

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM AJUSTES CURRICULARES PARA A IMPLANTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS¹

Kátia Abreu Fonseca², Jair Lopes Junior³, Vera Lucia Messias Fialho Capellini⁴ e Cássia Aparecida Magna Oliveira⁵

Resumo

Na perspectiva da educação inclusiva, para todos, em que a escola está embasada atualmente, muitos são os desafios para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)⁶ em escolas de ensino comum. Entre tais desafios, sobressaem as práticas pedagógicas. Esta pesquisa objetivou caracterizar a prática pedagógica de uma professora do ensino comum, analisando se essa prática abrange flexibilização e adequação curricular para alunos com NEEs do terceiro ano do ensino fundamental. O percurso metodológico envolve os fundamentos da pesquisa qualitativa descritiva. Na coleta de dados, os instrumentos utilizados foram: consulta a documentos; gravações de aulas; roteiro semiestruturado de entrevista; teste de desempenho escolar e lista de ajustes curriculares - elaborada com base na literatura especializada. Os resultados mostram que existem discrepâncias entre o que a professora considera como ajuste curricular, aquilo que é planejado e o que é efetivamente posto em prática. Há necessidade de aprendizagens profissionais visando a fomentar aprimoramentos e subsidiar possíveis intervenções.

Palavras-chave: Ajustes curriculares, Educação inclusiva, Formação de professores.

THE IMPORTANCE OF TRAINING IN CURRICULUM ADJUSTMENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICES

Abstract

From the perspective of inclusive education, for all, which the school is currently based on, there are many challenges for the inclusion of students with special educational needs (SEN)

¹ Texto original é parte da dissertação de mestrado de Kátia Abreu Fonseca (2011).

² Doutoranda do programa de pós-graduação em educação na Unesp/Marília, membro do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” - FC/UNESP- Bauru, katia.fonseca@unesp.br.

³ Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na UNESP/Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Diretor da Faculdade de Ciências- FC/UNESP-Bauru, jair.lobes-junior@unesp.br. Orientador do Trabalho.

⁴ Professora doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Vice-Diretora da Faculdade de Ciências - FC/UNESP-Bauru, vera.capellini@unesp.br. Coorientadora do Trabalho.

⁵ Mestre em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, membro do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” - FC/UNESP - Bauru, cassiamagoliveira@gmail.com. Colaboradora na atualização do artigo.

⁶ Na pesquisa original, a escolha pelo uso do termo NEE foi devido à época da pesquisa ainda ser assim utilizado. No mesmo texto, são diferenciadas as condições de deficiência e necessidades educacionais especiais, enfatizando-se a amplitude do conceito de condições variadas ocasionadas pelo processo de escolarização de todos os alunos.

in ordinary schools. Among these challenges, the pedagogical practices are concentrated. This research aimed to characterize and analyze if the pedagogical practice of a teacher of ordinary education, includes flexibility and curricular adequacy for students with SEN from the 3rd year of elementary school. The methodological path involves the foundations of qualitative descriptive research. For data collection the instruments used were: consultation of documents, recordings of classes, semi-structured interview script, School Performance Test and list of curricular adjustments (elaborated based on the literature). The results show that there are discrepancies among what the teacher considers as curricular adjustment, what is planned and what is actually put into practice. There are needs for professional learning to promote improvements and subsidize possible interventions.

Keywords: Curricular adjustments, Inclusive education, Teacher training.

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN AJUSTES CURRICULARES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Resumen

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, para todos, en la que se basa actualmente la escuela, existen muchos desafíos para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las escuelas ordinarias, entre ellas, las prácticas pedagógicas se concentran. Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar y analizar si la práctica pedagógica de una maestra de educación ordinaria incluye flexibilidad y adecuación curricular para estudiantes con NEE del tercer año de la escuela primaria. El camino metodológico involucra los fundamentos de la investigación descriptiva cualitativa. Para la recopilación de datos, los instrumentos utilizados fueron: consulta de documentos, grabaciones de clases, guión de entrevista semiestructurada, Prueba de rendimiento escolar y lista de ajustes curriculares (elaborados en base a la literatura). Los resultados muestran que existen discrepancias entre lo que el maestro considera como ajuste curricular, desde la planificación hasta la práctica pedagógica. Es necesario desarrollar el aprendizaje profesional para promover mejoras y subsidiar posibles intervenciones.

Palabras-clave: Ajustes curriculares, Educación inclusiva, Formación docente.

Introdução

A escola tem como função primordial a democratização do ensino por meio do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Como espaço de mediação entre sujeito e sociedade, essa instituição deve conceber o conhecimento como fonte para o processo de emancipação humana e de transformação social, sendo a organização do currículo, assim como o acesso a ele por todos os alunos, condição imprescindível para a apropriação daqueles conhecimentos. De acordo com Dangió e Martins (2015), o processo de aprendizagem envolve necessariamente o processo de ensino, o qual,

pela mediação no âmbito das práticas pedagógicas, promove a vivência da e na cultura pelos alunos.

Nesse sentido, é importante frisar que a relação da aprendizagem com o ensino é embasada pelo currículo escolar. Mas será que a apropriação dos conteúdos pelos alunos tem ocorrido de forma a garantir a equidade de direitos no acesso ao currículo? E qual a implicação do currículo sobre a escolarização dos alunos?

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário tecer considerações acerca do sentido que tem sido atribuído ao currículo. Para Minetto (2008) e Capellini (2018), o currículo é uma das dimensões de base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula. Destarte, admitimos que as ações de ensinar os alunos devem ser orientadas e fundamentadas por explicações teóricas e práticas que respondam às seguintes questões: Ensinar o que e por quê? Ensinar como? Ensinar quando? Tais questões devem ser esclarecidas para que o objetivo da escola seja alcançado, considerando-se o relevante papel da instituição na formação de todos os alunos.

Neste contexto de tantas indagações, deve-se destacar que promover ajustes a partir do currículo comum para atender a todos os alunos, é parte central das incumbências da escola, a fim de garantir o direito ao acesso e permanência de todos os alunos, com ênfase no aluno público-alvo da educação especial -PAEE.

Libâneo (2014, p. 13), ao discorrer sobre o currículo, salienta a necessidade de a escola proporcionar o saber escolar, que define como “[...]o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais”.

Contudo, há que se destacar que os conteúdos não devem ser um fim em si mesmos, mas devem ser utilizados como elementos articulados com a realidade dos alunos, o que precisa ser alcançado por um processo educativo dinâmico. Corroboram a questão de problematizar a realidade Gama e Duarte (2017, p. 2), quando, com base nas ideias de Saviani, apontam:

Conforme Saviani, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. (p.16)”. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do

conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.”

Sob esse ponto de vista, é possível observar uma mudança, ainda que tímida, na concepção do currículo, quando olhamos, por exemplo, o que aponta o caderno 01 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Currículo na Perspectiva da Educação da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015), que concebe o currículo como conhecimentos que devem ser articulados com a realidade dos alunos de forma a proporcionar vivências, distanciando-se do conceito de transmissão de conteúdos somente.

Nesse sentido, é importante considerar que a proposta curricular deve garantir e respeitar as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas da instituição escolar, permitindo que ela seja autônoma para definir os rumos de ação no cotidiano. Além disso, a proposta curricular deve levar em conta o multiculturalismo, incluindo-o na dinâmica da sala de aula.

Considerando que a escola deve atender aos alunos independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais, físicas ou sociais, defendemos uma escola pautada em práticas inclusivas, pois atualmente não mais convém a questão de ser contrário ou a favor da inclusão, discurso esse já superado. Porém, ações para a efetivação do direito inalienável à educação ainda se mostram necessárias no sistema educacional brasileiro, no que tange à perspectiva inclusiva (CARVALHO, 2013; CAPELLINI, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018; OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018; MARTÍNEZ; PORTER, 2018).

Sendo assim, para traçar um caminho que traga respostas fundamentadas, este artigo tem como objetivo caracterizar a prática pedagógica de uma professora do ensino comum, analisando se essa prática abrange flexibilização e adequação curricular para alunos com NEEs do terceiro ano do ensino fundamental.

Diante disso, a relevância deste estudo concentra-se na investigação de ajustes curriculares na prática pedagógica, para que os alunos PAEE tenham acesso aos objetivos e conteúdos apresentados no currículo comum, por meio de ajustes nas práticas pedagógicas com oferecimento a eles, pelos professores, de atividades variadas, de acordo com sua necessidade.

Ajustes curriculares para a inclusão

No universo escolar, o currículo deve embasar a prática, articulando-se com a realidade dos alunos e estando ao alcance de todos eles, uma vez que neste momento a escola pauta-se pela perspectiva da educação inclusiva, isto é, para todos. Assim, é preciso salientar a formação e a prática do professor, importante protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Sobre a formação, cabe destacar que ainda ocorre insuficiência, ou pelo menos falta de coerência, como se comprova no parágrafo único, Art. 5º, inciso II da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Como pensar uma formação que objetive a eliminação de barreiras, se a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) pouco menciona a inclusão, a educação especial e as práticas para um processo educativo inclusivo? Apesar disso, há que se ressaltar que a BNCC é uma referência para todo o território nacional, consolidando-se como base do currículo na formação dos novos professores.

Talvez a falta de aprofundamento na BNCC tenha reflexos na qualidade das práticas inclusivas, no contexto do Desenho Universal para a aprendizagem - DUA, que, segundo Mendes e Zerbato (2018), consiste na elaboração de estratégias para a acessibilidade facilitada a todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Nesse sentido, “tais práticas normalmente recaem sob a responsabilidade única figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos” (p. 148).

Contudo, as políticas educacionais para a formação parecem não alcançar o objetivo de formar professores instrumentalizados para exercer uma práxis inclusiva, atendendo a todos e a cada um, para o que é de extrema importância que o professor da sala comum tenha conhecimento aprofundado sobre o aluno PAEE, e que a educação especial mantenha a formação específica.

A proposta atual de ensino aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) fundamenta-se em dispositivos legais de âmbito federal, estaduais e municipais, que preconizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI - (Brasil, 2015), na seção que se refere à educação, destaca que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atender também o público-alvo da educação especial (PAEE), de forma a assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade com práticas pedagógicas que atendam a todos.

Sob a égide do direito à igualdade e à equidade de oportunidades, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008) - atualmente em processo de atualização - tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

Tal apontamento nos faz refletir que, nos princípios da educação inclusiva, é preciso debruçar-se sobre o conceito de Educação Especial e assim o ressignificar, para que ele seja voltado às aprendizagens e necessidades dos alunos, assumindo-se o paradigma de inclusão, que vislumbra emancipação, de modo que os alunos PAEE sejam reconhecidos e contemplados.

Portanto, é preciso encontrar alternativas para que tais educandos tenham reconhecimento social, educacional e de independência. Nessa direção, Capellini (2018, p. 39) afirma que “a atual situação da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço”, visto que o enfoque não está na deficiência que acomete a pessoa, e sim no ensino e na escola, buscando-se formas e condições de aprendizagem diferenciadas. Assim, são de suma relevância o suporte ao ensino comum e a eliminação de barreiras à aprendizagem, considerando-se o papel essencial da escolarização do aluno PAEE.

Não há dúvida de que houve avanço com relação ao acesso desse grupo discente na classe comum; todavia, vários desafios ainda existem em sua escolarização e na de muitos de

seus colegas sem deficiência. Entre tais desafios, cumpre destacar as práticas de ensino homogeneizadas, que ainda insistem em ensinar todos os alunos da mesma forma, com os mesmos recursos, ao mesmo tempo, desconsiderando os estilos de aprendizagem e ritmos de cada aluno. A escola deve voltar-se para a aprendizagem dos alunos e/ou grupos socialmente excluídos e estigmatizados. Ademais, é papel da equipe escolar conhecer as necessidades dos alunos, propor soluções pedagógicas para atendê-los adequadamente, promovendo seu desenvolvimento educacional e social.

Sendo assim, a escola precisa reestruturar-se para que as ações pedagógicas contribuam para a aprendizagem dos alunos, mediante contínua avaliação das ações, para mudança de direção se for necessário (CAPELLINI, 2018; MARTÍNEZ; PORTER, 2018).

Nesse sentido, há que se ter claro que é da escola a responsabilidade de organizar o currículo, com um conjunto de procedimentos ou práticas educacionais que objetivem garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos, ou seja, cabe à escola a consecução dos objetivos ou intenções educativas. Para a organização do currículo, com o intuito de tornar os sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, na resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001, uma nova proposta para a democratização do ensino, explicitando em seu artigo 8, alínea III, que deveriam ser garantidas as:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 2).

Ressalte-se, porém, que foi observada na literatura uma vasta interpretação sobre os conceitos de flexibilização e adaptações curriculares, sendo mais utilizado o termo adaptação curricular, que consta de leis, por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e de documentos sobre políticas públicas.

Os estudos de Baptista e Haas (2015) registram serem múltiplos e complementares, não necessariamente distintos, os sentidos dessas palavras entre os pesquisadores.

Desse modo, Araújo (2019, p. 43) apresenta, com base em levantamento bibliográfico, a importância da definição das adaptações e de sua base teórica, pois “há uma preocupação com

a questão da restrição dos conteúdos que pode empobrecer o currículo e levar a uma limitação dos direitos do aluno”.

Para Pletsch, Souza, Orleans (2017), promover as adequações não implica reduzir ou eliminar aspectos relacionados aos conteúdos e aos objetivos presentes no currículo, mas sim ajustá-los às condições de aprendizagem e às necessidades do aluno.

Nas palavras de Capellini (2018, p. 55), “a ideia de flexibilização relaciona-se à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional”. Por seu turno, as adaptações curriculares podem ser compreendidas como vias de acesso ao currículo. No entanto, é necessário que os objetivos e propósitos estejam bem claros no planejamento, na elaboração e na prática.

Nessa direção, Valera (2015, p. 52), que usa o termo adaptações curriculares, por entender estar ele baseado nos marcos legais, apresenta um levantamento bibliográfico sobre o uso dos termos adaptação, flexibilização e adequação curricular, destacando os seguintes autores:

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

De forma distinta, Correia (2016) utiliza o termo acessibilidade ao currículo, com ideia de apoio e não de simplificação. Porém, ainda assim, na prática do professor, conforme afirmam Oliveira, Papim e Paixão (2018) e Capellini (2018), os efeitos não são efetivos em atender a todos e a cada um, numa perspectiva inclusiva.

Com fulcro nesse apontamento conceitual e pensando em um aporte teórico que minimize barreiras de acesso ao currículo, por meio do planejamento do professor, este trabalho aponta a necessidade da demarcação conceitual, como salientado pela literatura (LEITE; MARTINS; SILVA, 2010; CAPELLINI, 2018; VALERA, 2015), de ações definidas como flexibilização e adequações, tratadas aqui como ajustes, podendo contemplar alunos com NEEs ou não, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Modalidades de ajustes

| Modalidade | Demarcação conceitual | Para quem? | Possibilidades |
|-----------------------|--|--|---|
| Flexibilização | Programação das atividades elaboradas para a sala de aula. Diz respeito a mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino. | Todos os alunos. | O professor embasa sua prática em atividades significativas com uso de recursos, técnicas e ambiente diversificados. |
| Adequação | Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo e que focalizem a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno. Diz respeito ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. | Aluno em cuja avaliação, foram identificados benefícios para a aprendizagem, valendo-se de ajustes em aspectos específicos do currículo comum. | Alteração nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum, desde que o ajuste de flexibilização não tenha sido suficiente para favorecer a aprendizagem. |
| Adaptação | Organização escolar e serviços de apoio que propiciem condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. | Aluno em situação grave de deficiência, para quem os ajustes de flexibilização e adequação curricular não tenham surtido avanços pedagógicos. | Alteração do currículo ou proposição de um currículo diferente a partir das necessidades específicas e impeditivas em razão da condição de deficiência grave. Observa-se o currículo funcional natural, articulado ao currículo comum, como um potencial para a efetivação da adaptação curricular. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Deve-se destacar que ajustar o currículo comum é implementar flexibilizações, adequações e adaptações nas práticas pedagógicas, levando-se em consideração especificidades, entendimento, estilo e dificuldades de cada aluno.

Tais procedimentos dão ênfase a práticas pedagógicas, interações pessoais, conteúdos e objetivos, por meio do ato de repensar a prática pedagógica, não mais centrada em ações estáticas do professor, mas sim no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos, mesmo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, a aprenderem os conteúdos, atendendo, desse modo, suas necessidades pedagógicas. Os ajustes se apresentam como ações positivas porque preservam e garantem o direito à educação, à aprendizagem e à apropriação dos conteúdos preconizados no currículo comum.

Logo, são necessárias mudanças na práxis docente a fim de se alcançar uma educação inclusiva de qualidade (ROSIN-PINOLA; DEL PRETE, 2014; ZERBATO; VILARONGA; MENDES, 2014; MARTÍNEZ; PORTER, 2018).

Silva e Coutinho (2019) realizaram uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, buscando produções no período de 2009 a 2019, com o intuito de verificar a prática docente em classes inclusivas. Seus apontamentos mostram a necessidade de remodelagem na formação inicial dos professores, de forma que eles possam atuar como profissionais diante das adversidades. Para Martínez e Porter (2018), a inclusão com efetividade depende de práticas bem-sucedidas, tanto na escola de forma geral, quanto na sala de aula, onde o professor atua.

Os ajustes viabilizam práticas educativas e ações pedagógicas para o trabalho com essa clientela. Com eles, o currículo se torna dinâmico e flexível, para que se atendam todos os níveis de funcionamento, comprometimento e idade. Oliveira, Papim e Paixão (2018, p.29) também abordam a premência de atender a todos e a cada um: “[...] a questão nevrálgica para aprendizagem na perspectiva inclusiva encontra-se no oferecimento de práticas pedagógicas intencionadas e flexíveis, a fim de atender às necessidades individuais sem abandonar a dimensão do coletivo”.

Sobre isso, Pletsch (2009, p. 52) traz a reflexão de que “[...] se antes a exclusão era gerada pela falta de acesso à escola e pelas múltiplas reprovações, agora ela se funda sobre o aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, o que mostra a fragilidade da educação brasileira”.

Vale salientar que, no universo científico de análise das práticas pedagógicas, a caracterização, as análises dos procedimentos e a implementação de ajustes curriculares devem ser subsidiadas por um plano de intervenção pautado no ensino colaborativo entre o professor da sala comum e o professor da educação especial (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; CAPELLINI, 2018).

Aspectos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, foi necessária a imersão no cotidiano escolar, com acompanhamento da rotina da sala de aula e manuseio de documentos que norteiam a organização escolar (planejamento anual) e dos documentos específicos da professora, como caderno de planejamento e Diário de Bordo.

A opção metodológica utilizada para a descrição dos dados coletados foi a pesquisa qualitativa descritiva, que apresenta como finalidade descrever situações, acontecimentos e fatos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno (SAMPIERI, 2006).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior paulista, em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental, composta por 31 alunos, dos quais cinco eram considerados como PAEE, atendidos na sala de recursos. Tais alunos apresentavam acentuadas dificuldades de aprendizagem não supridas durante os anos de escolarização aos quais já haviam sido submetidos. Como instrumentos e materiais de coleta de dados, foram utilizados gravador de voz e câmera digital de vídeo. Os instrumentos foram roteiro semiestruturado de entrevista, caderno de planejamento (semanário), Teste de Desempenho Escolar (TDE), e documentos para consulta (Diário de Bordo, caderno de anotação de auxílio à pesquisa e planejamento anual).

Foi elaborada uma lista de ajustes curriculares com base na literatura (COLL, 2004; GLAT; BLANCO; MACEDO, 2007; MAJÓN; GIL; GARRIDO, 1997; MINETTO, 2008), contendo 34 itens, que correspondem a procedimentos de ajuste curricular de flexibilização e adequação curricular. Depois, essa lista foi submetida à apreciação de cinco juízes, professores atuantes no ensino comum, que ministram aulas para turmas de terceiro ano, e à professora participante da pesquisa, resultando ajustes, conforme Quadro 2, que para esta publicação foi reorganizado a partir da publicação original (Fonseca, 2011), contendo a separação dos elementos de organização que correspondem a ações do professor do planejamento à prática:

Quadro 2 - Lista de ajustes na organização: do planejamento à prática

| Organização e uso dos espaços/tempo | Organização do ensino | Organização de atividades complementares | Organização de ações para o manejo do comportamento | Organização das ações para aprendizagem |
|--|---|---|--|---|
| Faz agrupamentos produtivos. | Faz rotina diária. | Propõe tarefas complementares de fixação do conteúdo dentro sala. | Elogia, apoia, reforça positivamente quando o aluno tem ações esperadas e positivas. | Elimina objetivos básicos, quando for notória a não condição de atingi-los. |
| Associa os conteúdos à realidade dos alunos, utilizando conteúdos interessantes. | Utiliza diversos materiais didáticos. | Propõe tarefas complementares de fixação do conteúdo para a casa. | Repreende, não apoia quando o aluno tem ações não esperadas e negativas. | Introduz objetivos específicos alternativos a determinado aluno ou a todos. |
| Dá atenção individualizada aos alunos com NEEs. | Trabalha conteúdos funcionais que auxiliam futuras aprendizagens. | Propõe tarefas suplementares de efetivação do conteúdo dentro sala. | Introduz o conteúdo com atividades prévias para preparar o aluno | Introduz objetivos específicos complementares a determinado aluno ou a todos. |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | para novas atividades. | |
| Modifica a disposição das carteiras. | Trabalha em sequência gradativa de complexidade dos conteúdos. | Propõe tarefas suplementares de efetivação do conteúdo para a casa. | Mantém os alunos ocupados com atividades para evitar a ociosidade. | Introduz novos conteúdos essenciais para alguns alunos em particular. |
| Utiliza outros espaços da escola para ensinar os conteúdos. | Retoma o conteúdo para aqueles que não o entenderam. | | | Elimina conteúdos essenciais para alguns alunos em particular. |
| Determina horário para o término da atividade. | Trabalha informalmente conteúdos secundários com os alunos com NEEs. | | | Trabalha de forma diferente com alunos com NEEs. |
| Deixa os alunos terminar as atividades mesmo que o tempo determinado tenha acabado. | Utiliza mais de uma forma, técnicas e/ou instrumentos para avaliar o ensino. | | | Busca ajuda do professor especialista. |
| | Utiliza mais de uma estratégia para ensinar o mesmo conteúdo. | | | Varia as práticas comumente utilizadas. |
| | Utiliza recursos diversos para trabalhar a abstração dos alunos. | | | |
| | Explica passo a passo a realização da atividade. | | | |
| Faz avaliação contínua e flexível | | | | |

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Nesse sentido é possível considerar que tratar dos ajustes curriculares é percorrer o caminho do planejamento à execução, a fim de atender as necessidades dos alunos.

Procedimentos

Após a assinatura, pelos responsáveis, do Termo Livre esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética, foi solicitado à professora participante o preenchimento da lista de ajustes curriculares, na qual se questionava o que ela considerava correto fazer como prática pedagógica e o que executava.

Coleta de dados

As gravações foram realizadas durante as aulas. O primeiro dia de gravação foi desconsiderado, porque ocorreu no período de ambientação por parte dos alunos e da professora; o último foi realizado após o recesso escolar. As gravações totalizaram 6 horas, 24 minutos e 29 segundos, numa média de 44 minutos e 19 segundos por gravação. Na pesquisa documental, foram analisados o planejamento anual, o caderno de planejamento e o Diário de Bordo da professora.

Análise de dados

A análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), permitiu atribuir relevância aos comentários extraídos diretamente das entrevistas, levando-se em conta o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas. A análise comparativa dos registros em vídeo, as observações e a análise da frequência dos itens implementados a partir da lista de ajustes nos permitiram obter os dados e verificar as desconexões entre o que a professora julga correto fazer, o que ela acredita que faz e o que foi observado (gravado), ou seja, aquilo que realmente é feito.

Resultados e discussão

Durante a entrevista, foram observadas pouca experiência, insegurança, dificuldade em trabalhar com a turma e com o componente curricular Matemática, e inquietação diante das dificuldades dos alunos. Na análise do desempenho por subteste (escrita, leitura e aritmética), a média da turma foi inferior ao esperado. Como relatado pela professora durante a entrevista e confirmado nos resultados do TDE⁷, a dificuldade dos alunos é maior na área de Matemática, o que comprova que o componente curricular em que a professora demonstra maior dificuldade em sua prática pedagógica corresponde àquele de maior dificuldade de aprendizagem da maioria dos alunos.

Concomitantemente às sessões de gravação, foi solicitado à professora seu Caderno de Planejamento, para que fosse possível comparar os procedimentos de sua prática com os dados coletados por intermédio de outros instrumentos. Nele, estavam apresentados de forma sucinta os conteúdos e as atividades que deveriam ser desenvolvidas durante a semana.

⁷ Por ocasião da pesquisa, a escola participou do projeto de pesquisa com apoio da FAPESP intitulado: *Implementação e Avaliação de um programa de formação continuada por meio da consultoria Colaborativa em uma escola Pública*, em que todos os alunos da escola foram submetidos ao teste de desempenho escolar. O resultado foi usado nesta pesquisa, confirmando a dificuldade no componente curricular Matemática.

O Diário de Bordo foi utilizado como documento de consulta e revelou vestígios da prática docente, que, por alguma razão, não foi previamente planejada. Outro documento de consulta foi o planejamento anual, realizado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que o Projeto Político Pedagógico estava sendo revisto e adequado à nova demanda discente.

A análise das gravações revelou a não intencionalidade em todas as ações operacionalizadas, não havendo também flexibilizações e/ou adequações curriculares na explicação dos conteúdos para que os alunos, inclusive os PAEE, pudessem acessar os conteúdos dispostos no currículo comum e de fato aprendessem. Leite, Martins e Silva (2010, p.5) explicam que é necessário considerar os ritmos e as potencialidades dos alunos, compreendendo as relações deles com seus professores, o que permitirá “rever os conceitos historicamente construídos em torno das práticas pedagógicas já constituídas”.

Constatou-se que a professora, apesar de não diferenciar as condições de aprendizagem e cognitivas dos alunos, empregou diferentes estratégias na elucidação dos conteúdos e suas práticas. A esse respeito, Capellini (2018, p. 138) escreve que “a adaptação é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum”.

As evidências descritas após o levantamento e a análise dos dados foram as discrepâncias entre o que a professora considera o que é ajustar o currículo, sua implementação na sala de aula e o que de fato é executado. Os resultados demonstram a necessidade de desenvolvimento de aprendizagens profissionais voltadas a procedimentos de ajustes devidamente vinculados à execução do planejamento com o intuito de fomentar aprimoramentos e subsidiar possíveis intervenções dos professores especialistas em busca de práticas inclusivas. A esse respeito, defende Araújo (2019, p.79):

O professor atualmente precisa ser dinâmico, criativo e se dispor de metodologias variadas, com a finalidade de alcançar a todos os estudantes, pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos.

Diante das circunstâncias apresentadas na pesquisa, foi elaborado um plano de intervenção pautado no ensino colaborativo, realizado em colaboração com o professor especialista - Educação Especial, para auxiliar a professora da sala no desenvolvimento de ajustes curriculares nas práticas pedagógicas e formação continuada, conduzindo a docente a

reflexões sobre sua prática. É importante um projeto de ensino para todos, pois caso contrário, corre-se o risco de o ensino tradicional homogêneo se tornar mais excludente ao aluno público-alvo da educação especial (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; ZERBATO, 2018).

Carmello Neto (2019) considera que as adaptações realizadas pelo professor da classe comum contribuem para o protagonismo do aluno com deficiência no processo educativo. Zerbato, Mendes (2018) corroboram essa ideia afirmando que os diversos arranjos nos espaços escolares proporcionam uma maior chance a todos de se organizarem numa perspectiva do desenho universal da aprendizagem- DUA (ZERBATO; MENDES, 2018).

No Brasil, Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), Belo (2017), Capellini (2018), entre outros pesquisadores, pontuam os aspectos positivos do ensino colaborativo como recursos para a formação continuada em serviço. Assim, percebe-se um avanço nas pesquisas científicas abordando essa temática.

Nesse sentido, a educação especial tem um papel fundamental na formação do professor da classe comum para as práticas inclusivas, começando-se pelos ajustes curriculares, com foco na acessibilidade dos recursos e na eliminação de barreiras para acessar o currículo (CARVALHO, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018; CAPELLINI, 2018; MARTÍNEZ; PORTER, 2018). Aprofundando-se nos conhecimentos pedagógicos, o professor da classe comum terá mais condições de garantir a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

Considerações finais

Consideramos a escola um espaço de promoção e aquisição de aprendizagens, por isso tem a incumbência de compor estratégias para que o direito à educação dos alunos seja de fato efetivado.

Os ajustes no currículo podem contribuir para o respeito às singularidades dos alunos PAEE, ofertando respostas pertinentes às diversas condições e características discentes. As respostas, consideradas no âmbito deste trabalho como modalidades de ajustes, compreendem as flexibilizações, as adequações e as adaptações necessárias para equilibrar as dificuldades dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Ocorrendo a interação entre alunos e professor, o foco se direciona ao que o aluno deve aprender e ao quando deve aprender. Essas questões devem focalizar as necessidades do aluno e as respostas educacionais ofertadas pelo professor. Partindo das interações e observações do professor sobre o desempenho do aluno, consideramos pertinente analisar

quais ações favorecem a aprendizagem para que elas possam ser implementadas de forma planejada e organizada, pois é responsabilidade do professor decidir o objetivo de uma atividade e o método mais adequado para cumprir, de modo a permitir que os alunos tenham uma participação ativa na gestão de sua própria aprendizagem. Com isso, o acesso ao currículo por todos, os ajustes curriculares, a formação em serviço de forma colaborativa e a formação inicial estão imbricados e podem proporcionar maior domínio da prática pedagógica pelo professor.

Neste estudo deparamo-nos com situações em que o planejamento e a organização de procedimentos de ajustes, o vínculo entre tais procedimentos e os respectivos componentes curriculares do ensino comum e sua implementação não foram evidenciados. A título de conclusão e com base nas evidências discutidas, afirma-se que é urgente compor, de forma colaborativa, conhecimentos que subsidiem práticas pedagógicas que favoreçam TODOS os alunos, por meio da implementação de estratégias variadas que abranjam os diferentes estilos de aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, M. A.. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas.** 2019. 259f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, C. R.; HASS, C. Currículo e Educação Especial: uma relação de (RE) invenção necessária a partir das imagens narrativas dos cotidianos escolares. **37ª. Reunião Nacional da ANPEd** - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis. Disponível em:

<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4199.pdf>>

Acesso em 20 jun. 2020.

BELLO, M.M.S. **A aprendizagem cooperativa como uma proposta didático-metodológica inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização (Caderno 1). Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>.

Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar:** contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARMELLO NETO, A. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para aluno com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola.** 2019. 167 f. Tese (Doutorado em educação escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e letras (Campus de Araraquara), 2019.

CARVALHO, R.E. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CORREIA, G.B. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem:** Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L.M. **A concepção Histórico-Cultural de alfabetização. Germinal:** Marxismo e Educação em debate, Salvador, v.7, n.1,p. 209-220, jun. 2015.

GAMA, C.N.; DUARTE, N. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade.** Interface (Botucatu), Botucatu, v.21, n.62, p.521-530, setembro, p. 2- 4, 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300521&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2020.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V.. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (org), Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, p. 15-35, 2007.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O.. **Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva.** Revista Educação Especial (UFSM), v. 23, p. 357-368, 2010. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1420>.

Acesso em: 03 mai. 2020.

LIBÂNIO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

MAJÓN, D. G., GIL, J.R., GARRIDO, A.A. **Adaptaciones Curriculares.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1997.

MARTÍNEZ, Y.M.; PORTER, G. L. **Planning for all students: promoting inclusive instruction.** International Journal of Inclusive Education [online], v. 22, nov. 2018.

Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1544301>>.

Acesso em: 03 mai. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MINETTO, M.F. (2008). **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, Â.A.P.P.; PAIXÃO, K.M.G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, Â.A.P.P.; PAIXÃO,

K.M.G. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018, p. 13-32.

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F.; ORLEANS, L.F.. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul.-set., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2020.

SAMPIERI, R.H., COLLADO, C.F., & LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SILVA, J.F.B.; COUTINHO D.J.G.. Desafios para inclusão da pessoa com deficiência no processo ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 27066-27080, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4917>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G., MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23 out. e230076, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100261&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VALERA, J.R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2): 147-155, abril-junho 2018.