos governamentais citados nas produções a respeito da adaptação curricular (Quadro 3); referencial teórico e documentos governamentais citados nas produções a respeito da deficiência intelectual (Quadro 4); referencial teórico e documentos governamentais citados nas produções a respeito das deficiências (Quadro 5); objetivos das produções (Quadro 6); participantes, contextos investigados e níveis de ensino das produções (Quadro 7); abordagem de pesquisa, instrumentos utilizados na coleta de dados e referencial metodológico das produções (Quadro 8); principais resultados e o que revelaram as produções sobre a Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências.

O Quadro 2, abaixo, apresenta o mapeamento das produções indicadas por P1, P2, P3 até P10, incluindo ano, autor, título, Instituição de Ensino Superior (IES)⁴⁵, Programa de Pós-Graduação e nível de ensino.

⁴⁵ UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie; USP – Universidade de São Paulo; UNESP – Universidade Estadual Paulista; UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UEL – Universidade Estadual de Londrina; UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Quadro 2 – Mapeamento das produções selecionadas para a presente pesquisa por Ano, Autor, Título, IES, Programa de Pós-Graduação e Nível de Ensino

Nº	Ano	Autor	Título	IES	Programa de Pós-Graduação	Nível: M/D
P1	2007	Ferraz	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	UPM	Distúrbio do Desenvolvimento	M
P2	2008	Antunes	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	USP/SP	Educação	M
P3	2008	Oliveira	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	UNESP/BAURU	Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem	M
P4	2009	Pletsch	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	UERJ	Educação	D
P5	2009	Gregoris	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri	UPM	Distúrbio do Desenvolvimento	M
P6	2010	Lopes	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	UEL	Educação	M
P7	2010	Oliveira	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	UFRN	Educação	M
P8	2011	Fonseca	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na	UNESP/BAURU	Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem	M

			formação de professores			
P9	2011	Lobo	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	UFMS	Educação	M
P10	2012	Boer	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	UFSCar	Educação Especial	M

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

O Quadro 2 mostra que as produções estão distribuídas em oito Universidades, sendo sete públicas e uma privada. As públicas que compreendem produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação são: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual de Londrina (UEL); no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU); no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)⁴⁶. As universidades particulares compreendem produções publicadas no Programa de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento: Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Procurando dar maior visibilidade a esses dados foi realizada uma tabela indicando a quantidade de produções por Programa de Pós conforme abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das produções por Programas de Pós-Graduação, IES, Nível de Ensino e Ano

Programas de Pós-Graduação	IES	M/D	Ano	Total
Distúrbio do Desenvolvimento	UPM	M	2007	1
Distúrbio do Desenvolvimento	UPM	M	2009	1
Educação	USP	M	2008	1
Educação	UERJ	D	2009	1
Educação	UEL	M	2010	1
Educação	UFRN	M	2010	1
Educação	UFMS	M	2011	1
Educação Especial	UFSCAR	M	2012	1
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	UNESP	M	2008	1
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	UNESP	M	2011	1
Total:				10

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

⁴⁶ Sendo este o único Programa específico da área, para maiores informações consultar o site: <<http://www.ppges.ufscar.br/apresentacao/historico>>.

Nota-se, que a UNESP/BAURU teve produção com essa temática em 2008 e 2011 e a UPM, em 2007 e 2009, sendo essas as que têm o maior número de pesquisas no referido período – duas cada uma, e as demais têm apenas uma.

O Quadro 3 apresenta o ano, o título, o referencial teórico e os documentos governamentais citados nas produções a respeito da adaptação curricular.

Quadro 3 – Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito da Adaptação Curricular

Nº	Ano	Título	Referencial teórico: Adaptação Curricular	Documentos governamentais: Adaptação Curricular
P1	2007	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	Correia, L.M. (1999); Mazzotta, M.J.S. (2002); Silva, F. de. C.T. (2003).	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998); Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004).
P2	2008	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	Torres Gonzáles, J.A. (2002); Blanco, R. (2004).	Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998);
P3	2008	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	Correia, L.M. (1999); Leite; Martins; Pereira (2007).	Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000).
P4	2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Góes, M.C.R. (2000); Torres Gonzáles, J.A. (2002); Garcia, A. (2006); Ferreira, M.C.C. (2007); Oliveira, A.A.S. (2008); Glat, R. (2007,2008).	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).
P5	2009	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri	Não especificou.	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).

P6	2010	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Torres, M.J. G; Pastor, C.G. (1998); Correia, L.M (1999); Torres Gonzáles, J.A. (2002); Rodrigues, D. (2006); Reganhan, W.G. (2006); Fernandes, S.F. (2006); Oliveira, A.A.S. (2008); Duarte, M. (2008); Malacrida, P.F.; Moreira, L.C. (2009); Leite, L.P; Martins, S.E.S.O. (2010).	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998). Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000);
P7	2010	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Torres Gonzáles, J.A. (2002); Cabral, N.A. (2004).	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).
P8	2011	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	Majón, D.G. (1997); Marques, M. do R. L. C. (1998); Ruiz, Pereja (2002); Gonzáles, E. (2004); Zanata, E.M. (2004); Heredero, E.S. (2010).	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998); Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000).
P9	2011	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	Garcia, R.M.C. (2004); Glat, R. (2008).	Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998); Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000); Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

P10	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Majón, D.G. (1995); Fierro, A. (2004); Oliveira, A.A.S. (2008); Garcia, R.M.C. (2009); Heredero, E.S. (2010); Leite, L.P; Martins, S.E.S.O. (2010).	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).
-----	------	--	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

O Quadro 3 aponta que os documentos governamentais mais citados para embasar essas produções foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), citado em nove trabalhos, e o Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência na escola (BRASIL 2000), em quatro.

P1 (2007)

Ancorou-se em Correia (1999) e Mazzotta (2002) para explicar a importância de se realizar a adaptação curricular na escola para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Pautou-se em Silva (2003) para ressaltar que flexibilizar o currículo não é empobrecer e nem eliminar conceitos e conteúdos acadêmicos necessários, mas sim criar possibilidades de melhoria da qualidade do ensino. Além dos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), utilizou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004) para indicar que o currículo deve ser flexível, e que a aprendizagem escolar está diretamente atrelada ao currículo que deve orientar as práticas e ações docentes.

P2 (2008)

Buscou respaldo nos estudos de Gonzáles (2002) e Blanco (2004) para compreender a concepção de adaptação curricular e sua relação com a prática pedagógica. Baseou-se, também, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e nos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), para destacar que as adaptações curriculares estão previstas nesses documentos.

P3 (2008)

Apoiou-se nos estudos de Correia (1999) para descrever as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a sala de aula do ensino regular. Buscou respaldo, ainda, em Leite, Martins e Pereira (2007) para salientar que a adaptação curricular deve ser prioridade para os alunos que apresentam comprometimento na aprendizagem em duas ou mais áreas curriculares. O documento utilizado para apresentar os diferentes níveis da adaptação curricular foi o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000).

P4 (2009)

Apoiou-se em Garcia (2006) e Oliveira, S. (2008) para conceituar a adaptação curricular, e em Glat (2007; 2008) para apontar que adaptar ou flexibilizar o currículo não é simplificá-lo, em Góes (2004) para abordar a importância de pensarmos no trabalho com projetos alternativos diferenciados para a educação da pessoa com deficiência na sala de aula regular, e não somente promover ajustes na estrutura curricular. Utilizou, ainda, Gonzáles (2002) e Ferreira (2007) para

justificar a importância de traçar diretrizes curriculares que sustentam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os documentos utilizados para embasar as discussões sobre a adaptação curricular foram os PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).

P5 (2009)

Utilizou o PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998) para apresentar os referenciais sobre adaptação curricular e os diferentes níveis em que essas devem ser realizadas, como no nível do Projeto Pedagógico, no Currículo da Classe, Adaptações Individualizadas do Currículo, Adaptações de Acesso ao Currículo e dos Elementos curriculares.

P6 (2010)

Baseou-se nos estudos de González (2002) e Oliveira, S. (2008) para explicar que as adequações curriculares podem ser classificadas em adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte. Em Correia (1999) e Rodrigues (2006) para esclarecer que diferenciar o currículo não é só responsabilidade do professor que trabalha diretamente com esses alunos, mas de toda a equipe escolar. Para embasar mais profundamente essa temática buscou outros estudos: Torres e Pastor (1998); Fernandes (2006); Reganhan (2006); Duarte (2008); Malacrida e Moreira (2009) e Leite e Martins (2010).

Além desses estudos, a autora fundamentou-se na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), nos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), no Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2000) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) para conceituar as adequações curriculares.

P7 (2010)

Utilizou González (2002) e Cabral (2004) para apontar a importância de o sistema educacional ser diversificado e flexível para apoiar o desenvolvimento de ações de aprendizagem alternativa e permitir diferentes tempos de aprendizagem aos alunos. Ancorou-se nos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998) para conceituar as adaptações curriculares.

P8 (2011)

Fundamentou-se em Majón (1997), Marques (1998), Ruiz, Pereja (2002), González (2004), Heredero (2010) e Zanata (2004), para apresentar as concepções de adaptações curriculares, e salientar que modificar as estratégias de ensino implica em ajustar o currículo à

condição de aprendizagem do aluno. Utilizou os PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998) e o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000) para dialogar sobre as adaptações.

P9 (2011)

Ancorou-se no estudo de Garcia (2004) para destacar que a adaptação ou flexibilização do currículo não deve ser entendida como empobrecimento curricular. Utilizou, também, o estudo de Glat (2008) para apresentar os níveis e os tipos de adaptação curricular – as de acessibilidade ao currículo e às práticas pedagógicas. Apoiou-se, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), nos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), no Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000) e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) para descrever as flexibilizações e adaptações curriculares.

P10 (2012)

Buscou como referencial teórico Majón (1995), Fierro (2004), Oliveira, S. (2008), Garcia (2009), Heredero (2010) e Leite e Martins (2010) para descrever o significado das adequações curriculares de pequeno e grande porte, bem como os diferentes níveis em que essas ocorrem. Fundamentou-se, também, nos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998).

Nota-se, portanto, que há uma amplitude de termos utilizados nos referenciais teóricos para referir-se à adaptação curricular, como: ajustar, modificar, adaptar, adequar e flexibilizar o currículo, no sentido de oferecer oportunidades de recursos para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Visando dar uma melhor visibilidade para a análise, as produções foram separadas em duas partes: **a)** voltadas para a Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental; **b)** voltadas para a Adaptação Curricular e Deficiências.

a) Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual: foi desenvolvido um quadro contendo as produções referentes a essa temática, separadas por ano, título, referencial teórico e os documentos governamentais sobre a deficiência intelectual, conforme apresentado a seguir:

Quadro 4 – Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito da Deficiência Intelectual

Nº	Ano	Título	Referencial teórico: Deficiência Intelectual	Documentos governamentais: Deficiência Intelectual
P2	2008	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	Mazzotta, M.J.S. (2005).	Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental (BRASIL, 2006).
P4	2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Vygotsky, L. (1977); Pessotti, I. (1984); Mendes, E.G. (1995); Fonseca, V. (1995); Marques, L.P. (2001); Mazzotta, M.J.S. (2005).	American Association of Mental Retardation (AAMR)/American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
P6	2010	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Bueno, J.G.S.; (1993); Matos, S.R. (2003); Mendes, E.G. (2001); Salaberry, N.T.M (2007); Pan, M.A.G.S.; (2008); Pletsch, M.D. (2009).	Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004); American Association of Mental Retardation (AAMR)/American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
P7	2010	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Vygotsky, L. (1977); Saad, S.N. (2003); Sasaki, R.K. (2005).	Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual; American Association of Mental Retardation (AAMR)/American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

P10	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Gardner, H. (1983); Jannuzzi, G. (1985, 2006); Costa, M.P.R.; Magalhães, R.C.P.P. (2000); Padilha, A.M.L. (2005); Pletsch, M.D.; Brawn, P. (2008); Oliveira, A.A.S. (2008).	American Association of Mental Retardation (AAMR)/American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
-----	------	--	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

P2 (2008)

Para discutir a deficiência intelectual, apoiou-se em Mazzotta (2005) e no documento expedido pelo Ministério da Educação: Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental (BRASIL, 2006), que foi utilizado para a compreensão de como organizar o atendimento para os alunos com deficiência intelectual, bem como para nortear a prática do professor em sala de aula.

P4 (2009)

Baseou-se nos estudos de Pessotti (1984), Fonseca (1995), Mendes (1995), Marques (2001) e Mazzotta (2005) para apresentar a história das pessoas com deficiência intelectual, mostrando que houve uma época em que se utilizavam testes de QI (quociente de inteligência) para calcular a inteligência pela medida da idade mental com a cronológica da pessoa. Ancorou-se em Vygotski (1977) para explicitar que a deficiência intelectual está relacionada às condições socioculturais. Utilizou a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) para conceituar a deficiência intelectual e esclarecer que a definição proposta por essa Associação passou a influenciar os sistemas de classificação, como a Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e Saúde – CIF, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 10 e o Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia – APA.

P6 (2010)

Baseou-se nos estudos de Bueno (1993), Matos (2003), Salaberry (2007), Pan (2008) e Pletsch (2009) para descrever a história da educação das pessoas com deficiência intelectual. Utilizou, ainda, a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004) para esclarecer que em outubro de 2004, num evento realizado pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a expressão deficiência mental foi substituída por deficiência intelectual, que se expandiu mundialmente. Também utilizou a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) para conceituar a deficiência intelectual.

P7 (2010)

Apoiou-se em Saad (2003) e Sasaki (2005) para apresentar a deficiência intelectual; na Declaração de Montreal (2004) sobre Deficiência Intelectual para explicar a mudança do termo de deficiência mental para deficiência intelectual e na Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) para conceituar a referida deficiência.

P10 (2012)

Ancorou-se em Jannuzzi para descrever a história da educação das pessoas com deficiência intelectual. Utilizou Oliveira, S. (2008) para descrever o diagnóstico da deficiência intelectual, e em Padilha (2005) sobre as práticas pedagógicas destinadas às pessoas com essa deficiência. Ancorou-se, ainda, em Pletsch e Braun (2008), Costa e Magalhães (2000) e na Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) para apresentar a conceituação sobre deficiência intelectual. Buscou os estudos de Gardner (1983), *Teoria das Inteligências Múltiplas*, para apresentar as oito inteligências e habilidades propostas pelo autor – Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica, Musical, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista.

b) Adaptação Curricular e Deficiências: foi organizado um quadro indicando as produções referentes a essa temática, separadas por ano, título, referencial teórico e os documentos governamentais, conforme apresentado abaixo no Quadro 5.

Quadro 5 – Ano, Título, Referencial Teórico e Documentos Governamentais citados nas produções a respeito das Deficiências

Nº	Ano	Título	Referencial teórico: Deficiências	Documentos governamentais: Deficiências
P1	2007	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	Jannuzzi, G. (1992); Bueno, J.G.S. (1993); Baumel, R.C.R.C. (1998); Ferreira, J.R. (1998); Blanco, R. (1998); Silva, S. (2001); Mazzotta, M.J.S. (2003); Prieto, R.G. (2005).	Constituição Federal (BRASIL, 1988); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996).
P3	2008	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	Kassar, M.C.M. (2000); Mantoan, M.T.E. (2001); Claser, E.A. (2001); Aranha, M.S.F. (2002); Oliveira, A.A.S.; Leite, L.P. (2002); Leite, L.P. (2003).	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).
P5	2009	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri	Silva, S. (2001); Sasaki, R.K. (2002); Prieto, R.G. (2003); Omote, S. (2008).	Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001).
P8	2011	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	Jannuzzi, G. (1992); Mendes, E.G. (1995); Mazzotta, M. J. S. (1996); Aranha, M.S.F. (2001); Florian, L. (2003); Rodrigues, A.J. (2003); Omote, S. (2004); Capellini, V.L.M.F. (2004); Pacheco, J. (2007).	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

P9	2011	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	Kassar, M.C.M. (2007); Góes, M.C. (2007).	Constituição Federal (BRASIL, 1988); Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
----	------	--	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

P1 (2007)

Fundamentou-se em Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Silva (2001) e Mazzotta (2003) para apresentar a história da educação das pessoas com deficiência. Em Baumel (1998), Ferreira (1998), Blanco (1998) e Prieto (2005) para referir-se à educação inclusiva e ao sistema educacional no sentido de oferecer recursos para atender aos alunos com os mais variados tipos de deficiência. Baseou-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996) para embasar as mudanças ocorridas no âmbito escolar com o objetivo de atender a todos os alunos, inclusive os com deficiência.

P3 (2008)

Baseou-se nos estudos de Kassir (2000), Mantoan (2001), Claser (2001), Aranha (2002), Oliveira e Leite (2002) e Leite (2003) para apresentar a história das pessoas com deficiência, bem como abordar que, diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, é importante pensar em práticas pedagógicas inovadoras para atendê-los em suas especificidades. Utilizou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) para falar da construção de um sistema educacional inclusivo no País e do atendimento educacional especializado para esses alunos.

P5 (2009)

Ancorou-se em Silva (2001), Sasaki (2002) e Omote (2008) para apresentar a história da educação das pessoas com deficiência e em Prieto (2003) para falar da importância de proporcionar uma formação de qualidade, tanto inicial, quanto continuada dos professores que atuam na educação básica e nas salas de recursos como possibilidade de melhoria do ensino para todos os alunos. Fundamentou-se no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) para destacar que os projetos políticos pedagógicos das escolas devem incluir o atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais.

P8 (2011)

Buscou como referencial teórico Jannuzzi (1992), Mendes (1995), Mazzotta (1996), Aranha (2001), Florian (2003) e Omote (2004) para apresentar a história da educação das pessoas com deficiência e suas diferentes fases – da segregação até a inclusão escolar. Utilizou Rodrigues (2003), Capellini (2004) e Pacheco (2007) para falar das aprendizagens dos alunos com

deficiência, e que é dever da escola encontrar meios para atendê-los em suas necessidades. Fundamentou-se, ainda, na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para descrever o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

P9 (2011)

Baseou-se nos estudos de Kassar (2007) e Góes (2007) para descrever a educação inclusiva e a escolarização dos alunos com deficiência. Utilizou, também, os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para explicar que a educação é direito de todos e que a escola deve proporcionar um ensino de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para atender ao segundo objetivo da presente pesquisa, foi organizado um quadro contendo o ano, o título e os objetivos⁴⁷ das dez produções, conforme é mostrado abaixo.

⁴⁷ Os objetivos foram trazidos na íntegra para possibilitar uma visão mais abrangente daquilo que os autores estudaram em suas produções.

Quadro 6 – Ano, Título e Objetivos das produções

Nº	Ano	Título	Objetivos das produções
P1	2007	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	“Identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas regulares de ensino (classe comum), assim como verificar a maneira como é desenvolvido o currículo escolar em relação aos alunos com deficiências”.
P2	2008	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	“Investigar a forma como os professores revelaram lidar com a organização do currículo em classes comuns de pré-escola que tinham alunos com deficiência intelectual. Verificar o que aparece de maneira sistemática no discurso dos professores a respeito da gestão do currículo relacionada a diferentes aspectos da prática pedagógica”.
P3	2008	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	“Realizar intervenção, tomando como base o Documento Individual de Adaptações Curriculares, para auxiliar uma professora de sala de recursos na promoção de ações educacionais inclusivas; Caracterizar a realidade investigada através de observações sistemáticas e análise da proposta pedagógica apresentada pela professora, tomando como base as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e a Resolução SE 08/06; Conhecer as concepções da professora especialista acerca do atendimento realizado na sala de recursos; Favorecer a construção de ações pedagógicas inclusivas, através da discussão de textos e implementação e acompanhamento do Documento Individual de Adaptações Curriculares”.
P4	2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas,	“Conhecer e analisar as práticas pedagógicas promovidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência

		currículo e práticas pedagógicas	mental inseridos em classe comum da rede regular de ensino; Observar e analisar a participação, a interação e o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência mental a partir das práticas pedagógicas a eles dirigidas; Refletir sobre o papel desempenhado pela área de Educação Especial no âmbito desta proposta”.
P5	2009	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri	“Conhecer a visão da equipe escolar quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Conhecer o grau de compreensão da equipe escolar sobre os PCN Adaptações Curriculares. Conhecer o nível de informação da equipe escolar sobre os PCN Adaptações Curriculares. Conhecer o posicionamento da equipe escolar em relação aos PCN Adaptações Curriculares, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Conhecer em que medida os PCN Adaptações Curriculares contribuem para a prática pedagógica”.
P6	2010	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	“Analisar como vêm sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola. Identificar os aspectos da realidade da escola, <i>locus</i> da pesquisa, no que se refere ao processo de inclusão dos alunos na classe comum e seu atendimento na Sala de Recursos – serviço da rede de apoio à inclusão; Investigar se os professores e equipe pedagógica tiveram, ou não, capacitação para o início do processo de inclusão na escola; Analisar os documentos utilizados pelos professores e equipe pedagógica, para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e promoção de adequações curriculares necessárias; Elaborar, em conjunto com os profissionais da escola (professores e equipe pedagógica), plano de estratégias de adequações curriculares identificadas na literatura e construídas pelas participantes e pesquisadora; Aplicar

			as estratégias de adequações inseridas no currículo da série na qual os alunos com deficiência encontram-se incluídos no ensino regular, no contexto da sala de aula e na sala de recursos”.
P7	2010	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	“Analisar o currículo de uma escola pública municipal, localizada em Natal/RN, bem como sua operacionalização, na prática pedagógica da sala de aula, diante da inclusão de alunos com deficiência intelectual”.
P8	2011	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	“Caracterizar e analisar se a prática pedagógica implementada pelo professor do ensino comum abrange flexibilização e adequação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais, preservando e garantindo seu direito à educação e à aprendizagem. Caracterizar e analisar os procedimentos de ensino implementados pelo professor do ensino comum; verificar os ajustes curriculares que a professora implementa em sua prática pedagógica; analisar a prática pedagógica a partir das estratégias de ensino executadas; propor um plano de intervenção pautado no ensino colaborativo”.
P9	2011	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	“Estudar como as escolas municipais de Corumbá-MS captam as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos seus Projetos Político-Pedagógicos. Estudar as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiências, com base nos seguintes documentos nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Parecer nº 17, de 17 de agosto de 2001; Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais (2001); o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ressaltando as indicações sobre as questões

			curriculares. Estudar os documentos elaborados pela secretaria municipal de Corumbá-MS, ressaltando as indicações que regulamentam a questão curricular voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Plano Municipal de Educação, elaborado em 2007 e publicado em 2009; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e os Projetos político-pedagógicos das 15 escolas urbanas da rede municipal de ensino, também ressaltando indicações e regulamentações às questões curriculares voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”.
P10	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	“Descrever e analisar uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009. Indicar e discutir as ações que promovem a sensibilização do professor para a organização de adequação curricular para todos os educandos, inclusive aqueles considerados com deficiência intelectual; Destacar as ações que facilitaram a compreensão e a reflexão sobre a sua prática docente”.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

A leitura desses objetivos levou-nos a organizá-los por categorias:

- **Práticas pedagógicas:** quatro produções;
- **Organização do currículo e prática pedagógica:** uma produção;
- **Adaptação curricular:** cinco produções.

Referindo-se aos participantes, os contextos investigados e os níveis de ensino das dez produções, foi organizado um quadro, conforme segue:

Quadro 7 – Ano, Título, Participantes, Contextos investigados e Níveis de Ensino das produções

Nº	Ano	Título	Participantes	Contextos investigados e Níveis de ensino
P1	2007	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	Seis Professores de 7º e 8º ano; dez alunos com deficiência intelectual; alunos com deficiência física; alunos com baixa visão.	Quatro salas de aulas do Ensino Fundamental – 7º e 8º ano de uma escola estadual.
P2	2008	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	Oito professores da educação infantil; cinco alunos com síndrome de Down; um aluno com deficiência múltipla, com associação de deficiência intelectual e outras deficiências; um aluno com poli neuropatia sensitivo-motora, associada a um atraso cognitivo; um aluno com deficiência múltipla e comprometimento cognitivo associado a questões visuais e motoras.	Cinco escolas municipais de Educação Infantil situadas na Zona Sul e uma na Zona Oeste na cidade de São Paulo.
P3	2008	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	Uma professora da educação especial.	Uma sala de recursos na área da deficiência mental em uma escola estadual da cidade de Bauru.
P4	2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Duas diretoras; três diretoras adjuntas; duas coordenadoras pedagógicas; uma professora de 3ª série; uma professora de classe de alfabetização; três professoras de 1º ano; uma de classe	Duas escolas públicas municipais – 1º segmento do Ensino Fundamental, localizadas na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

			de progressão; quatro professoras de sala de recursos; quatro alunos com deficiência mental.	
P5	2009	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri	Onze diretores; treze coordenadores; dezenove professoras de sala de aula regular.	Quatorze escolas municipais de Ensino Fundamental I do município de Barueri.
P6	2010	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Uma diretora; uma supervisora; uma professora da 4ª série; uma professora da sala de recursos; seis alunos com diagnóstico psicoeducacional que apontava deficiência intelectual.	Uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal, situada no Norte paranaense.
P7	2010	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Uma gestora; duas coordenadoras pedagógicas; uma professora do 2º ano; uma do 4º ano; um aluno com deficiência intelectual; um aluno com síndrome de Down.	Duas salas de aula – uma de 2º e uma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada na Zona Norte da cidade de Natal/RN.
P8	2011	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	Uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental.	Uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista.
P9	2011	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	Quinze escolas da zona urbana da rede municipal de ensino de Corumbá.	Escolas da rede municipal de ensino de Corumbá. Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.

P10	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Grupo de Estudos SAPE, constituído por um supervisor de ensino; um professor coordenador de oficina pedagógica (área da Educação Especial); sete professores coordenadores (ciclo I – de 1ª a 4ª séries); um professor coordenador (ciclo II – de 5ª a 8ª série); seis professores PEB II (sala de recursos – Deficiência Intelectual); dois professores PEB II (sala de recursos – Deficiência Auditiva); um professor PEB II (sala de recursos – Deficiência Visual).	Uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo.
-----	------	--	---	---

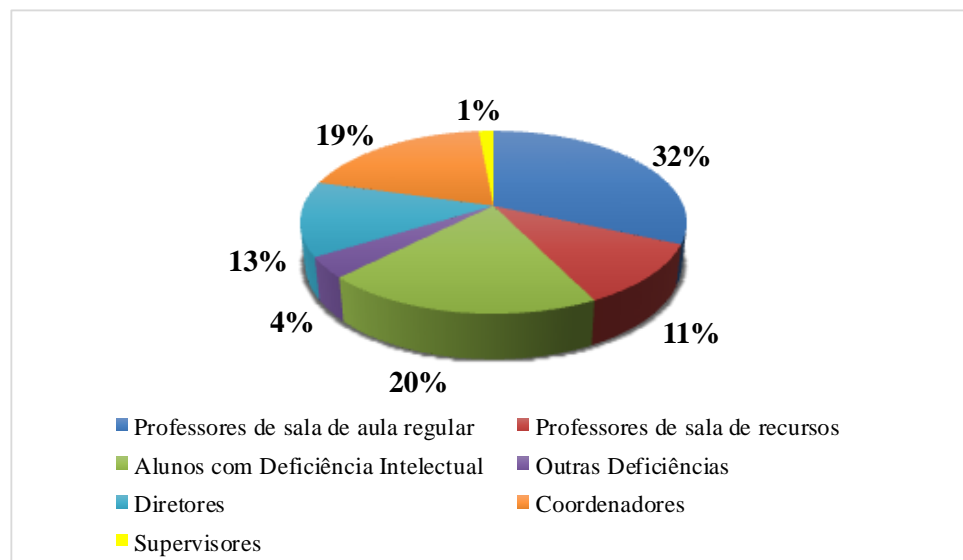
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

O Quadro 7 mostra a participação de dois supervisores, dezoito diretores e vinte e seis coordenadores.

Mostra, ainda, a participação de cinquenta e oito professores, sendo quarenta e três da sala de aula regular e quinze da sala de recursos.

Também foram participantes trinta e dois alunos, sendo vinte e sete com deficiência intelectual e cinco com outras deficiências, tais como: física, baixa-visão, deficiência intelectual associada a outras, atraso cognitivo associado à poli neuropatia sensitivo-motora, comprometimento cognitivo associado à deficiência visual e motora. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 1 abaixo:

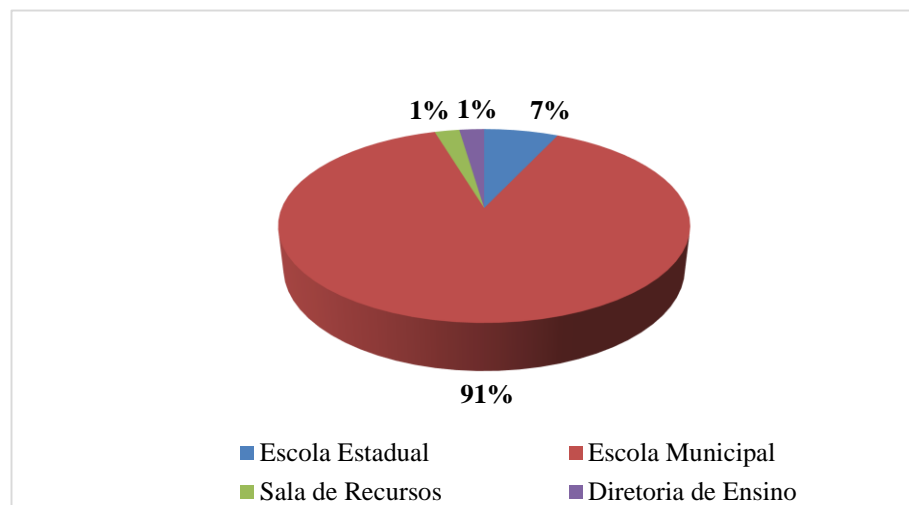
Gráfico 1 – Participantes das dez produções



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

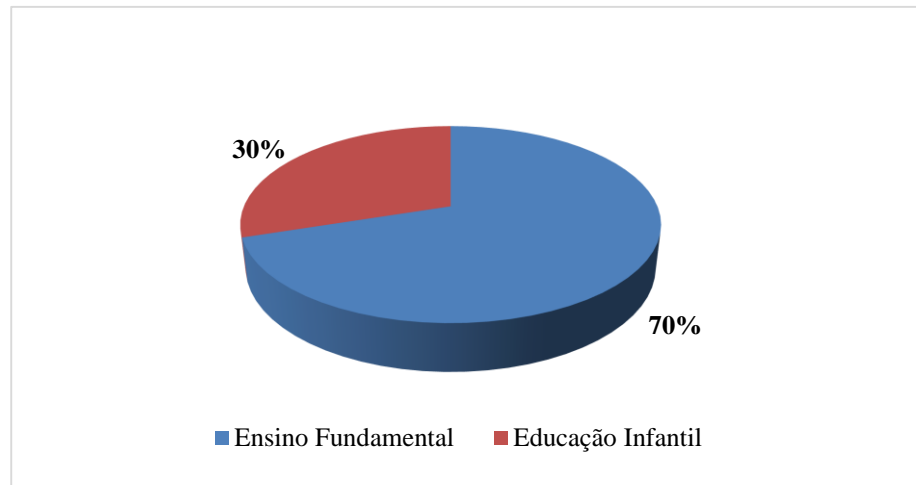
Em relação aos Contextos Investigados, o Quadro 7 aponta que foram estudadas quarenta e uma escolas, sendo três estaduais e trinta e oito municipais, e também uma diretoria de ensino e uma sala de recursos, conforme ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Contextos investigados nas dez produções



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

Referindo-se aos Níveis de Ensino, o Quadro 7 mostra que foram estudadas quatorze salas de aula do Fundamental (1º a 8º ano), e seis salas da Educação Infantil. O Gráfico 3 a seguir ilustra esses dados.

Gráfico 3 – Níveis de Ensino

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

Diante do exposto, nota-se que a maioria dos participantes das produções em pauta constitui-se de professores da sala de aula regular de escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano, e de alunos com deficiência intelectual.

Referindo-se à abordagem de pesquisa das produções, os instrumentos utilizados para coleta de dados e o referencial metodológico, foi organizado um quadro conforme segue.

Quadro 8 – Ano, Título, Abordagem de pesquisa, Instrumentos utilizados e Referencial metodológico das produções

Nº	Ano	Título	Abordagem de pesquisa	Instrumentos utilizados na coleta de dados	Referencial metodológico
P1	2007	Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência	Abordagem Qualitativa – Estudo de Caso	Observação; Análise Documental.	Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1982); Lüdke, M.; André, M. (1985; 1986); Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2001).
P2	2008	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo	Abordagem Qualitativa	Entrevista.	Lüdke, M.; André, M. (1986); Lakatos, E.M. (1985).
P3	2008	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	Abordagem Qualitativa	Observação; Análise Documental; Entrevista; Documento Individual de Adaptações Curriculares.	Richardson, R.J. (1985).
P4	2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Abordagem Etnográfica	Observação; Análise Documental; Entrevista; Diário de Campo; Filmagem.	Bardin, L. (1977); Lüdke, M.; André, M. (1986); Geertz, C. (1989); Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994); André, M. (1997); Tezani, T.C.R. (2000); Minayo, M.C.S. (2000); Clinfford, J. (2002); Rampazzo, L. (2002); Mattos, C.L.G. (2003); Zibetti, M.L.T. (2005); Pletsch, M.D. (2005); Glat, R. (2008).
P5	2009	Parâmetros curriculares nacionais: adaptações	Abordagem Qualitativa	Formulário para coleta de dados demográficos;	Não especificou.

		curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri		Questionário.	
P6	2010	Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Abordagem Qualitativa – Pesquisa-ação	Observação; Análise Documental; Entrevista; Diário de Campo; Plano de Intervenção.	Bardin, L. (1977); Lüdke, M.; André, M. (1986); Lieberman, A. (1986); Manzini, E.J. (2004); Mendes, E.G. (2010); Gil, A.C. (2007); Minayo, M.C.S. (2007; 2008).
P7	2010	O currículo escolar: uma análise da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Abordagem Qualitativa – Estudo de Caso	Observação; Análise Documental; Entrevista.	Bardin, L. (1977); Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994), Gil, A.C. (1999) Goldenberg, M. (2003); Yin, R.K. (2005); Minayo, M.C.S. (2007).
P8	2011	Análise de Adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores	Abordagem Qualitativa	Análise Documental; Entrevista; Lista de Ajustes Curriculares; Plano de Intervenção.	Laville, C.; Dione, J. (1999); Manzini, E.J. (2003); Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; Lúcio, P.B. (2006); Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2008); Cás, D. (2008).
P9	2011	Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares	Pesquisa Documental	Produções bibliográficas (livros, dissertações, artigos de periódicos) sobre escola, currículo, educação especial e educação inclusiva, publicadas por autores brasileiros e estrangeiros, além da análise de documentos oficiais. Análise dos	Fairclough, N. (2001); Garcia, R.M.C. (2004); Silva, S.J.R.; Almeida, C.D.; Guindani, J.F. (2009); Orlandi, E.P. (2009).

				documentos nacionais e municipais – Projeto político-pedagógico.	
P10	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Abordagem Qualitativa – Estudo de Caso; Estudo ex-pós fato	Questionário; Diário de Campo; Plano de Adequações Curriculares.	Kerlinger, F.N. (1988); Yin, R.K. (2001); Gonsalves, E.P. (2001); Vilelas, J. (2009).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados enviados pela CAPES.

O Quadro 8 mostra que a abordagem qualitativa se destacou em todas as produções analisadas, e como instrumento para coleta de dados foram utilizados a análise documental, a entrevista e a observação.

P1 (2007)

Utilizou Bogdan e Biklen (1982) e Lüdke e André (1985) para falar da abordagem qualitativa e das etapas do estudo de caso. Ancorou-se em Lakatos, Marconi (2001) e Lüdke e André (1986) para descrever como devem ser feitas a observação e a análise documental. Fez uso da observação sistemática, em quatro salas de aulas, sendo: 8ª série A, três alunos, 8ª série B, cinco alunos, 7ª série E, um aluno e 7ª série F, um aluno, todos com deficiência Intelectual. O foco da pesquisa eram os alunos com deficiência intelectual, mas foram feitas algumas considerações em relação aos demais alunos com deficiência (física e baixa-visão) que também se encontravam nas salas estudadas.

Observou, também, os professores dessas salas como os de língua portuguesa, matemática, ciências, inglês, artes e geografia. As observações foram feitas a partir de um roteiro baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, que procurou evidenciar a prática dos professores a favor do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, por meio das adaptações curriculares nas dimensões do acesso ao currículo, metodológica e didática, do conteúdo e processo avaliativo.

Para a análise documental, foram utilizados a proposta pedagógica, o regimento escolar, o plano de gestão, o plano de curso, o planejamento do professor, o diário de classe, os prontuários e atividades dos alunos, com o intuito de verificar se o atendimento ao aluno com deficiência estava previsto nesses documentos.

P2 (2008)

Baseou-se em Lüdke e André (1986) e em Lakatos (1985) para falar da abordagem qualitativa e dos tipos de entrevista realizadas com os professores de salas de aulas regulares da pré-escola que tinham alunos com deficiência intelectual, com a finalidade de conhecer suas concepções acerca da forma como o currículo foi gerenciado na concretização do atendimento a alunos com a referida deficiência.

A escolha pela entrevista favoreceu a garantia de que todos os participantes respondessem às mesmas perguntas, e caso algum entrevistado quisesse acrescentar alguma informação tinha

um item específico para isso. Após as transcrições das entrevistas, cada participante recebeu uma cópia para conferir os dados registrados.

Com professores diferentes e escolas da Zona Sul e Oeste de São Paulo foram realizadas oito entrevistas, com professores que tinham alunos com síndrome de Down, deficiência intelectual associada a outras, atraso cognitivo associado à poli neuropatia sensitivo-motora, comprometimento cognitivo associado à deficiência visual e motora.

P3 (2008)

Ancorou-se em Richardson (1985) para apresentar a abordagem qualitativa. Realizou um levantamento das principais características do funcionamento da sala de recursos na área da deficiência mental, bem como observações dos grupos de alunos atendidos nessa sala por meio de um roteiro de observação. Essa sala atendia vinte e nove alunos com deficiência.

Para a análise documental, considerou a proposta pedagógica da professora da sala de recursos, o plano de ensino e as fichas dos alunos, visando se o seu planejamento era flexível e atendia às particularidades dos alunos.

A entrevista foi feita a partir de um roteiro, com a professora da sala de recursos, para investigar a sua compreensão acerca do funcionamento dessa sala.

Para coletar os dados, desenvolveu, também, um “Documento Individual de Adaptações Curriculares”, que consistia de uma proposta de “ajustes no currículo a serem realizados em caráter individual, em resposta às necessidades educacionais de alunos que não conseguem acessar o currículo proposto pela escola” (OLIVEIRA, A., 2008, p. 52).

P4 (2009)

Fundamentou-se em Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) para falar da abordagem qualitativa, da observação e da análise documental. Em Geertz (1989), André (1997), Tezani (2000), Clinfford (2002), Rampazzo, (2002), Mattos (2003) e Zibetti (2005), para apresentar questões relacionadas à etnografia. Baseou-se em Bardin (1977), Minayo (2000), Pletsch (2005) e Glat (2008) para analisar o conteúdo.

A observação acontecia nos horários de entrada e saída na sala de aula: relação aluno/aluno e professor/aluno; nas atividades propostas pelos professores; na hora do recreio. Observou, ainda, os aspectos arquitetônicos das escolas.

Foram feitas dezenove entrevistas, sendo duas com as coordenadoras pedagógicas, duas com as diretoras, duas com as diretoras adjuntas, sete com as professoras das salas de aulas regulares, quatro com as professoras de sala de recursos e duas com as professores de classe especial. As perguntas eram formuladas seguindo um roteiro de questões, com a finalidade de saber o tempo de experiência profissional, e questões voltadas para a inclusão do aluno com deficiência mental.

Foram feitas filmagens para observar as práticas pedagógicas de uma professora com uma aluna com deficiência mental e suas interações em sala de aula. As filmagens realizadas foram autorizadas formalmente pelos pais da aluna e a escola; no entanto, com outros três alunos, não foram feitas filmagens pelas dificuldades encontradas para conseguir as autorizações de seus responsáveis.

Analizou os documentos federais, estaduais, municipais e internacionais sobre a proposta da educação inclusiva, e os relatórios dos participantes, como: atas, projeto político pedagógico das escolas e fichas de aulas.

P5 (2009)

Aplicou um formulário demográfico⁴⁸ para coletar dados sobre os participantes. Posteriormente, aplicou um questionário elaborado a partir dos PCN: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), dos quais participaram: onze diretores, treze coordenadores e dezenove professores que tinham alunos com síndrome de Down, com a finalidade de conhecer a compreensão deles quanto à função desse documento para a educação de alunos com necessidades especiais.

P6 (2010)

Ancorou-se em Mendes (2010) e Lieberman (1986) para falar da pesquisa qualitativa, com ênfase nas práticas de pesquisa-ação. Em Lüdke e André (1986), Manzini (2004) e Gil (2007) para apresentar as vantagens de se utilizar a observação, a entrevista e a análise documental. Para analisar o conteúdo, fundamentou-se em Bardin (1977) e Minayo (2007; 2008).

Dividiu os participantes em dois grupos: Grupo 1: uma diretora, uma supervisora, uma professora da 4ª série e uma professora da sala de recursos; Grupo 2: seis alunos com diagnóstico psicoeducacional que apontava deficiência intelectual, com idade entre doze a quatorze anos.

⁴⁸ Informações pessoais, como: nome, profissão, estado civil, formação, tempo de experiência profissional, dentre outras.

Para atender às especificidades do Grupo 1, foram elaborados cinco roteiros para entrevista, um para cada participante, com o intuito de investigar seus saberes com base em suas experiências com a prática inclusiva junto aos alunos com deficiência intelectual. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos participantes.

A análise documental foi empregada para levantar os dados do grupo 2. Elaborou-se uma ficha para organizar as informações a respeito da trajetória escolar dos alunos, do desempenho acadêmico e das dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem. Foi analisada, também, a pasta individual desses alunos, que continha ficha de matrícula, relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, relatórios semestrais de acompanhamento em sala de recursos e boletim bimestral de frequência e aproveitamento.

Elaborou um Plano de Intervenção, com a colaboração dos professores participantes, os quais planejaram adequações nas estratégias, nos recursos, na temporalidade e na avaliação das disciplinas de português e matemática, pois, segundo os professores, eram as áreas de conhecimento em que os alunos apresentavam mais defasagens.

A observação participante foi utilizada para acompanhar o desenvolvimento do Plano de Intervenção e a participação e desempenho dos alunos durante as aulas.

P7 (2010)

Baseou-se em Goldenberg (2003) para apresentar a abordagem qualitativa. Em Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Yin (2005) para abordar o estudo de caso e a entrevista semiestruturada. Para a análise de conteúdo utilizou as técnicas propostas por Bardin (1977) e Minayo (2007).

Para a análise documental foi utilizado o projeto político pedagógico da escola, a fim de conhecer as diretrizes que orientam o desenvolvimento da ação pedagógica dos docentes perante a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A observação em sala de aula foi feita com a finalidade de verificar a implementação do currículo na ação pedagógica dos professores diante à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A entrevista semiestruturada foi aplicada a partir de um roteiro elaborado pela autora, com uma diretora, duas coordenadoras e duas professoras de 2º e 4º ano; em todas as entrevistas o gravador foi usado, menos com a diretora, que não permitiu a gravação.

P8 (2011)

Buscou respaldo em Sampieri, Collado e Lúcio (2006) para falar da abordagem qualitativa. Em Laville e Dione (1999) e Manzini (2003) para descrever a entrevista, e Lakatos e Marconi (2008) e Cás (2008) para a análise documental.

Aplicou uma entrevista semiestruturada com uma professora do 3º ano, sobre a sua formação e tempo de atuação na educação, e questões relacionadas à inclusão escolar e à prática pedagógica; a entrevista foi gravada.

Para a análise documental foram considerados: o planejamento anual⁴⁹, o caderno de planejamento da professora⁵⁰ e o seu diário de bordo⁵¹.

Elaborou uma lista de ajustes curriculares⁵², com a finalidade de auxiliar a professora em suas práticas com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi feito, ainda, um plano de intervenção pautado no ensino colaborativo entre a professora da sala de recursos e a professora da sala de aula regular, para que as duas planejassem e desenvolvessem juntas ajustes curriculares na prática pedagógica para auxiliar os alunos em sala de aula.

P9 (2011)

Baseou-se em Fairclough (2001), Garcia (2004), Silva, Almeida e Guindani (2009) e Orlandi (2009) para falar sobre a pesquisa documental.

Para a pesquisa documental, foram analisados os projetos políticos pedagógicos de quinze escolas, e as possíveis mudanças ocasionadas pela implantação da educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao currículo flexível e à adaptação curricular.

Foram analisados, também, os documentos federais e municipais, conforme citam:

1) Âmbito Federal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); PCN: Adaptações Curriculares (1998); Resolução nº 02, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (2001); Parecer 17 (2001); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

⁴⁹ Era organizado conjuntamente pelos professores que trabalham com o mesmo ano, indicando os conteúdos e as diretrizes a serem cumpridas durante o ano letivo.

⁵⁰ Era utilizado para registrar as atividades que seriam desenvolvidas durante a semana, os conteúdos trabalhados no bimestre e as observações sobre os comportamentos dos alunos.

⁵¹ Utilizado para relatar o que acontecia em sala de aula.

⁵² Contendo trinta e quatro itens, que correspondiam a procedimentos de ajustes curriculares não significativos e ajustes curriculares significativos.

2) Âmbito Municipal: Plano Municipal de Educação; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Projetos político-pedagógicos das quinze escolas urbanas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS.

P10 (2012)

Ancorou-se em Kerlinger (1988) e Vilelas (2009) para explicar o que é estudo “ex pós fato” – a partir do fato passado, ou seja, uma retrospecção do que já aconteceu. Em Yin (2001) e Gonsalves (2001) para falar do estudo de caso.

Essa produção constituiu um estudo feito entre os anos de 2007 a 2009 com o grupo SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado), cuja autora relata os procedimentos desenvolvidos com esse grupo para criar mecanismos que facilitassem o progresso acadêmico de alunos com deficiência intelectual.

O diário de campo foi utilizado para registrar o planejamento e a aplicação de cada etapa do estudo, e os encontros com o grupo – SAPE. O questionário era composto por um conjunto de questões pré-elaboradas e foi aplicado com os professores participantes, com o intuito de conseguir respostas sobre a temática da produção.

Para coletar os dados no período de 2007 a 2009, a autora seguiu algumas etapas:

1) Encontro com os participantes do grupo SAPE para estudar e discutir as adequações curriculares. Essa etapa teve como finalidade elaborar estratégias para o desenvolvimento de um plano de adequação curricular para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

2) Formação em serviço: capacitação da equipe escolar sobre o trabalho realizado na sala de recursos na área de deficiência intelectual. Esses encontros foram organizados nos horários do HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

3) Descobertas de concepções: levantar conhecimentos prévios dos professores sobre suas crenças, valores, conceitos, preconceitos, concepções de ensinar, de aprender, e a sua visão em relação ao aluno com deficiência intelectual.

4) Investigar a percepção dos professores em relação à interação família-escola-professor e a questão do envolvimento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

5) Foram levantadas e discutidas questões com os professores especializados na área de deficiência intelectual em relação ao atendimento dos alunos com a referida deficiência, a saber: as dificuldades enfrentados por eles em relação à inclusão desses alunos, como lidavam com a diferença em sala de aula e como trabalhavam a diversidade com os alunos.

6) Foi elaborado um Plano de Adequações Curriculares, que contou com a participação e colaboração do Grupo SAPE, constituindo-se dos seguintes campos de preenchimento: local para escrever o conteúdo a ser trabalhado, habilidades previstas no desenvolvimento do conteúdo, habilidades adquiridas pelo aluno (conhecimento prévio), estratégias metodológicas, recursos pedagógicos e avaliação processual em relação aos avanços ou não da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Destaca-se aqui que, das dez produções analisadas, nove submeteram o projeto à apreciação e obtiveram autorização do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Os principais resultados das dez produções, a respeito da Adaptação Curricular para o aluno com Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências, encontram-se a seguir.

- Principais resultados das produções

P1: Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência

Os resultados da produção de Ferraz (2007) apontaram que, dos seis professores participantes, nenhum adaptava as atividades para atender às necessidades dos alunos com deficiência mental, física e com baixa visão.

Observou-se que um dos professores não exigia a entrega das atividades dos alunos com deficiência, como fazia com os demais, deixando-os algumas vezes sem fazer nada.

De acordo com a autora,

Os objetivos para atender os alunos com deficiência mental não estão explicitados dando a impressão de realizarem a atividade pela atividade. O tempo para realizar as atividades é o mesmo para todos os alunos e de acordo com a organização da aula e do próprio sistema e não de acordo com as possibilidades e necessidades dos alunos. (FERRAZ, 2007, p. 66).

Observou, também, que nos dias em que estavam marcadas as avaliações, os alunos com deficiência não as realizavam. Para avaliá-los, os professores utilizavam os cadernos, as atividades e os trabalhos realizados por eles nas salas de recursos. Esses relataram ter uma boa relação com os alunos com deficiência, pois esses não “davam trabalho”. Notou-se que professores e funcionários, ao fazer referência a algum aluno com deficiência, utilizavam a expressão “os de inclusão”.

A escola estudada trabalhava com um currículo comum a todos os alunos, dando mais importância às aulas de língua portuguesa e matemática. Portanto, segundo a autora, o ideal seria o desenvolvimento de um currículo possível de ser ajustado para atender a esses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao consultar o projeto político pedagógico, constatou-se que esse não fazia referência à flexibilização do currículo, nem mesmo ao tipo de atendimento e aos serviços de apoio oferecidos aos alunos com deficiência, conforme explicitado na fala abaixo:

Na organização e funcionamento da escola não se explicita o tipo de serviço de apoio ao aluno com necessidades educacionais, o que oferece, se sala de recurso, classe especial ou aulas de professor itinerante, e para qual área de deficiência. (FERRAZ, 2007, p. 84).

No planejamento dos professores não foi encontrada nenhuma menção ao atendimento, às atividades, à avaliação, entre outros itens importantes para o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

P2: Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo

Os resultados da produção de Antunes (2008) apontaram que a maioria das professoras entrevistadas tinha uma compreensão ampliada em relação ao currículo, entendendo que este não é só uma lista de conteúdos, vai muito mais além. Com isso, tem-se a possibilidade da realização de um trabalho mais flexível e possível de ser ajustado às necessidades dos alunos. As entrevistas mostraram que as professoras davam importância à flexibilização para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A respeito da adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual, constatou-se que

As professoras que declararam não fazer adaptações apoiam-se em argumentos que parecem procurar “resguardar” o aluno com deficiência intelectual, protegendo-o de algo perverso, mantendo-o “junto” com o grupo das mesmas propostas e atividades. Dessa forma, pensamos que, procurando evitar uma possível discriminação em função da explicitação das diferenças, os alunos (com e sem deficiência) podem acabar tendo sua(s) diferença(s) negada (s) dentro do grupo, sua individualidade descaracterizada e, conseqüentemente, é possível dizer que suas necessidades não são atendidas, por não serem também reconhecidas. (ANTUNES, 2008, p. 99).

A autora percebeu, por meio das entrevistas, que as adaptações que as professoras faziam em sala de aula eram de apoio ao aluno com deficiência intelectual durante alguma atividade. Outros tipos de adaptações aplicadas com esses alunos eram o trabalho com quebra-cabeças e desenhos, enquanto os demais faziam atividades desafiadoras envolvendo conhecimentos sobre leitura e escrita.

Constatou-se que as professoras não tinham um planejamento para realizar tais adaptações, sendo que:

O que as respostas sugerem é que são oferecidas atividades diferentes aos alunos com deficiência intelectual; porém, “qualquer atividade” pode servir, o que nos parece indicar que as adaptações podem ter um sentido de improvisado em sala de aula. (ANTUNES, 2008, p. 102).

Segundo a autora, algumas professoras relataram que diferenciar o trabalho pedagógico pode ser prejudicial ao aluno com deficiência intelectual, pois seria uma desigualdade em relação aos demais, demonstrando que esses possuem um insuficiente conhecimento do que seja inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

P3: Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos

Os resultados da produção de Oliveira, A. (2008) mostraram que as atividades desenvolvidas pela professora da sala de recursos, em relação à leitura e escrita dos alunos com deficiência mental, baseava-se em sequência de tarefas aplicadas da mesma forma para todos, mudando apenas as palavras utilizadas. Assim, a autora ressalta que:

Esse dado permite afirmar que, nesta realidade, a atuação pedagógica estava pautada em um modelo de ensino homogêneo, pois se ensinava de uma mesma

forma a todas as crianças, sem identificar as necessidades específicas de cada aluno quanto ao que era ensinado e, portanto, distanciando-se da proposta de atuação inclusiva. (OLIVEIRA, A., 2008, p. 62).

A partir da análise dos documentos da sala de recursos, foi encontrado um plano elaborado pela professora que continha informações dos alunos, preenchido da mesma maneira para todos. A prática pedagógica, também, não era pensada para atender às especificidades desses alunos. Segundo a autora, tal proposta desenvolvida na sala de recursos se distancia do ensino inclusivo, pois, como está previsto em documentos expedidos pelos órgãos governamentais, esse espaço tem a função de oferecer o atendimento complementar ou suplementar aos alunos que necessitam dessa medida para alcançar o que está proposto no currículo comum.

Observou, ainda, no plano da sala de recursos que o foco era o trabalho com atividades voltadas para a área de Língua Portuguesa, mais especificamente, leitura e escrita. Para a autora, talvez a sala de recursos não fosse

[...] o serviço adequado para essa população, na medida em que o trabalho de alfabetização poderia ocorrer na sala comum, pressupondo-se que o currículo escolar, em uma perspectiva de ensino inclusivo, deve-se flexibilizar para atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, A., 2008, p. 77).

A partir das entrevistas, percebeu-se que a professora priorizava o apoio emocional e psicológico aos alunos com deficiência mental, e considerava sua profissão estressante, pois grande parte das responsabilidades pelo ensino desses alunos recaía sobre ela.

Após a aplicação do Documento Individual de Adaptações Curriculares, a autora observou uma mudança positiva na prática da professora, pois essa passou a ter um olhar mais cuidadoso para as diferenças individuais de seus alunos, bem como refletir sobre os seus interesses e habilidades, e não mais só para as dificuldades. Sendo assim, as adaptações realizadas serviram para auxiliar a sua prática e modificar o seu plano de ensino: objetivos e conteúdos, que até então se apresentavam de maneira desvinculada.

P4: Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas

Os resultados da produção de Pletsch (2009) mostraram que as duas escolas estudadas seguiam formalmente as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de suas práticas curriculares, que, de acordo com a autora, seria o “entrelaçamento das práticas pedagógicas e do currículo”.

No documento elaborado por essa Secretaria intitulado de *Multieducação*, as adaptações curriculares são compreendidas da seguinte maneira:

Não se propõe a eliminação de objetivos, conceitos ou conteúdos; mas sim, a partir do conhecimento das necessidades dos alunos, prescreve-se uma seleção dos recursos necessários para atingir os objetivos propostos para todos os alunos da Rede. O documento afirma que as adaptações curriculares abarcam desde simples adequações físicas ou materiais, até adaptações maiores nos conteúdos, nas estratégias de ensino-aprendizagem e nos objetivos. (PLETSCH, 2009, p. 139).

Em uma das escolas estudadas, a autora observou que as práticas curriculares direcionados ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais estavam em consonância com o previsto no projeto político pedagógico. Já na outra escola, ela não conseguiu acesso ao projeto, pois, segundo as informações da coordenadora pedagógica, este estava sendo revisado.

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência mental, durante as entrevistas as professoras relataram encontrar dificuldades no dia a dia, por não receberem suficiente suporte pedagógico para atender às diversidades dentro da sala de aula, denotando a baixa expectativa delas em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência mental.

Observando a prática de uma das professoras, a autora constatou que a seleção de conteúdos pautava-se prioritariamente nos livros didáticos distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação, o que, muitas vezes, parecia não despertar o interesse dos alunos com deficiência mental, pois grande parte das atividades propostas pautava-se em: fazer recorte, ligar figura às palavras em colunas, etc.

Outra professora aplicava atividades de desenhos a partir de cópias, selecionando as cores que os alunos deveriam usar, em especial para um aluno com deficiência mental e o grupo do qual fazia parte, composto “pelos alunos que não sabiam nada”. Segundo a autora, a professora agia dessa forma por imaginar que estava ajudando-os, pois a maioria ainda não conseguia

identificar as cores, ou seja, as propostas desenvolvidas para esse grupo, em sua maioria, proporcionavam-lhes:

[...] o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos mais complexos necessários para a elaboração de conceitos, como, por exemplo, entre tantos outros, aqueles requeridos pela compreensão do que é quantidade e sua relação com o signo representado pelo número. Certamente, práticas desse cunho não contribuem para que os alunos superem suas dificuldades. É importante destacar que a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional. (PLETSCH, 2009, p. 157).

Observou, ainda, que um dos alunos com deficiência mental, durante as aulas, não media esforços para superar as suas limitações, tentava fazer cópias das atividades requeridas pela professora, mesmo sem “decodificar e compreender” as letras do alfabeto e mostrava-se sempre disposto a aprender. A professora aceitava suas atividades sem muitas cobranças, como ilustra a fala abaixo:

Isso evidencia de forma implícita o descrédito dispensado ao aluno com deficiência mental. É como se o mínimo que ele fizesse já fosse o bastante, pois, afinal, ele é deficiente mental, e como a professora enfatizava “a idade mental dele é de quatro anos”. Provavelmente, as atitudes e intervenções da professora estavam direcionadas para uma criança com quatro anos de idade. A partir do momento em que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente. Em outras palavras, por considerar o jogo perdido a professora deixa de jogá-lo. (PLETSCH, 2009, p. 162).

A partir das imagens de vídeo, a autora evidencia que foi possível perceber que, aos poucos, uma aluna com deficiência mental foi se “desmotivando, parecendo não acreditar em suas possibilidades de aprendizagem”, isso ficou ainda mais claro quando, antes de fazer qualquer atividade, a aluna falava para a professora que não sabia, afastando-se dos colegas e interagindo bem pouco durante as aulas (PLETSCH, 2009, p. 192).

Outra característica evidenciada por uma das professoras durante as entrevistas foi em relação ao aspecto afetivo, quando revelou ter uma boa relação com o aluno com deficiência mental, mas não acreditava em suas possibilidades de aprender os conteúdos propostos. Observou, também, que havia a colaboração entre uma das professoras da sala de aula regular e

da professora da sala de recursos, para desenvolver novas práticas e atividades para atender às necessidades de uma aluna com deficiência mental.

P5: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri

Os resultados da produção de Gregoris (2009) mostraram, a partir do questionário aplicado com os participantes, que os professores mencionaram utilizar os PCN: Adaptações Curriculares (1998) para consulta e os coordenadores e diretores o utilizaram pela obrigação do seu uso no planejamento. Com base nas respostas desses profissionais, a autora destaca que há uma compreensão fragmentada do documento, pois apesar de a grande maioria dos entrevistados garantirem utilizá-lo, percebeu-se nas suas justificativas um insuficiente conhecimento sobre as adaptações curriculares.

Observou, ainda, que a equipe escolar não faz menção aos PCN: Adaptações Curriculares (1998) como

[...] fonte de seus conhecimentos ao responder sobre as necessidades dos alunos com síndrome de Down. Seu conhecimento acerca das especificidades que envolvem esse alunado permite que identifiquem a necessidade de estrutura na escola para receber os alunos, porém observou-se uma possível dificuldade nas percepções das condições físicas, ambientais, materiais disponíveis para o aluno na unidade escolar, bem como dos recursos pessoais do professor em relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos. (GREGORIS, 2009, p. 100).

Notou, também, que a equipe escolar não utilizava esse documento ao planejar ações para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência, pois era a Secretaria de Educação do município que encaminhava instrumentos e materiais para acompanhar os alunos da educação especial e, a partir disso, os professores faziam seus planejamentos para o ano letivo.

P6: Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual

Os resultados da produção de Lopes (2010) apontaram que, mesmo havendo uma legislação vigente, que prevê a igualdade de direitos e oportunidades educacionais a todos os

alunos, o direito à inclusão do deficiente intelectual “ainda não é reconhecido em muitas escolas”. Para a autora,

[...] o processo inclusivo ainda não se efetivou em grande parte das escolas brasileiras. Isso demonstra que é preciso contar com a conscientização, a vontade política e o esforço dos profissionais da educação que atuam “no chão da escola”, em termos de busca de comprometimento pedagógico, político e apropriação de conhecimentos sobre como atuar nas necessidades educacionais especiais dos alunos. (LOPES, 2010, p. 79).

Realizou entrevistas com duas professoras, uma do ensino regular e uma da sala de recursos, e o resultado mostrou que não haviam recebido capacitação para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, e que estes apresentavam muitas dificuldades em português e matemática. Visando oferecer maiores oportunidades de aprendizagem a esses alunos, a autora elaborou um plano de adequações curriculares, com atividades para desenvolver a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a linguagem. Na Matemática, os conteúdos trabalhados foram: números naturais, operações fundamentais, grandezas e medidas e sistema monetário, e em Português, atividades de leitura e escrita.

Nas observações realizadas em sala de recursos, constatou que a professora utilizava jogos durante a maioria das atividades e os alunos com deficiência intelectual demonstravam interesse em participar, portanto, esses foram priorizados no plano de adequações curriculares na área de matemática.

Em matemática, trabalhou com os seguintes jogos: dominó de tabuada, brincando com números, bingo de operações matemáticas, simulação de compra e venda, jogos de memória, quebra-cabeças, entre outros. Em português, atividades de leitura e escrita, contação de histórias, roda de conversas, entre outros.

Após a aplicação desse Plano, os resultados avaliativos dos alunos com deficiência intelectual foram significativos, podendo ser observados nas notas registradas no boletim. O trabalho da professora da sala de recursos em parceria com a professora da sala regular contribuiu, também, de maneira positiva para que os alunos com deficiência intelectual tivessem êxito e avanços na aprendizagem.

P7: O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual

Os resultados da produção de Oliveira, S. (2010) mostraram que as discussões em relação à inclusão têm-se intensificado e algumas instituições vêm caminhando em busca de concretizá-la, porém essa não é a realidade de todas. Durante entrevista, uma das coordenadoras relatou encontrar dificuldades na inclusão do aluno com deficiência intelectual, pelo fato de haver

[...] falta de efetivação das políticas públicas de inclusão, pois são defendidas na legislação e não são cumpridas na prática escolar; investimento insatisfatório na formação inicial e continuada dos professores; falta de apoio ao professor que recebe alunos com deficiência, entre outros aspectos. (OLIVEIRA, S., 2010, p. 123).

A mesma coordenadora relatou que os cursos de formação continuada são oferecidos exclusivamente aos gestores e coordenadores pedagógicos, que depois têm a missão de multiplicar esses saberes e formar os professores das escolas nas quais trabalham.

A autora observou a falta de trabalho colaborativo entre as diversas áreas e profissionais que atuam nas escolas. Observou, ainda, nas falas da gestora, das coordenadoras e de uma das professoras de sala de aula regular uma concepção ampla do que o currículo propõe, visto como orientador da prática pedagógica e importante para atender às necessidades dos alunos.

Na análise do projeto político pedagógico da escola, foi constatada a existência de diretrizes curriculares, “[...] definindo o currículo como elemento que engloba todas as atividades propostas pela escola. Nesse sentido, propõe a diversificação e flexibilidade, no intuito de motivar o aluno e atender ao seu nível de aprendizagem” (OLIVEIRA, S., 2010, p. 137-138).

No entanto, a autora verificou uma discrepância entre o discurso e a prática, “[...] considerando que as diretrizes curriculares presentes no projeto político pedagógico da referida escola não são seguidas, minimamente, pelos profissionais envolvidos no processo educativo, ocasionando o comprometimento na formação global dos alunos”, havendo uma falta de esclarecimento por parte desses profissionais em relação às diretrizes curriculares delineadas (OLIVEIRA, S., 2010, p. 145-146).

P8: Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores

Os resultados da produção de Fonseca (2011) mostraram que a professora da sala de aula regular revelou sentir dificuldades para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, e sem ânimo para prosseguir com as aulas, principalmente as de matemática.

Na entrevista, relatou que a escola na qual trabalhava tentava ser inclusiva, e que procurava se informar sobre a inclusão por meio de consulta a livros. Relatou, ainda, que a escola inclusiva não deve ser somente para os alunos com deficiência, mas uma escola aberta à diversidade.

A autora constatou que o caderno de planejamento da professora não contemplava nenhuma atividade que se referisse aos alunos com necessidades educacionais especiais de sua sala. Esse caderno era vistado semanalmente pela coordenadora, mas ela também não oferecia as orientações necessárias sobre como planejar as aulas.

A autora propôs a aplicação de um Plano de Intervenção, pautado no ensino colaborativo, e a partir de então foi possível perceber mudanças nas ações e práticas pedagógicas da professora para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, e para que tenham acesso ao currículo comum, viabilizando oportunidades “homogêneas das aprendizagens previstas por componentes curriculares da Educação Básica” (FONSECA, 2011, p. 93).

Propôs, também, um roteiro de ajustes curriculares, e os resultados mostraram que nem todos os itens que a professora dizia ter realizado foram identificados nas gravações das aulas. Segundo a autora, essa discrepância entre o que diz fazer e não faz pode estar relacionada à concepção que a professora tem sobre flexibilização e adequação curricular.

P9: Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares

Os resultados da produção de Lobo (2011) mostraram que a responsabilidade de adaptar o currículo é conferida à escola, como prevê o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). As adaptações curriculares também estão previstas nos PCN: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), servindo para orientar a prática pedagógica dos professores no atendimento dos alunos com deficiência, tendo como finalidade subsidiar os professores na tarefa de favorecer aos seus alunos com deficiência o acesso ao conhecimento, através da adequação curricular.

As determinações e orientações legais previstas nos documentos analisados propõem a flexibilidade curricular no atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, às vezes, a escola segue um modelo tradicional de ensino e tem dificuldade de “receber, aceitar e trabalhar com a diferença”, portanto, corre-se o risco de implementar a inclusão “por meio simplesmente da matrícula na sala de aula regular, ignorando as necessidades específicas” (LOBO, 2011, p. 63).

Ao se estudar o Plano Municipal de Corumbá/MS, foram verificadas as metas estipuladas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em relação aos currículos flexíveis e adaptações curriculares. Nesse documento, a adaptação do currículo está incluída como prioridade, prevendo adequação do material didático pedagógico, mobiliário e barreiras arquitetônicas.

Em relação aos projetos políticos pedagógicos das escolas participantes, a autora procurou itens que se referiam à flexibilização e adaptação curricular, e concluiu que neles não havia nenhum item específico que discutisse esse assunto. Somente um trecho abordava de maneira superficial esses aspectos, propondo “um processo educativo e uma metodologia curricular”, considerando a realidade de cada aluno. Para a autora, a “questão do currículo voltado para os alunos com deficiência parece ser um dos aspectos menos considerados pelas escolas. Quando considerado, aparece de forma inadequada” (LOBO, 2011, p. 87).

Destaca, ainda, que, no início da sua pesquisa, pensava ser possível encontrar nos projetos político-pedagógicos dessas escolas atenção especial às adaptações curriculares, entretanto

[...] encontramos apenas uma abordagem restrita e ainda de modo idêntico em todos os projetos analisados. Essa pouca atenção ao currículo desconsidera a sua importância como um elemento constitutivo da organização escolar. (LOBO, 2011, p. 88).

Os documentos oficiais expedidos pelos órgãos governamentais ressaltam a importância da flexibilização e adaptação curricular para auxiliar o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Esse aspecto não consta e não foi observado nos projetos político-pedagógicos das escolas estudadas.

P10: Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade

Os resultados da produção de Boer (2012) mostraram que os professores coordenadores reconheceram que não contribuíam suficientemente para respaldar as práticas dos professores de sala de aula regular. Assim, após o grupo SAPE ter contato com o Plano de Adequação Curricular, entenderam a importância de ficar atentos às práticas pedagógicas exercidas pelos professores, e reavaliá-las “para tomada de decisões em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual”.

Segundo a autora, os resultados mostraram, ainda, que

1. os procedimentos utilizados funcionaram como facilitadores para a tarefa do trabalho do docente com os educandos com DI; 2. a construção documental (planilhas) auxiliou o trabalho da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, pois permitiu maior visibilidade sobre o processo de inclusão de educandos nas escolas; 3. os procedimentos facilitaram o desenvolvimento do trabalho em grupo; 4. houve um maior aprofundamento nos estudos pelos participantes do grupo. Pelas necessidades apresentadas, houve um aumento no interesse desses profissionais em pesquisar e compreender com mais detalhes as dificuldades enfrentadas pelos educadores; 5. participação mais efetiva e maior envolvimento do grupo de estudos na formação continuada de outros professores coordenadores; 6. visão mais ampliada do plano de adequação curricular a outros educandos que não possuíam deficiência, mas sim problemas de aprendizagem. (BOER, 2012, p. 79).

As etapas propostas para aplicar junto ao SAPE, segundo a autora, contribuíram para que os professores da sala de aula regular reconhecessem a importância de planejar as atividades, fazendo-os refletir sobre suas práticas. A autora relata que “houve um crescimento no âmbito pessoal e profissional dos participantes do grupo de estudos SAPE”, sentindo-os motivados na busca de melhores soluções para trabalhar com as dificuldades que surgem dentro da sala de aula. Sendo assim, a ideia de organizar o plano de adequação curricular por etapas foi possível e viável no “âmbito da prática escolar”.

9.1 O que revelaram as produções sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual

Para responder a questão da presente pesquisa, passamos a apresentar o que as produções revelaram sobre Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual e, para isso, elaborou-se três itens:

a) Adaptação Curricular

Para Antunes (2008, p. 112), o currículo é o elemento central para pensarmos na transformação da escola, mas a maneira como está desenvolvido e concretizado na prática “[...] não se coloca como uma inovação (necessária) na escola, mas pode vir retomar práticas segregacionistas que impedem os acessos aos conhecimentos pelos alunos com deficiência intelectual”. Os ajustes no currículo podem ser necessários para que se garanta o acesso de todos os saberes, no entanto, flexibilizar não é empobrecer o currículo em relação aos conteúdos, mas sim realizar mudanças em relação ao tempo das atividades, organizar os espaços dentro da sala de aula, oferecer outros materiais durante as aulas, modificar os agrupamentos e objetivos educacionais.

A responsabilidade pela flexibilização curricular, muitas vezes, é somente dos professores, com isso

[...] a prática de adaptações curriculares como resposta educativa que se espera dos docentes, e como responsabilidade unicamente desses profissionais talvez não seja suficiente para que todos os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao currículo e uma educação de qualidade. Aliás [...] tal prática pode levar-nos de volta a uma educação discriminatória, pela qual, embora frequentando as mesmas escolas, alguns alunos não têm acesso aos mesmos conhecimentos que seus colegas. (ANTUNES, 2008, p. 111-112).

Para Lobo (2011), a concepção de currículo apresenta-se de forma padronizada em alguns documentos, o que de certa forma dificulta uma prática flexível voltada para atender à diversidade dentro de sala de aula, sendo que

[...] o currículo, a avaliação e a caracterização da clientela, sob o ponto de vista documental, não estão adequados à política de educação inclusiva, à medida que não se objetiva desenvolver um currículo amplo e diversificado, e

não se oferecem condições de aprendizagem a todo e qualquer aluno, além de não se preverem flexibilizações e ajustes nos conteúdos curriculares (LOBO, 2011, p. 96).

As adequações curriculares são imperiosas para que o professor possa decidir os componentes do currículo e os ajustes necessários, que favorecerão a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (LOPES, 2010).

Pletsch (2009) destaca que os professores apresentam dificuldades em propor atividades que contribuem para o desenvolvimento dos alunos com deficiência mental, não utilizando estratégias ou adaptações curriculares nas propostas pedagógicas, para entender as especificidades desses alunos.

Segundo Ferraz (2007), não basta garantir a matrícula dos alunos com deficiência, é necessário que eles tenham acesso aos diferentes componentes curriculares previstos no currículo comum. Sendo assim, torna-se de grande importância que as adaptações curriculares sejam feitas mediante uma avaliação da real necessidade do aluno, tendo cautela de não estabelecer um currículo para os alunos considerados normais e outro para os alunos com deficiência, pois assim a escola estaria privando-os de ter acesso aos conteúdos importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A adaptação curricular alude ao planejar pedagógico e à ação docente e não deve ser entendida como um processo que envolve apenas professor e aluno, mas também a equipe escolar. Portanto, essas adaptações devem fazer parte do projeto político pedagógico da escola, que é referência para a definição da prática pedagógica (FERRAZ, 2007).

As adaptações curriculares são ferramentas essenciais que garantem as respostas educacionais aos alunos que precisam dessa medida, principalmente na sala de recursos, onde essas adaptações são extremamente importantes para que os alunos tenham acesso ao currículo comum. O trabalho em conjunto entre professor da sala de aula regular e professor da sala de recursos no desenvolvimento e na implementação das adaptações curriculares nem sempre acontece nas escolas, retratando a dificuldade do trabalho em equipe (OLIVEIRA, A., 2008, p. 90).

Para Fonseca (2011, p. 94) há uma “discrepância entre o que professores consideram ser ajustes no currículo, sua implementação na sala de aula e o que de fato executa-se”. Assim, é

possível inferir que muitas vezes há um insuficiente conhecimento por parte dos professores sobre como se planeja e como se colocam em prática as flexibilizações e adequações curriculares.

Gregoris (2009) destaca que é necessário um maior entrosamento da equipe escolar e mais momentos para discussão de assuntos relacionados aos PCN: Adaptação Curricular (BRASIL, 1998) e sobre as práticas pedagógicas.

Assim, para promover a flexibilização do currículo é fundamental que haja comprometimento de todos os profissionais que trabalham na escola, e que envolva [...] “profissionais capacitados, receptivos para atuar com as diferenças em sala de aula, dispostos a atuar de maneira compatível com o ritmo de aprendizagem de todos os alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 159).

Portanto, pensar no processo de inclusão de alunos com deficiência, especialmente de alunos com deficiência intelectual, é oferecer instrumentos, recursos e adequações curriculares condizentes com as características de cada aluno (BOER, 2012).

b) Práticas Pedagógicas com o aluno com Deficiência Intelectual

Segundo Antunes (2008, p. 14-15) o aluno com deficiência intelectual é a causa de grandes preocupações e inquietações dos professores, devido à “predominância de exigências de domínios de natureza estritamente cognitiva”. Esses alunos costumam apresentar diferentes reações diante das atividades propostas pelo professor, como: “medo, incompetência e angústia”.

Acompanhar pedagogicamente o aluno com deficiência intelectual é uma grande desafio para os profissionais da educação. Isso acontece porque as escolas estão acostumadas a trabalhar com o aluno “ideal, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado num modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização das pessoas com essa deficiência” (ANTUNES, 2008).

Segundo Pletsch (2009, p. 197), as dificuldades se devem à falta de informação e de preparação dos professores para trabalhar com esses alunos. Sendo assim, mais do que “reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem” desses alunos.

O aluno com deficiência intelectual possui comprometimentos mentais que interferem na aquisição da “leitura, dos conceitos lógicos matemáticos, na realização das atividades diárias e no desempenho social”. Em muitos casos, apresentam problemas para se adaptar a novos conteúdos, havendo uma crença de que “não conseguem abstrair, essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual” (PLETSCH, 2009, p. 93).

Para Oliveira, S. (2010, p. 72), os alunos com deficiência poderão apresentar um progresso mais lento em algumas áreas, ou seja, “o comprometimento cognitivo afetará a capacidade de observar, analisar e lidar com conceitos abstratos, com autonomia”. Portanto, a concentração por períodos maiores pode tornar-se mais difícil para esses alunos, bem como a falta de motivação para realizar as atividades propostas quando comparado aos demais.

Dessa forma, é importante que os profissionais envolvidos no processo de inclusão busquem compreender a concepção de deficiência intelectual, no “sentido de nortear o planejamento de ações que facilitem o acesso ao currículo e a escolarização de todos os educandos”. Sendo assim, as pessoas com a referida deficiência têm tantas diferenças entre si como as consideradas normais (BOER, 2012, p. 61).

Pensar na prática pedagógica para atender aos alunos com deficiência intelectual exige dos professores envolvidos nesse processo reflexão sobre suas crenças sobre como ensinar e o que ensinar, quem é esse aluno e quais as suas necessidades. Portanto, para isso é necessário “um trabalho de formação inicial e de formação continuada para que essa reflexão surta efeito no dia-a-dia da sala de aula, que é o espaço do fazer pedagógico” (BOER, 2012, p. 82).

c) Formação Continuada

Outra medida urgente é pensar nos cursos de formação inicial – poucos cursos de Pedagogia “incorporam em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros professores reverem suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais”. Sem todas essas mudanças, flexibilizar ou promover ajustes no currículo para que os alunos consigam aprender os conteúdos básicos é uma “falsa solução”, pois como no caso do aluno com deficiência intelectual “a solução adotada pelos professores foi a de se conformarem e aceitarem o mínimo que esses alunos

fizessem, já que pelo menos eles estavam na escola se socializando”. (PLETSCH, 2009, p. 197-198).

É necessário investimento na formação continuada dos profissionais da educação, pois se queremos assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência intelectual, é imprescindível que haja a “reestruturação do ensino, da metodologia, o repensar do currículo, pensando-o para todos” (OLIVEIRA, 2010, p. 183).

De acordo com Oliveira (2010, p. 189), em muitos casos, os profissionais da educação desconhecem as diretrizes da escola e o projeto político pedagógico, e o currículo é montado apenas para cumprir exigências, sem estar articulado com as práticas desenvolvidas dentro da sala de aula. Diante desse contexto, ressalta-se a necessidade de reestruturar a escola, com o intuito de promover com todos os profissionais momentos de discussão e reflexão sobre ações em “prol da inclusão educacional, contemplando a acessibilidade, a organização escolar, bem como o currículo, elemento orientador da prática pedagógica”.

Portanto, a “ressignificação do papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, amplamente mencionada nos atuais documentos expedidos pelos órgãos governamentais, parece ainda não ter chegado à prática cotidiana das escolas, pois mesmo após tantos anos de políticas “pró-direitos educacionais e sociais”, o que parece é que o direito maior continua “sendo apenas o de frequentar a escola, como um espaço de socialização e não como um espaço para o exercício de direitos e de interações significativas” (PLETSCH, 2009, p. 194).

Nesse contexto, a inclusão escolar ainda é um desafio para o sistema educacional como um todo, e não existe “inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das salas regulares, e que os professores precisam de conhecimentos, métodos, materiais pedagógicos adequados e apoio dos professores especializados” (BOER, 2012, p.83).

Deste modo, é preciso respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência, através de um currículo apropriado e de estratégias de ensino adequadas às suas especificidades. Sendo assim, “o currículo flexível e a adaptação curricular passam a ser as palavras de ordem para o acesso à escolarização (LOBO, 2011, p. 94).

Em linhas gerais, as produções revelaram a necessidade de se realizar mais estudos sobre adaptação curricular e deficiência intelectual, pois ainda é inexpressivo o número de trabalhos que discutem essa temática.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as Teses e Dissertações que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito de Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências, e para isso trilhou um caminho de investigação que incluiu algumas seções.

A primeira seção apresentou a justificativa da pesquisadora para a escolha do tema, a questão de pesquisa e um levantamento de estudos relacionados com adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual/mental publicados no SCIELO e no Google Acadêmico. Esses estudos foram importantes para compreender que as adaptações curriculares são imperiosas para que o processo de inclusão realmente se concretize em sala de aula. Mostramos, com base na literatura, que o termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual e que a conceituação proposta pela Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) vem sendo utilizada para diagnosticar as pessoas com essa deficiência.

Na segunda, apresentamos a história da educação das pessoas com deficiência intelectual ao longo dos séculos, perpassando a idade antiga e média, que foram marcadas pela omissão e insuficientes iniciativas para o atendimento das pessoas que desviavam do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade daquela época. Essas pessoas foram ignoradas, perseguidas e exploradas até o surgimento da era cristã. Com o advento do cristianismo, passaram a ser consideradas filhos de Deus e, portanto, mereciam um tratamento mais caridoso. Em seguida, discorremos sobre o período marcado pela segregação social das pessoas com deficiência, que consistiu no afastamento de suas comunidades para receber atendimento em instituições assistenciais, mantendo-as isoladas do convívio social. Na tentativa de reduzir a segregação imposta a essas pessoas, surgiram dois novos movimentos: o da normalização e da integração. Esses tinham como finalidade a inserção das pessoas com deficiência em ambientes educacionais, que ofereciam atendimento o mais próximo possível daqueles proporcionados aos considerados normais. O surgimento da educação inclusiva teve impulso com a Constituição Federal de 1998, e a partir daí surgiram outros documentos pautados no paradigma de ordem mundial baseado na inclusão social. Portanto, as atitudes excludentes, legitimadas pela sociedade até então, agora deram espaço para práticas mais democráticas e igualitárias no atendimento a essas pessoas.

Na terceira seção, apresentamos os principais documentos nacionais e internacionais a favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, que datam a partir de 1990, pois foi só a partir daí que se passou a nortear formulações de políticas educacionais integradoras com a finalidade de reduzir a desigualdade e oferecer uma educação de qualidade para todos. Dentre esses, estão: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990; a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos, em 1993; a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, e a Convenção de Guatemala, em 1999. No Brasil, no âmbito do governo federal, estadual e municipal passou-se a definir políticas públicas e foram criados documentos legais que regulamentam Leis que garantem os direitos às pessoas com deficiência, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Na seção quatro, apresentamos os documentos nacionais e internacionais sobre a adaptação curricular na ação pedagógica inclusiva, que preveem que o currículo seja adaptado para atender às necessidades dos alunos e, também, aos diferentes termos – adaptação curricular, flexibilização curricular e adequação curricular, empregados na literatura como sinônimos. Em seguida, utilizamos os Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares e o “Projeto escola viva” para descrever a adaptação curricular e os diferentes níveis que acontecem, bem como para diferenciar as adaptações de pequeno porte ou não significativas e as de grande porte ou significativas.

Logo após, traçamos os caminhos metodológicos da nossa pesquisa, que é de natureza bibliográfica, de caráter descritivo, cujo elemento principal foi o contato direto da pesquisadora com o campo de conhecimento a que se pretendeu investigar.

Foi encontrada uma amplitude de termos nas produções para referir-se à adaptação curricular, como: “ajustar, modificar, adaptar, adequar e flexibilizar o currículo”. Nessa pesquisa, optamos por utilizar o termo “adaptação curricular”, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.

Para conceituar a deficiência intelectual, tanto a pesquisadora quanto os autores das produções lançaram mão da proposta da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). O tipo de abordagem de pesquisa mais utilizado nas

produções foi o qualitativo, com os instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação e entrevista.

Do maior grupo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, destacam-se os com deficiência intelectual. A falta de preparo do professor e a ausência de práticas diversificadas foram bastante abordados nas produções, bem como um insuficiente conhecimento e dificuldade de trabalhar com esses alunos, gerando neles falta de ânimo para frequentar as aulas, sentimento de incompetência, angústia e medo ao fazer alguma atividade, dentre outras.

Percebe-se, portanto, que ainda há uma resistência no contexto educacional em aceitar e lidar com aquilo que foge de nossas expectativas. Sabe-se que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira e um ritmo próprio de aprender, e diferencia-se dos demais por não possuir, muitas vezes, os comportamentos e habilidades intelectuais apresentadas pelos considerados normais. Dessa forma, a escola é uma instituição social e tem como compromisso garantir o acesso e permanência de todos os alunos, independentemente das suas condições intelectuais, físicas ou sensoriais, mas para isso são necessários preparação e capacitação de todos os que estão envolvidos neste processo.

Igualmente importante é pensar em oferecer cursos de formação continuada a esses professores, pois muitos revelaram encontrar dificuldades no dia a dia, não recebendo suporte pedagógico suficiente para atender à diversidade dentro de sala de aula.

A prática pedagógica também foi um dos assuntos bastante discutidos nas produções, verificando-se a ausência de um planejamento para subsidiar as ações dentro de sala de aula. Além disso, foi possível perceber que a grande maioria dos professores não modificou suas práticas para atender e favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Portanto, para alcançar o objetivo educacional de ensinar todos os alunos, o professor precisa modificar a maneira de ensinar, e isso é possível através de cursos de formação inicial e continuada que possam conscientizá-los de sua responsabilidade e aperfeiçoar sua prática docente.

Em relação à adaptação curricular, as produções mostraram que a responsabilidade em realizá-las, na maioria dos casos, é somente do professor da sala de aula regular, sem nenhuma parceria entre os professores da sala de recursos e toda equipe escolar. Observa-se, portanto, que a escola só poderá contribuir para a formação global do aluno com deficiência quando considerá-lo membro efetivo desse contexto, e quando os professores acreditarem que esses alunos são

capazes de aprender. Observa-se, ainda, a partir dos resultados das produções, que alguns professores relataram fazer as adaptações curriculares, mas na realidade o que aplicavam era simplificação do currículo (dos objetivos e conteúdos) com atividades repetitivas. Talvez, isso aconteça pela compreensão que têm a respeito do significado da adaptação curricular.

Nota-se, ainda, que esses alunos muitas vezes são receptores passivos do conhecimento, e fazem a atividade pela atividade, como recortar, colar, pintar desenhos enquanto os demais fazem atividades desafiadoras. Isso vai ao encontro do que vivenciei em minha prática enquanto estagiária de uma sala da educação infantil, na qual tive contato com uma aluna com síndrome de Down, e isso me possibilitou observar que as atividades propostas para ela eram de pintar desenhos, moldar massinhas, ouvir músicas, recortar, colar, dentre outras do gênero, não havendo nenhuma adaptação de atividades para envolvê-la na dinâmica dos demais.

A partir dos resultados das produções, é possível inferir que a maioria dos professores não realizava as adaptações curriculares em sala de aula. Diante dessa realidade, suas práticas estavam pautadas em um modelo de ensino homogêneo, ensinando da mesma forma a todos os alunos, sem maiores preocupações em atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual e outras deficiências. Isso foi observado também no período em que convivi com a aluna com síndrome de Down, que, segundo a professora, não possuía aptidão intelectual para a aprendizagem escolar e, portanto, não adiantava adaptar o currículo a ela.

Nos resultados das produções, também foi evidenciada a baixa expectativa dos professores em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Em uma das produções a autora observou que a professora aplicava atividades de desenhos a partir de cópias, selecionava as cores para os alunos com deficiência intelectual pintarem e separava-os por grupo – os que sabem e os que não sabem.

Isso também foi observado na minha prática enquanto professora de um aluno com deficiência intelectual, de uma sala de Ensino Fundamental de 3º ano. Esse aluno já frequentava a escola desde o primeiro ano, e fui me informar com as professoras dos anos anteriores sobre como elas trabalhavam e adaptavam o currículo para ele; uma delas respondeu: “ele não aprende nada na sala de aula, é melhor deixá-lo no fundo fazendo outra atividade de seu interesse”.

Essa prática pode desmotivar o aluno a participar das aulas, como foi apontado em uma das produções em que a autora observou que, aos poucos, uma das alunas com deficiência

intelectual foi se desmotivando, parecendo não acreditar em suas possibilidades de aprendizagem, e, antes de fazer alguma atividade, dizia para professora que não era capaz.

Observou-se, ainda, a partir da leitura das produções, que alguns professores têm uma compreensão ampliada em relação ao currículo, e entendem que a adaptação curricular é importante para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no entanto, não modificam suas práticas em sala de aula para atender às suas especificidades, trabalhando com um currículo comum a todos os alunos.

Constatou-se, através dos resultados das produções, que a grande maioria dos professores não fazia planejamento das suas aulas, e que parte das atividades oferecidas para os alunos com deficiência intelectual era improvisada. Notou-se, também, a partir dos relatos de alguns professores, que realizar um trabalho diferenciado para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual pode ser prejudicial, pois seria uma desigualdade em relação aos outros alunos.

Conclui-se, a partir dos resultados das dez produções, que é necessário reestruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, bem como oferecer cursos de formação em serviço, voltados para as adaptações curriculares. Conforme apontaram os resultados, os professores relataram possuir pouco conhecimento dos Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares, das diretrizes e dos projetos políticos pedagógicos da escola em que trabalham. Mostraram, ainda, um insuficiente conhecimento a respeito de como e em quais situações devem realizar as adaptações curriculares. Portanto, mais do que realizar adaptações, os sistemas de ensino devem intensificar os cursos de formação continuada para que os alunos com deficiência intelectual consigam ser atendidos em suas especificidades.

As leituras das produções mostraram, ainda, que trabalhar com a adaptação curricular é um desafio, e como aspecto positivo fortalece os componentes pedagógicos e didáticos do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e também daquele com deficiência intelectual, de forma a favorecer a inclusão, mesmo que as experiências com o currículo do ano cursado não sejam idênticas às dos demais alunos.

Portanto, as adaptações curriculares constituem-se como um elemento fundamental para o atendimento das especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, e aludem sobre o que o aluno deve aprender, como e quando aprender e como devemos avaliá-lo.

Em vista disso, o professor deve atentar-se para as maneiras e os ritmos de aprendizagem dos seus alunos, compreendendo que eles têm um tempo diferente para aprender.

Nesse contexto, para o ambiente tornar-se inclusivo é necessário oferecer um ensino mais adequado, realizando as adaptações curriculares de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, oferecer recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e demais meios que possam impulsionar o processo de aprendizagem, conforme consta nos Parâmetros Curriculares e demais documentos oficiais expedidos pelos órgãos governamentais.

Os resultados das dez produções vão ao encontro do que vivenciei em minha prática enquanto estagiária, confirmando que muitos professores ainda não realizam as adaptações curriculares em sala de aula, pois quando as realizam os resultados são positivos, como no caso da parceria que estabeleci com a professora da sala de recursos para adaptar as atividades a um aluno com deficiência intelectual. Constatou-se a evolução dele no final do ano letivo, demonstrando assim a importância da adaptação curricular a favor da aprendizagem desse aluno.

No que diz respeito à relevância da presente pesquisa, acreditamos que possa contribuir para um diálogo com outros estudos que serão desenvolvidos a respeito da adaptação curricular no contexto da educação inclusiva, bem como para um melhor conhecimento dos profissionais da educação que tenham interesse na temática apresentada.

Embora tenhamos solicitado a busca de resumos com diversos descritores, reconhecemos que essa escolha pode ter deixado de fora do levantamento outras produções que tratassem de temas como: diferenciação curricular; estratégia curricular; gestão do currículo, entre outros. Ressalta-se, aqui, que a leitura dos resumos das teses e dissertações se deu, num primeiro momento, devido ao fato de o Banco de Teses de CAPES não disponibilizar as produções na íntegra, portanto, nem todos os resumos se apresentam completos, outros confusos, outros ainda sucintos, o que dificulta a seleção dos trabalhos como objeto de estudo.

Como possibilidades de investigações futuras, sugere-se realizar mais estudos sobre o que foi produzido de uma temática, para conhecer quais foram os caminhos percorridos e os resultados alcançados, e, a partir daí, desenvolver outros que ainda não foram explorados o suficiente como a adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

REFERÊNCIAS

- AAMR, American Association on Mental Retardation. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC**, Campinas, p. 33- 48, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/284>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- ALMEIDA, Patrícia. Deficiência Intelectual: nada de excepcional. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20260>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Perspectivas sobre Avaliação Educacional e Deficiência Mental Severa In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.450-471.
- ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola**: o acesso ao currículo. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão Histórica. 2. ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658:projeto-escola-viva&catid=192:seesp-esducao-especial>. Acesso em: 04 mai. 2013.
- ARANHA. Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004. 28p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- ARANHA. Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com eficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p.07-19, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract>. Acesso em: 12 set. 2013.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual**: análise de uma realidade. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BRASIL. Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. [Rio de Janeiro], 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais. **Diário Oficial da União**: Presidência da República, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. **Diário Oficial da União**: Senado Federal: Secretaria de Informação Legislativa, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 19 de jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854**: Senado Federal, Rio de Janeiro, v. 1, 295 p. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial União**: Presidência da República: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em: 20 abri. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Carta para o Terceiro Milênio**. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistência em saúde mental. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Tradução Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo, 2001e. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001f. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Senado Federal: Secretaria de informação Legislativa, Brasília, DF, 1986a. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=107765>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1986b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613impresao.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o Atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 1957. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 6: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, DF, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 5: adaptações curriculares de grande porte. Brasília, DF, 2000c.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações

Curriculares: Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/02/ministerio-da-educacao-divulga-resultado-do-censo-2013>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário a Política de Inclusão**. Brasília, DF, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571imprensa.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRAZ, Alessandra; DUARTE, Márcia; CIA, Fabiana. Na escola: adaptação do conteúdo de ciências para o aluno síndrome de Down: um relato das ações do PIBID do curso de licenciatura em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, V., 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2012. 1 CD-ROM.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 152 p. (Coleção Educadores).

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação do professor de educação especial**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

COURA, Aline Sarmiento. Princípios fundamentais da educação em Rousseau. In: II COLÓQUIO ROUSSEAU, 2005, Campinas. **Anais: II Colóquio Rousseau**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/AnaisColoquio2005/cd-pag-texto-03.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.159-168.

FERRAZ, Rosana Bastos. **Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?** Secretaria de Estado da Educação: Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Flexibilização e adequação curricular: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORIS, Marcia Regina. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

GURGEL, Maria aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <<http://juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diagnosticar a Deficiência Mental: Sim ou Não? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v, 02, p. 85-92, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art08.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais inclusivas. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.5, n.2, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

LIMA, João Francisco Lopes de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da pedagogia social. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 47, p.123-135, 2010. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/43/36>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

LOBO, Josilene Augusto. **Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS**: Aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 abr. 2014.

LOPES, Esther. **Adequação curricular**: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão. In: GONÇALVES, Enicéia Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 491-507, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/capitulo-31-curriculo-em-educacao-especial-dimensoes-tecnicas-e-politicas-em-discussao.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2013.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas públicas educacionais às práticas pedagógicas: In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO , IX., 2009, [Paraná]. **Anais...** [Paraná]: PUCPR, 2009. p. 6601-6609. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. Trabalho de colaboração e adaptação curricular: uma estratégia na aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. p. 234-241. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/022-2011.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo./ago. 2010. Disponível em:

<<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9842/0>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

OLIVEIRA, Érica Soares; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v.17, n.33, p. 309-325, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v17n33/v17n33a08.pdf> >. Acesso em: 24 abr. 2012.

OLIVEIRA, Érika Soares de. **O currículo escolar**: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, ago. 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1995000200007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 08 jan. 2014.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**. Florianópolis, v 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2014.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Tradução Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, 2004. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 24 mar. 2014.

PESSOTTI, Isaiás. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAWN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Instituto superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ, v. 11, n.2, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/INCLUS%C3%83O-DE-DM-PROCESSO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos, e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org). **Cadernos: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008. Disponível em:

<<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo e Educacional**. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

SALABERRY, Neusa Terezinha Machado. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 31.136, de 1 de março de 1958. Dispõe sobre a Instalação de Classes Especiais para Educação de Crianças Deficientes Mentais e da outras providências.

Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1958. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-31136-01.03.1958.html>>. Acesso em: 16 out. 2014.

SASSAKI Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI. Romeu. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

SCHALOCK, Robert. et al. **Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports**. 11th Edition. Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities/ AAIDD, 2010.

SEBÁSTIAN HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v.32, n.2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 02 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> . Acesso em: 02 abr. 2014.

VARELLA, Ana Lúcia Côrrea; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Análise comparativa de aplicação e uso de um instrumento de adequação curricular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [Araraquara], v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3482/3253>> Acesso em: 24 abr. 2012.

VELTRONE Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/9>>. Acesso em: 08 out. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida. et al. A educação especial no brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental. In: COSTA, Maria da Piedade Resende de. (Org). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p.11-27.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Mendes. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2011000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 mar. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** Martins Fontes, São Paulo, 2003.

VILELAS, José. **Investigação: O processo de construção do conhecimento.** Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AMIRALIAN, Maria. et al. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n.1, p.97-103, fev. 2000. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/24988/26816>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Construindo a escola inclusiva.** 2 ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 4, 2005a.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais especiais dos alunos. Deficiência no contexto escolar.** 2 ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 2, 2005b.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Fröebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, [Campinas], n.20, mai./jun./jul./ago. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Censo da Educação Básica: 2012.** Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império no Brasil. Promulgada em 25 de março de 1824. **Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** 1.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>.

Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

58 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>>.

Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs). Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2. ed. **Rev. e Atualiz.**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/area-de-atuacao/dpesdef/Cartilha%20-%20o%20acesso%20de%20alunos%20com%20deficiencia%20as%20escolas%20e%20c.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. A política da educação especial no Brasil. **Espaço Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, p.93-102, out./dez.1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/890/797>>. Acesso em: 30 fev. 2014.

CIRILO, Maria Assunção. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p.169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, [Brasília], n.01, p. 35- 39, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, [Santa Maria], v.32, n.02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica - UFPB**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

HELMUT, Heiland. **Friedrich Fröbel**. Tradução Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p. (Coleção Educadores).

HERMANN, Röhrs. **Maria Montessori**. Tradução Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v, 17, p. 41-58, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, mar.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100005>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Prática educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org). **Cadernos: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12. 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LEITE, Teresa. Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planejamento e intervenção: dá investigação às práticas. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2977>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp, p. 37-45. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jul.2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n.46, sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: Das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.79-87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n.4, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobe novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.61-78.

SANCHES. Ana Maria Brito. A teoria da educação liberal de John Locke. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ÉTICA E CIDADANIA, IV., 2008, [São Paulo]. **Anais...** São Paulo: Mackenzie, 2008. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Ana_Maria_Brito_Sanchez.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por que?. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.18, n.1, p. 3-16, jan./mar.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 abr. 2014.

SCHALOCK, Robert. et al. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and developmental disabilities**, [Washington], v. 45, n. 2, p. 116-124, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.deathpenaltyinfo.org/documents/renamingMRIDDApril2007.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

SEBÁSTIAN HEREDERO, Eladio. Las adaptaciones curriculares de pequeno porte o no significativas em el contexto brasileño. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [Araraquara], v.2, n.2, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/463>>. Acesso em: 25 set. 2013.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato; MANZOLI, Luci Pastor. Inclusión escolar y deficiencia intelectual: Un análisis de la producción del conocimiento en el contexto brasilenõ. In: SEBÁSTIAN HEREDERO, Eládio; MARTÍN BRIS, Mario; AGUILERA VÁSQUES, Victor. **Reflexiones y realidades sobre educación desde la perspectiva iberoamericana**. 2. ed. Santiago de Chile: Ed Santillana, 2013. p. 443-457.

- SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n.2, p. 133-141, mai./ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- SILVEIRA, Lígia Vares da; DRAGO, Rogério. A Educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 82-89, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/>>. Acesso em: 03 nov. 2013.
- SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. 100 p. (Coleção Educadores).
- SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes.(Orgs). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. 112 p. (Coleção Educadores).
- TASSÉ, Marc; LUCKASSON, Ruth; NYGREN, Margaret. AAIDD proposed recommendations for ICD–11 and the condition previously known as mental retardation. **Intellectual and Developmental Disabilities**, [Washington], v. 51, n. 2, p.127–131, 2013. Disponível em: <<http://aaidjournals.org/doi/pdf/10.1352/1934-9556-51.2.127>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2450>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

SITES CONSULTADOS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (aaidd). **Definition of Intellectual Disability**. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VEweKvnF-CI>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BANCO DE TESES (CAPES). Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

EDUCAR. **O material dourado de Montessori**. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.br/matematica/m212.htm>> .Acesso em: 09 out. 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Fenapaes**. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigos.phtml>>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> . Acesso em: 04 abri. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

APÊNDICES

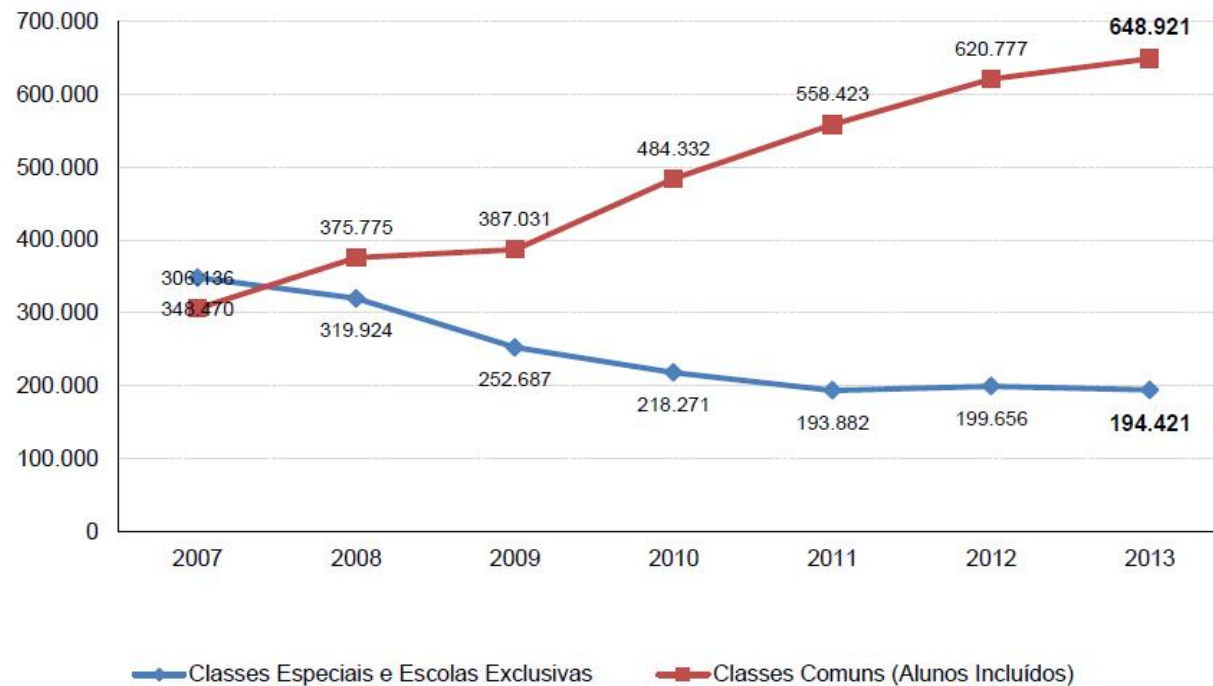
APÊNDICE A – Ficha utilizada para coletar as informações das dez produções selecionadas

Título da produção:
Autor:
Orientador:
Ano da defesa:
Instituição de Ensino Superior:
Programa de Pós-Graduação:
Nível (Mestrado/Doutorado):
Resumo:
Palavras-chave:
Objetivos:
Abordagem de pesquisa:

ANEXOS

ANEXO A – Evolução de Matrículas na Educação Especial - 2007 a 2013

Educação Especial - Número de Matrículas de Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por Tipo de Atendimento
Brasil - 2007 - 2013



Crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 no número de matrículas nas classes comuns.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, MEC/INEP, 2013b).

ANEXO B – Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou não Significativas⁵³

Adaptações Não Significativas do Currículo
<p>Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de agrupamentos • Organização didática • Organização do espaço <p>Relativas aos objetivos e conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorização de áreas ou unidades de conteúdos • Priorização de tipos de conteúdos • Priorização de objetivos • Sequenciação • Eliminação de conteúdos secundários <p>Avaliativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação de técnicas e instrumentos • Modificação de técnicas e instrumentos <p>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificação de procedimentos • Introdução de atividades alternativas às previstas • Introdução de atividades complementares às previstas • Modificação do nível de complexidade das atividades • Eliminando componentes • Sequenciando a tarefa • Facilitando planos de ação • Adaptação dos materiais • Modificação da seleção dos materiais previstos <p>Na temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, MEC, 1998, p. 35.

⁵³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998) foi elaborado e adaptado tendo como base a produção de Majón, D.G.; Gil, J.R. & Garrido, A.A. *Adaptaciones Curriculares – guía para su elaboración*. Granada-España: Aljibe. Colección: Educación para la diversidad, 1995.


ANEXO C – Adaptações Curriculares de Grande Porte ou Significativas

Adaptações Curriculares Significativas
<p>Elementos curriculares modalidades adaptativas</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação de objetivos básicos • Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; eliminação de conteúdos básicos do currículo <p>Metodologia e organização didática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem <p>Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de critérios específicos de avaliação • Eliminação de critérios gerais de avaliação • Adaptações de critérios regulares de avaliação • Modificação dos critérios de promoção <p>Temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)





Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, MEC, 1998, p. 35.


ANEXO D – Contato com a CAPES: E-mail 1







[Início](#)
[Mail](#)
[Notícias](#)
[Esportes](#)
[Finanças](#)
[Tempo](#)
[Jogos](#)
[Grupos](#)
[Respostas](#)
[Screen](#)
[Flickr](#)
[Celular](#)
[Mais ▾](#)






[Buscar no Yahoo Mail](#)
[Buscar na Web](#)


 Escrever



 Apagar
  Mover ▾
  Spam ▾
  Mais ▾


● Protocolo 162256500 [Pessoas](#) ★

Protocolo de Atendimento : 16225650


[Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)

Simone do Nascimento Rocha
 0800-616161

Atendente Nível III
 ACS>HelpDesk


Ministério da Educação

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF, -2ss - CEP: 70040-020, Brasília - DF

Eu preciso de todos os trabalhos publicados sobre deficiência intelectual/mental, entre o período de 1998 até 2013, se for possível.

É possível realizar essa busca?


Muito obrigada!

Atenciosamente,

Juliessa Valera


Resposta:

Segue em anexo arquivos com resultado da busca no banco de teses referentes ao interstício de 1998 e 2012, os dados relacionados ao ano de 2013 não estão disponíveis para consulta.


[Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)

Manoela de Sousa Pires
manoela.pires@capes.gov.br
 (61)2022-6850

Atendente SIC/Capes
Supervisora Nível III
 CCS/HelpDesk


Ministério da Educação

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF, Térrio - CEP: 70040-020, Brasília - DF

Banco_de_teses_15...zip [Baixar ▾](#)

**ANEXO E – Programas de Pós-Graduação e Área de Conhecimento dos 719 resumos
enviados pela CAPES**

Programas de Pós-graduação	Área de Conhecimento
Ciências da Religião	Ciências Humanas
Ciências do Comportamento	Ciências Humanas
Educação	Ciências Humanas
Educação Especial	Ciências Humanas
Educação: História, Política e Sociedade	Ciências Humanas
História	Ciências Humanas
Neurociências e Comportamento	Ciências Humanas
Psicobiologia	Ciências Humanas
Psicologia	Ciências Humanas
Sociologia	Ciências Humanas
Teologia Neurociências e Comportamento	Ciências Humanas
Ciências da Motricidade	Ciências da Saúde
Ciências da Reabilitação	Ciências da Saúde
Ciências do Movimento Humano	Ciências da Saúde
Distúrbios da Comunicação Humana	Ciências da Saúde
Doenças Infecciosas e Parasitárias	Ciências da Saúde
Educação Física	Ciências da Saúde
Enfermagem	Ciências da Saúde
Farmácia	Ciências da Saúde
Fonoaudiologia	Ciências da Saúde
Medicina	Ciências da Saúde
Neurologia	Ciências da Saúde
Nutrição	Ciências da Saúde
Odontologia	Ciências da Saúde
Patologia	Ciências da Saúde
Pediatria	Ciências da Saúde
Promoção de Saúde	Ciências da Saúde
Psiquiatria e Psicologia Médica	Ciências da Saúde
Reabilitação	Ciências da Saúde
Saúde Coletiva	Ciências da Saúde
Saúde da Criança e do Adolescente	Ciências da Saúde
Saúde da Mulher e da Criança	Ciências da Saúde
Saúde e Comportamento	Ciências da Saúde
Saúde Materno Infantil	Ciências da Saúde
Saúde Pública	Ciências da Saúde
Biologia Celular	Ciências Biológicas

Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ciências Fisiológicas	Ciências Biológicas
Genética e Biologia Molecular	Ciências Biológicas
Morfologia	Ciências Biológicas
Neurociências e Biologia Celular	Ciências Biológicas
Artes Cênicas	Linguísticas, Letras e Artes
Artes Visuais	Linguísticas, Letras e Artes
Ciências da Linguagem	Linguísticas, Letras e Artes
Interdisciplinar de Linguística Aplicada	Linguísticas, Letras e Artes
Letras	Linguísticas, Letras e Artes
Linguísticas e Letras	Linguísticas, Letras e Artes
Teatro	Linguísticas, Letras e Artes
Administração	Ciências Sociais Aplicadas
Ciência Jurídica	Ciências Sociais Aplicadas
Direito	Ciências Sociais Aplicadas
Economia	Ciências Sociais Aplicadas
Política Social	Ciências Sociais Aplicadas
Serviço Social	Ciências Sociais Aplicadas
Engenharia Ambiental	Engenharias
Engenharia Biomédica	Engenharias
Engenharia de Produção	Engenharias
Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social	Multidisciplinar
Distúrbios do Desenvolvimento	Multidisciplinar
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local	Multidisciplinar
Inclusão Social e Acessibilidade	Multidisciplinar
Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional	Multidisciplinar
Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação	Multidisciplinar
Sexologia	Multidisciplinar

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados enviados pela CAPES

ANEXO F – Assuntos⁵⁴ mais abordados nos 719 resumos enviados pela CAPES por área de conhecimento

Ciências Humanas	A inclusão e exclusão escolar do aluno com deficiência mental
	Comportamento agressivo e deficiência mental
	A afetividade dentro de sala de aula e o aluno com deficiência mental
	A importância do brinquedo para o aluno com deficiência intelectual
	Interação social e o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental
	A família do aluno com deficiência intelectual
	Sexualidade e inclusão do aluno com Síndrome de Down
	Deficiência intelectual e práticas pedagógicas: concepção de professores
	A educação profissional de pessoas com deficiência mental
	Comportamento motor de pessoas com deficiência mental
	Adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual
	Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual
	Inclusão escolar e deficiência intelectual
	Desenvolvimento emocional dos alunos com deficiência intelectual
	Jogos para alunos com deficiência mental
A pessoa com deficiência mental e sua inserção no mercado de trabalho	

⁵⁴ Selecionou-se, dos 719 resumos, os assuntos que mais apareceram nas diferentes áreas de conhecimento.

	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual
	Currículo escolar e a inclusão do aluno com deficiência intelectual
	Política nacional de inclusão escolar para os alunos com deficiência mental
	Prática Pedagógica do professor de os alunos com deficiência intelectual
	A construção do conhecimento por alunos com Síndrome de Down
	A prática pedagógica do professor de educação especial
	O letramento de alunos com deficiência mental
	O ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental
	Integração do aluno com deficiência mental em classe especial
	Formação continuada de professores para o atendimento do aluno com deficiência intelectual
Ciências da Saúde	Malformação Cerebral
	Estudo Neurológico e Neuropsicológico
	Inclusão das pessoas com Síndrome de Down na rede regular de ensino na visão dos familiares
	Saúde Mental
	Problemas emocionais e de comportamento em crianças com deficiência mental
	Qualidade de vida de pessoas com deficiência mental
	Avaliação da Aptidão física relacionada à saúde de pessoas com deficiência mental
	Sexualidade da pessoa com deficiência mental
	Capacidade funcional em deficientes mentais
	Família e a Síndrome de Down
	Programa de intervenção na família no contexto da deficiência mental

	Avaliação cognitiva de crianças com deficiência mental
	Neurologia e paralisia cerebral
	O cuidado do filho com deficiência mental
Ciências Biológicas	Aspectos genéticos e neurológicos do autismo
	Síndrome de Down e síndrome do cromossomo X frágil
	Retardo mental
	Triagem da síndrome do X frágil
	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)
	Estudo genético clínico de deficientes mentais institucionalizados
	O cromossomo X e a deficiência mental no sexo masculino
	Análise estatística da atividade cerebral
	Expressão de colágeno VI em pessoas com Síndrome de Down
	Síndrome de Down e obesidade
Linguística, Letras e Artes	A construção do conhecimento por pessoas com Síndrome de Down no contexto escolar
	A importância do estímulo da linguagem em alunos com deficiência mental
	A produção de textos e a deficiência mental
	A língua portuguesa na educação especial
	Alfabetização e letramento e o aluno com deficiência intelectual
	A consciência fonológica na alfabetização de pessoas portadoras de deficiência mental
	Leitura de imagens por pessoas com deficiência mental
	Festival nacional de artes das APAES e a inclusão

	A dança como construção da autonomia das pessoas com deficiência intelectual
	O ensino da arte para alunos com deficiência mental
	A língua portuguesa na educação especial
Ciências Sociais Aplicadas	Os direitos a saúde e educação da criança com deficiência mental
	A inclusão das pessoas com Síndrome de Down no mercado de trabalho
	Formulação de políticas públicas municipais na educação infantil e no ensino fundamental para os deficientes mentais
	A pessoa com deficiência intelectual e o direito à inclusão no mercado de trabalho
	Direito à educação básica da pessoa com deficiência intelectual
	Integração social do deficiente mental
	Direitos humanos e Integridade física da pessoa humana
	A inclusão da pessoa com deficiência intelectual em grandes empresas
	Políticas públicas educacionais para a inclusão
Engenharias	Oficina de criatividade para alunos com deficiência mental
	Avaliação das capacidades produtivas de pessoas com deficiência mental
	Jogo computacional para avaliação das estruturas operatórias em adolescentes com Síndrome de Down
	Treinamento de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho
	O deficiente mental e o mercado de trabalho
	Influência do meio ambiente nos fatores causais de deficiências humanas

	Tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual
Multidisciplinar	Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais
	Sexualidade da pessoa com Síndrome de Down
	Autonomia e independência das pessoas com deficiência mental
	Inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular
	Atividades lúdicas para crianças com deficiência intelectual
	Avaliação do aluno com deficiência mental
	Inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência mental

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados enviados pela CAPES

ANEXO G – Contato com a CAPES: E-mail 2

[Início](#) [Mail](#) [Notícias](#) [Esportes](#) [Finanças](#) [Tempo](#) [Jogos](#) [Grupos](#) [Respostas](#) [Screen](#) [Flickr](#) [Celular](#) [Mais](#)

Escrever

Entrada
 Rascunhos
 Enviadas
Spam
 Lixeira
 > Pastas
 > Visualizações inteligentes
 Não lido
 Favorito
 Importante
 Pessoas
 Compras
 Financeiro
 > Recente
 Publicidade

Imóveis em São Paulo
 de 1 a 4 dormitórios
 c/ condições especiais.

2014072510001467 — Solicitação de Pesquisa Banco de Teses

Francisco Neto Ribeiro Valadares
29 de Jul

Para BancodeTeses
 CC eu

Conforme solicitado pelo usuário no chamado 2014072510001467 — Solicitação de Pesquisa Banco de Teses

Prezados,

Encaminhamos esta mensagem enviada ao Fale Conosco da Capes. Poderia nos ajudar com a resposta?

Prezados, bom dia! Meu nome é Juliessa Ricce Valera e sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na linha de pesquisa formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas, sob a orientação da Professora Dra. Luci Pastor Manzoli da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho/UNESP – Campus de Araraquara. Para desenvolver esta pesquisa, preciso fazer um levantamento (com urgência) de resumos de teses e dissertações entre o período de 1998 e 2012. Estou tentando realizar este levantamento desde o ano passado, mas infelizmente não estou conseguindo, pois no Banco de Teses só constam os resumos dos anos de 2011 e 2012. Se for possível, eu preciso da pesquisa com os seguintes descritores entre o período de 1998 e 2012: - Adaptação curricular e deficiência intelectual; - Adaptação curricular e deficiência mental; - Adequação curricular e deficiência intelectual; - Adequação curricular e deficiência mental; - Inclusão escolar e deficiência intelectual; - Inclusão escolar e deficiência mental; - Educação inclusiva e deficiência intelectual; - Educação inclusiva e deficiência mental. Agradeço pela atenção e estou à disposição para quaisquer esclarecimentos! Atenciosamente, Juliessa Ricce Valera

Protocolo:187246
Nome Completo: Juliessa Ricce Valera
CPF:357.217.048-61
E-mail:juliessaricce@yahoo.com.br

Atenciosamente,

Coordenação de
 Aperfeiçoamento de Pessoal de
 Nível Superior

Francisco Neto Ribeiro Valadares
 francisco.valadares@capes.gov.br
 2022-6123

ANALISTA DE SISTEMAS
 DGES>CGIN>CSI

Ministério da Educação

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF, Sobreloja - CEP: 70040-020, Brasília - DF

BancoTesesJuliessa... .xls
 Exibir | Baixar

Responder, Responder a todos ou Encaminhar | Mais

**ANEXO H – Programas de Pós-Graduação e Área de Conhecimento dos 193 resumos
enviados pela CAPES**

Programas de Pós-graduação	Área de Conhecimento
Ciências Sociais	Ciências Humanas
Educação	Ciências Humanas
Educação Especial	Ciências Humanas
Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde	Ciências Humanas
Psicologia	Ciências Humanas
Teologia	Ciências Humanas
Distúrbio do Desenvolvimento	Multidisciplinar
Educação em Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Educação, Arte e História da Cultura	Multidisciplinar
Ensino de Ciências Naturais	Multidisciplinar
Ensino de Matemática	Multidisciplinar
Ensino em Ciências da Saúde	Multidisciplinar
Organizações e Desenvolvimento	Multidisciplinar
Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação	Multidisciplinar
Educação Física	Ciências da Saúde
Saúde Coletiva	Ciências da Saúde
Saúde da Criança e do Adolescente	Ciências da Saúde
Saúde Pública	Ciências da Saúde
Direito	Ciências Sociais Aplicadas
Serviço Social	Ciências Sociais Aplicadas
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguísticas, Letras e Artes

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados enviados pela CAPES

ANEXO I – Assuntos⁵⁵ mais abordados nos 193 resumos enviados pela CAPES por área de conhecimento

Ciências Humanas	Autonomia e inclusão
	Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual
	Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual
	A inclusão os alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum
	O processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual
	Formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência mental
	Práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência intelectual
	Avaliação do processo de escolarização do aluno com deficiência mental
	O processo de inclusão do aluno com deficiência mental
	Ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual
	Deficiência mental e terminalidade específica
	Currículo escolar e deficiência intelectual
	Inclusão de crianças com Síndrome de Down
	Inclusão escolar e atuação de professores
	Avaliação escolar do aluno com deficiência intelectual
Sala de recursos e o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual	

⁵⁵ Selecionou-se, dos 193 resumos, os assuntos que mais apareceram nas diferentes áreas de conhecimento.


	Interação entre professor e aluno com deficiência intelectual
	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar
	Políticas públicas e educação inclusiva
	Educação física e a inclusão do aluno com deficiência intelectual
Multidisciplinar	Jogos para alunos com Síndrome de Down
	O ensino de matemática no processo de inclusão escolar de jovens e adultos
	Programa de atividades físicas lúdicas desenvolvido para aluno com deficiência mental
	A inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular
	Atuação de professores diante da inclusão escolar
	Inclusão social do aluno com deficiência mental
	Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual
Ciências da Saúde	Qualidade de vida de crianças com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar
	Concepção a respeito da deficiência mental e da educação inclusiva
Ciências Sociais Aplicadas	Direito fundamental à educação e as famílias homoafetivas
	Nas tramas da educação inclusiva: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão
Linguística, Letras e Artes	Dilemas da Escola inclusiva

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados enviados pela CAPES

ANEXO J – Resposta da CAPES aos e-mails 3 e 4

The screenshot shows the Yahoo! Mail interface. At the top, there is a navigation bar with links for Inicio, Mail, Notícias, Esportes, Finanças, Tempo, Jogos, Grupos, Respostas, Screen, Flickr, Celular, and Mais. Below this is the Yahoo! Mail logo and a search bar with buttons for 'Buscar no Yahoo Mail' and 'Buscar na Web'. The main area displays an email titled 'Confirmação de Fechamento do Protocolo 260398' from 'mecentraldeatendimento@mec.gov.br' dated '12 de Set'. The email content includes a greeting, a confirmation of protocol completion, and contact information for the Ministry of Education's Central of Assistance.

Entrada
Rascunhos
Enviadas
Spam
Lixeira
> Pastas
> Visualizações inteligentes
> Recente

Publicidade

 É próprio da gente sonhar
 E é próprio da MRV realizar.
 Acesse o chat 24h.

• Confirmação de Fechamento do Protocolo 260398

• **mecentraldeatendimento@mec.gov.br** 12 de Set

Para eu

Prezado(a),
 O protocolo de 260398, foi finalizado.

Assunto:
 CAPES >> Portal de Periódicos >> Banco de Tese >> Banco de Tese - Outras informações

Solução:
 Prezada,
 Solicitamos palavras-chaves mais específicas, pois as que sugeriu não deram resultado.

Att.

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação , pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal.
 Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).
 Agradecemos seu contato.
 Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não responda-la.

Responder, Responder a todos ou Encaminhar | Mais

ANEXO K – Resposta da CAPES ao e-mail 5

The screenshot displays the Yahoo! Mail interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Início', 'Mail', 'Notícias', 'Esportes', 'Finanças', 'Tempo', 'Jogos', 'Grupos', 'Respostas', 'Screen', 'Flickr', 'Celular', and 'Mais'. Below this is the 'YAHOO! MAIL' header with a search bar and buttons for 'Buscar no Yahoo Mail' and 'Buscar na Web'. The main area shows an email titled 'Banco de Teses' from 'faleconosco' received on '17 de Out'. The email content includes a greeting to 'Prezada Juliessa', a reference to a research request, and the CAPES logo and contact information. An attached file 'BancoTesesJuliess...xls' is visible at the bottom of the email content.

YAHOO! MAIL

Buscar no Yahoo Mail Buscar na Web

Escrever Apagar Mover Spam Mais

Entrada Rascunhos Enviadas **Spam** Lixeira Pastas Visualizações inteligentes Recente

Banco de Teses Importante

faleconosco 17 de Out

Para eu

Prezada Juliessa,
Segue anexo referente a sua solicitação de pesquisa.
Att

CAPES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO faleconosco@capes.gov.br CCS/HelpDesk

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Brasília, DF, CEP: 70040-020, Brasília - DF

BancoTesesJuliess...xls Exibir Baixar

Responder, Responder a todos ou Encaminhar | Mais

