

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: A PERCEPÇÃO DE ALGUNS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)¹

ADJUSTMENTS TO CURRICULUM: THE PERCEPTION OF TEACHERS OF SOME SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (ESA)

Renata Andrea Fernandes FANTACINI²

Tárcia Regina da Silveira DIAS³

RESUMO: o presente artigo teve como objetivo conhecer a percepção de alguns professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que diz respeito às adaptações curriculares necessárias, para a reorganização do ensino e inclusão de alunos com deficiência intelectual, em diferentes espaços educacionais (classe comum e sala de recursos multifuncionais) do ensino regular. Participaram desta pesquisa todas as professoras especialistas em AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais de um município de pequeno porte, no interior de São Paulo. Por meio de uma abordagem qualitativa, para a coleta de dados, utilizou-se como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados coletados foi articulada à fundamentação teórica obtida a partir de estudos disponíveis na literatura da área. Os resultados apresentados mostraram que primeiramente é preciso esclarecer melhor para os professores do AEE, e das classes comuns, o que são adaptações curriculares, uma vez que a grande maioria desconhece, pois não recebeu capacitação sobre o assunto. Portanto, concluiu-se que seria necessário investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares, a fim de colaborar com a efetivação das práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência Intelectual. Adaptações Curriculares. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: The present article aims at assessing the perception of some teachers specialize in Specialized Educational Services (ESA), with respect to curricular adaptations needed for the reorganization of education and inclusion of students with intellectual disabilities in different educational spaces (common class and multifunctional resources classes) of regular education. Participated in this research, all teachers experts in ESA, working in multi-functional features, a small city in the interior of São Paulo. Through a qualitative approach was used for data collection, we used semi-structured interviews as a methodological procedure. The data analysis was articulated theoretical foundation from studies in the literature. The results presented show that it is first necessary to further clarify for teachers the ESA and the common classes, which are curricular adaptations, since the vast majority is unaware because not received training on the subject. Therefore, it was concluded that it would be necessary to invest in the continuing education of teachers, focusing on curriculum adaptations in order to collaborate with the realization of inclusive practices.

KEYWORDS: Inclusion. Intellectual Disability. Curricular adaptations. Multifunctional Resources Classes. Specialized Educational Services.

1Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado “A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP – 2013.

2Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP. Docente e Tutora dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Educação Especial do Claretiano –Centro Universitário de Batatais. Endereço: Rua Archimedes Vidal, 102, Riachuelo, Batatais – SP, Brasil. CEP: 14.300-000. *E-mail:* refantacini@hotmail.com

3 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora /orientadora do PPGE - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (*Stricto Sensu*) do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP. Endereço: Rua João Ramalho, 508, Campos Elíseos, Ribeirão Preto – SP, Brasil CEP: 14.085-030. *E-mail:* trsdias@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e os recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Assim considerado, o presente estudo se configura na interface da Educação Especial e da Educação Comum⁴, pois pretende conhecer a organização do ensino para os alunos com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva.

Além disso, a presente proposta tem como princípio os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade. Consequentemente, a pesquisa pretende considerar a escola e as condições de ensino no contexto da educação inclusiva como principais focos de análise. Mendes (2010, p. 39) acredita que:

Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não.

É oportuno destacar que a motivação deste estudo surge neste momento da história da educação no Brasil quando ainda não se testemunhou uma mudança no nível de investimento na organização da educação inclusiva. Para Mendes (2006, p. 399) “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”.

Ainda de acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 5).

Contudo, se essas mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições mínimas que necessitam para aprender. Atualmente, apesar de a escola garantir o acesso, não têm garantidas a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa favorecer o acesso ao conhecimento e ao aproveitamento acadêmico.

A respeito da escola atual, Mendes (2010, p. 32) considera que:

[...] num primeiro momento, os indivíduos com necessidades educacionais especiais tiveram sua inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe

⁴ Esclarece-se que, no presente artigo, os termos educação/escola/classe comum e regular serão utilizados como sinônimos.

comum não garante a educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola.

O panorama anteriormente descrito mostra a importância de se investigar, nesse momento do processo de implementação da educação inclusiva no Brasil, os diferentes espaços educacionais organizados para os alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles com deficiência intelectual, em diferentes municípios. Desse modo, esse estudo parte dos seguintes questionamentos, no que diz respeito às adaptações curriculares: elas acontecem? Em que contexto?

Delimitado o problema acerca do tema a ser pesquisado, torna-se necessário selecionar uma amostra, explicitar que a pesquisa será acerca dos alunos com deficiência intelectual, enfatizando a investigação da atuação do professor especialista juntamente com o professor da classe comum e a reorganização do ensino em diferentes espaços: sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e/ou Sala de Atendimento Educacional Especializado.

Vale retomar e ressaltar que o *objetivo geral* deste artigo é conhecer a percepção de alguns professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que diz respeito às adaptações curriculares necessárias para a reorganização do ensino e inclusão de alunos com deficiência intelectual, em diferentes espaços educacionais (classe comum e SRM) do ensino regular.

Antes de iniciar a análise das entrevistas, considerou-se importante lembrar algumas das principais definições encontradas para adaptações curriculares, no contexto da Educação Especial, uma vez que os dados mostraram que até mesmo os professores, que apresentam uma formação mínima e específica para atuar com a Educação Especial, podem não ter contemplado no currículo de seus cursos de formação conhecimentos suficientes para terem total domínio teórico e prático no que diz respeito às adaptações curriculares.

Para Correia (1999, p. 111), as adaptações curriculares são:

[...] todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. [...] as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE.

A Secretaria de Educação Especial e de Ensino Fundamental do Ministério da Educação publicaram, em 1999, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, que trata especificamente das “estratégias e critérios de atuação docente” com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999, p. 15).

Ainda conforme esse documento, os ajustes propostos no currículo são possibilidades para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, e precisam contemplar: o que, como e quando o aluno deve aprender; as estratégias de ensino mais eficientes para o seu processo de aprendizagem; e como e quando o aluno deve ser avaliado, colocando o aluno no centro do processo educacional (BRASIL, 1999).

Oliveira e Machado (2009, p.36) definem adaptações curriculares como: “[...] ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo”.

Segundo as autoras, de modo geral, as adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia das estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção de conhecimentos.

Herdero (2010, p.198) chama de adaptações curriculares:

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos 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.

O autor ainda afirma que:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

Neste momento, considera-se necessário buscar, no documento do MEC, uma definição clara e objetiva do que sejam adaptações curriculares de grande porte (significativas) e pequeno porte (não significativas), para acompanhar a análise proposta, visto que as professoras entrevistadas demonstraram domínio parcial destes conceitos.

A respeito dos tipos de adaptações curriculares, Herdero (2010, p. 199) afirma que é possível estabelecer uma sequência teórica de medidas de resposta dentro do modelo de escola inclusiva, devendo “ser suficientemente flexíveis para considerar, tanto as necessidades reais dos estudantes, como suas possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educativas”, sendo elas:

1. Adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas;
2. Programas de reforço educativo e apoio;
3. Repetição do curso;
4. Adaptações de grande porte, extraordinárias, ou significativas (HEREDERO, 2010, p.199).

Para Herdero (2010, p. 201), adaptações curriculares de pequeno porte, simples e pouco significativas são:

[...] modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala, ou ciclo, para fazer frente às diferenças individuais, mas que não afetam na prática o ensino básico do currículo oficial, já que não há modificação substancial dos elementos básicos do mesmo.

Pode necessitá-las qualquer aluno, ou aluna, que tenha necessidades educativas de caráter tem-

porário e, naturalmente, se podem propor para alunos com deficiência como medidas prévias, ou complementares. Precisamente, o professor realiza para que os alunos possam conseguir as capacidades expressas no currículo oficial. São estratégias fundamentais para conseguir a individualização do ensino e constituem, a partir dessa perspectiva, as ações que deveria realizar todo professor no exercício responsável de sua ação como professor regente de aula.

[...] afetam elementos de acesso: espaços, tempo, agrupamentos, materiais, recursos; afetam parcialmente alguns elementos do currículo, pois supõem alterações na metodologia, didática, ritmo de instruções; não afetam o currículo básico da matéria: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Trata-se de ajustes pouco significativos nos conteúdos, forma de ensinar, a sequenciação e planificação de conteúdos e tarefas; ou até as estratégias de avaliação, procedimentos de avaliação, ou recursos utilizados.

Oliveira e Machado (2009, p. 43-44) acrescentam que:

As adaptações curriculares não significativas (ou de pequeno porte) são promovidas pelo professor, ampliando a possibilidade de participação e aprimorando a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sua implementação não exige a autorização de qualquer outra instância política, técnica ou administrativa, ocorrendo no cotidiano da sala de aula.

Segundo as autoras, isso significa que as adaptações curriculares não significativas são simples de serem realizadas, diferentemente das adaptações curriculares significativas (ou de grande porte) que “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois exibem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 44).

Outra forma de definir as adaptações de grande porte, extraordinárias ou significativas, seria dizer que:

[...] são aquelas adaptações que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares, e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a conseguinte modificação dos respectivos critérios de avaliação (HEREDERO, 2010, p.204).

Fica claro que, de acordo com Heredero (2010, p. 206), as adaptações curriculares são necessárias para “compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” com necessidades educacionais especiais e formam uma sequência, que vai desde ajustes na proposta educativa comum poucos significativos (pequeno porte) a modificações mais significativas (grande porte). Vão, também, desde ajustes temporários a modificações mais duradouras, sempre tomando como referência o nível de escolarização em que se encontra o aluno com deficiência. Ainda segundo o autor, as adaptações individuais “objetivam estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades e a programação curricular” (HEREDERO, 2010, p. 206). Aqui, o foco está na interação entre as necessidades individuais do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas a partir do momento que o professor apresentar domínio destes conhecimentos e colocá-los em prática.

De acordo com Glate Blanco (2009, p. 30) “se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter o sucesso escolar”.

Diante desses argumentos, pode-se concluir, assim como Mendes (2010, p.35), que:

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

MÉTODO

O UNIVERSO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 60 mil habitantes, no qual os alunos com deficiência intelectual estão sendo encaminhados progressivamente para diferentes espaços educacionais da rede regular de ensino, entre eles, para as classes comuns, e recebendo apoio nas salas de recursos multifuncionais.

PARTICIPANTES

Visando conhecer a percepção dos docentes acerca do conhecimento sobre as adaptações curriculares para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e SRM, foram entrevistadas as 12 professoras que compunham a equipe do AEE deste município.

A idade das professoras variou de 33 a 51 anos, com idade média de 42,5 anos. Em relação ao nível de formação inicial, constatou-se que todas cursaram no Ensino Médio o Magistério, assim como cursaram no Ensino Superior o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; oito delas possuíam a Habilitação Específica em Deficiência Mental – Educação de Excepcionais, termo utilizado na época em que cursaram a habilitação.

Quanto à formação continuada, verificou-se que sete professoras possuíam Especialização em Educação Especial e oito possuíam o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP de Marília. Vale destacar que sete docentes apresentaram duas ou mais especializações na área da Educação. Quatro delas tinham duas especializações na área: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uma delas cursava o Mestrado em Educação (P11) voltado para a Educação Especial/Educação Inclusiva.

Ainda em relação à formação continuada, por meio de conversas informais, as 12 professoras relataram participar constantemente de capacitações, formação continuada em serviço relacionada à inclusão e encontros quinzenais destinados a estudos, estudos de casos, acompanhamento e supervisão do trabalho realizado.

O tempo de experiência profissional no magistério variou de 10 a 26 anos, e o tempo em serviço na área da Educação Especial variou de quatro a 26 anos. Outro dado relevante é que das 12 professoras entrevistadas, nove já trabalharam na APAE local, e o tempo de experiência profissional em serviço especializado variou de um a 18 anos. Já o tempo na prática do Atendimento Educacional Especializado variou de um a quatro anos, pois o AEE foi implementado neste município há quatro anos, ou seja, no início do ano de 2009.

A carga horária das professoras atuantes em sala de recursos no município era de, no mínimo, 30 horas semanais, complementadas, na maioria, por mais 10 horas. Essas 10 horas/aula excedentes eram atribuídas como carga horária complementar aos professores e divididas entre atendimentos, orientação e apoio ao professor da classe comum, bem como serviço de itinerância, formação e reuniões para acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após consentimento da Secretária da Educação, solicitou-se que a Coordenadora de Educação Especial conversasse com as professoras de sua equipe de AEE explicando a necessidade da participação delas nesta pesquisa. Após tomarem ciência do projeto de pesquisa e terem aceitado participar, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada uma delas.

Após os esclarecimentos e assinaturas dos TCLE, para investigar a percepção das professoras acerca do conhecimento sobre as adaptações curriculares para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e SRM, elaborou-se um questionário tendo como roteiro inicial a entrevista semiestruturada, que foi construído a partir das informações e descobertas realizadas no primeiro semestre.

Para definir o critério de inclusão dos participantes, ficou acordado com orientadora e orientanda que das 12 professoras que participaram da primeira etapa (P1, P2... e assim sucessivamente até P12), nove participariam deste segundo momento, as professoras P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10 e P12. As demais não participaram pelos seguintes motivos: P2 era professora de apoio da EJA noturna, não era especializada e não atuava diretamente na SRM; P6 trabalhava somente em sala de recursos para Deficientes Visuais (o nosso foco são os alunos com deficiência intelectual) e P11 se encontrava afastada de suas funções para conclusão do mestrado.

Cinco professoras foram entrevistadas. Essas entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra. As outras quatro professoras responderam ao roteiro das entrevistas por escrito e/ou de forma digital, respondendo em suas casas, fora do expediente, e entregaram pessoalmente e/ou enviaram por *e-mail*.

O procedimento de coleta de dados ficou assim definido porque a Coordenadora da Educação Especial solicitou que o roteiro de entrevistas fosse enviado primeiramente a ela e, em seguida, às professoras, orientando que, apesar de haver autorização da Secretária de Educação do Município, elas deveriam ter a liberdade de respondê-lo ou não, bem como deveriam ter a opção quanto a forma de fazê-lo, ou seja, poderiam responder por meio de entrevista gravada, por *e-mail*, ou até mesmo manuscrito, ficando a critério de cada uma delas combinar com a pesquisadora a melhor forma, desde que não se atrapalhasse os atendimentos nas escolas.

As entrevistas foram previamente agendadas e duraram cerca de 30 minutos. As perguntas consideradas para a elaboração deste artigo foram:

– Cite algumas adaptações curriculares (de grande e pequeno porte) que são realizadas por você para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Como elas são

utilizadas? Somente durante o seu atendimento ou na sala de aula comum?

As conversas informais com todas as professoras também constituíram importantes fontes de coleta de informações. Para que estes dados não se perdessem, os registros eram feitos logo após a saída do campo.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A partir das questões abertas, utilizou-se o critério da análise das respostas agrupadas, depois de identificados os seus aspectos comuns. Para analisar as entrevistas, após a transcrição de cada uma delas, leitura e releitura, foram definidas as categorias a serem analisadas, sendo apresentada, neste momento, somente a categoria: adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. As respostas foram analisadas tendo como base a literatura pesquisada.

Essa pesquisa foi elaborada dentro de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se mostra como o caminho ideal para uma pesquisa como a que este trabalho propõe, considerando a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste terceiro momento, foi solicitado o seguinte às participantes:

– Citar algumas adaptações curriculares (de grande e pequeno porte) que eram realizadas para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Como elas eram utilizadas? Somente durante o atendimento ou na classe comum?

As professoras P1, P5, P7 e P10 ilustraram por meio de exemplos de adaptações:

Exemplificando: – Sou escriba de um aluno, pois ele tem uma síndrome. Faço atividades adaptadas com recursos gráficos maiores e mais objetivos de determinados conceitos (animais) para que ele escolha. A partir da sua escolha, faço a verificação de sua aprendizagem.

– Usava o material dourado com aluno de 5 anos para resolvermos uma situação problema depois de interpretação de um texto matemático (P1).

–Tenho uma aluna com deficiência intelectual moderada e que faz uso do alfabeto móvel sequenciado na sala de recursos e na sala de aula também. Assim ela vê com maior clareza as possibilidades de escrita e procura, no concreto, as letras desejadas. Ela tem grande dificuldade de memória e esse recurso facilita a sua escrita. (P5)

–Com meus alunos ainda não foram necessárias grandes adaptações, apenas formalizar o processo de alfabetização (jogos, livros e atividades), reduções de conteúdos, aumento no tempo de execução e disponibilização de material concreto ou de apoio (letras móveis, material dourado, uso da letra de forma, material gráfico de qualidade). Muita necessidade do professor leitor e mesmo escriba.

Na sala de recursos e de aula, são propostas as mesmas estratégias, o que não significa que são sistematizadas por todos.

No meu caso, utilizo os jogos (de todos os tipos) diariamente, como condição para o desenvolvimento das habilidades traçadas. Estabeleço algumas formas de registro apenas para finalizar o objetivo. (P7)

–De grande porte: um computador fica dentro da sala de aula e todo conteúdo pedagógico é passado para o equipamento, para que a aluna com paralisia cerebral possa se desenvolver da mesma forma que os outros alunos da sala.

De pequeno porte: Diminuição do conteúdo pedagógico trabalhado com o aluno deficiente, ou seja, somente o objetivo central de cada conteúdo é passado e cobrado dele e também um tempo maior para realização das atividades em sala e avaliações. (P10)

As professoras especialistas P4 e P8 foram muito objetivas demonstrando domínio parcial dos conceitos de adaptações de grande e pequeno porte: “Há as adaptações significativas e não significativas, dependendo do grau de comprometimento e necessidade de cada aluno”. P4 e P8 disseram que: “Os atendimentos referentes a este ano foram adaptados através da utilização de jogos, materiais concretos, recursos tecnológicos em sala de AEE, e alguns desses recursos são utilizados pelos professores em sala de aula”.

Importante destacar que se está trabalhando nesta questão com um limite, ou seja, não há conhecimento suficiente para afirmar se todas as professoras tiveram formação adequada sobre adaptação curricular. Apesar de termos concluído anteriormente, durante a caracterização do perfil profissional dessas professoras, que todas elas possuem formação e especialização na área específica, conforme afirmam Fontes et al. (2009, p.95), “Certamente que não se espera que a formação docente garanta ao professor uma super-habilitação capaz de apresentar respostas para todas as dificuldades possíveis na sala de aula”.

Cabe questionar, ainda, se esses cursos realizados pelas professoras trabalharam questões sobre: o que é? Como realizar adaptações curriculares? Em qual concepção? Ainda é possível que o professor não tenha recebido formação adequada em adaptação curricular e/ou talvez tenha uma visão equivocada do que seja adaptação curricular.

Importante destacar que, muitas vezes, o currículo deste professor mostra que ele tem cursos, mas ainda não consegue refletir sobre o currículo para realizar as adaptações curriculares, quando necessárias. Cabe perguntar: esses cursos têm ocasionado mudança na prática pedagógica?

Corroboram com este ponto de vista Oliveira e Machado (2009, p.36) quando enfatizam que “todos sabem quanto é difícil realizar o novo, principalmente quando não se recebe adequada preparação para fazê-lo. Isto ocorre com as adaptações curriculares”. Segundo as autoras, nos cursos de formação de professores teoriza-se sobre Educação Inclusiva e não se mergulha seriamente no assunto, ou seja, o próprio currículo de formação de professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitam para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos.

Desse modo, é possível que o currículo ainda seja pouco refletido, mesmo por professores que têm formação em Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Isso aponta para os possíveis limites dos cursos de formação continuada e especialização, pois se depara, ainda, com alguns professores que não parecem refletir sobre o currículo, o que pode tornar-se um obstáculo à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente neste estudo, dos alunos com deficiência intelectual incluídos em classes regulares.

Vale ressaltar que a legislação educacional preconiza dois tipos de adaptações curriculares no cotidiano escolar, as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, propriamente ditas, para que estes obstáculos sejam superados (BRASIL, 1999).

De acordo com Fontes (2009, p. 192-193):

As adaptações de acessibilidade ao currículo referem-se à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas que possibilitem não só o acesso físico do aluno à escola, como também ao programa curricular [...].

Já as *adaptações curriculares ou pedagógicas* são ajustes que devem ser feitos no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, nas estratégias de avaliação e temporalidade do currículo como um todo ou em outros aspectos dele, a fim de contemplar a aprendizagem de todos os alunos. Lembrando que estas adaptações podem ser em três níveis: no projeto pedagógico da escola, no currículo da sala de aula ou a nível individual.

Esses argumentos são válidos mesmo quando algumas professoras, como a P9, demonstram certo conhecimento teórico e prático em suas respostas:

Nas adaptações de grande porte implicaram a eliminação de escadas, colocação de corrimão nas rampas para o aluno cadeirante ou não, mas que possuía deficiência física. Redução parcial de conteúdos e objetivos básicos, com introdução de objetivos específicos complementares ou alternativos. Para as adaptações de pequeno porte as modificações são promovidas no currículo pelo professor da sala comum, anteriormente orientado pelo professor especialista como organização de espaço e dos aspectos físicos da sala de aula, a seleção, a adaptação e a utilização de recursos e mobiliário de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, o planejamento de estratégias que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdos a serem abordados, a pluralidade metodológica, tanto para o ensino como para a avaliação e a flexibilização da temporalidade.

E, finalmente, a P12 relatou que a rede procura ajudar os professores a realizarem adaptações curriculares:

A rede trabalha com o Documento de Adaptação Curricular, nele consta todo Histórico Escolar de apoios, além do tipo de adaptação. O documento é compartilhado com o professor da sala de aula regular que encontra nele um direcionamento para seu trabalho educativo. As sugestões são utilizadas nos dois contextos.

Por meio de interações informais, foi possível ter acesso, verificar esse documento que foi elaborado por um grupo de professoras do AEE do município estudado e constatar que, de fato, é uma tentativa compartilhada com a professora da sala regular para direcionar e facilitar o trabalho dentro de uma proposta colaborativa.

Corroborando com essa questão Marchesi (2010, p.36) quando afirma que:

A adaptação do currículo é outra característica relevante. O objetivo da integração não é que os alunos estejam com seus colegas, mas que participem de um currículo comum. Para que tal participação exista, é necessário que os alunos tenham acesso a ele. Isso normalmente exige a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, dos métodos pedagógicos e da atenção dos alunos. O problema reside na combinação da diferenciação curricular com o objetivo de que todos os alunos participem de um currículo comum [...].

Para o autor, a adaptação curricular é um passo importante para que os alunos com deficiência possam ser incluídos na escola por meio de práticas diversificadas baseadas nos princípios de um currículo comum, o que não significa “empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e da diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 46).

Nesta direção, pode ser que, até o presente momento, o conhecimento, nesta rede, sobre as adaptações curriculares, seja ainda superficial, sendo necessário um trabalho de esclarecimento do que sejam essas adaptações para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. As entrevistas apontaram esse possível limite, uma vez que se desconhece como ocorreu a formação das professoras sobre adaptação curricular e o seu trabalho em sala de aula não foi acompanhado. Talvez fosse interessante, futuramente, retornar a estas escolas e, por meio de pesquisa-ação ou mesmo em outras perspectivas, verificar como estão sendo realizadas as adaptações curriculares na prática docente.

De acordo com interações informais, a dificuldade também estaria em colocar em prática essas adaptações, pois necessita-se, principalmente, da colaboração dos professores das classes comuns, ou seja, da implementação do ensino colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste recorte de estudo permitiu alcançar o objetivo principal que era conhecer e refletir sobre a percepção das professoras acerca do conhecimento sobre as adaptações curriculares para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e na SRM da rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Ao tratar sobre as adaptações curriculares, as professoras, em um primeiro momento, mostraram a necessidade de esclarecer o que são adaptações curriculares a partir do que os documentos apontam, para que a sua implantação se torne mais efetiva, visto ser um processo em construção.

Além disso, as falas chamam a atenção para o fato de se desconhecer se todas essas professoras receberam em seus cursos de formação específica uma formação adequada para a implementação de adaptações curriculares. Devido a isso, em futuras pesquisas, seria interessante retornar a estas escolas e verificar como está a prática docente frente à questão de adaptações curriculares.

Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, bem como equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a relevância de a Secretaria

Municipal de Educação do município estudado, investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares, a fim de colaborar com a efetivação das práticas inclusivas. Sugere-se, ainda, a partir dessa pesquisa, implementar novos estudos que tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula, visando acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno com deficiência intelectual de maneira mais sistemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto, 1999.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 51.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial o contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

HEREDERO, E. S. 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: 19 jun. 2016.

MARCHESI, Á. Escolas Inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 3v. p.31-48.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006, p. 399.

OLIVEIRA, E. de.; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

Recebido em: 22 de abril de 2016

Modificado em: 08 de julho de 2016

Aceito em: 25 de julho de 2016