

A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva¹

Lúcia Pereira Leite

Aline Maira da Silva

Lauren Mariana Mennocchi

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Introdução

A inclusão educacional faz parte de um movimento maior, de repercussão mundial, denominado Inclusão Social, e tem como finalidade máxima garantir a equiparação de oportunidade para todos os indivíduos, inclusive para aqueles que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos ou colocados à margem da sociedade em geral.

Tal processo se ampara na ideia da universalização dos direitos humanos e presume uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer sua cidadania e em que vigore o respeito e a valorização da diversidade humana.

Para isso é necessário que um conjunto de ações político-administrativas seja estabelecido em várias esferas sociais, dentre elas, pelo interesse deste texto, no campo educacional. A opção política da inclusão educacional estabeleceu-se em diversos documentos oficiais; para citar alguns em âmbito federal têm-se: a Carta Magna – Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1997), as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), dentre tantas outras regulamentações. Essas normativas preveem, dentre outras considerações, uma série de ações que o

1 Este texto é original e se refere a uma parte de um conjunto de resultados provenientes do Curso de Aperfeiçoamento “Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”, desenvolvido, em 2009, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Bauru e com financiamento do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob coordenação do MEC, Secretaria da Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância e Capes. O curso em questão e suas ações de pesquisa decorrentes foram submetidos à análise do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, da Unesp/Bauru, tendo sua aprovação no parecer n. 192/46/01/10.

sistema educacional deve prover para atender à diversidade do alunado e firmar o compromisso do país em ser signatário da Declaração de Salamanca, encontro internacional, firmado em 1994, na Espanha, que influenciou fortemente no direcionamento de mudanças no cenário educacional brasileiro.

Oliveira (2004) destaca que, ao assumir o compromisso político-social de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, os países que acordaram nesse propósito se comprometeram em possibilitar ações que respeitem as diferenças de qualquer natureza, reformulando a estrutura escolar para que, em seus contornos, haja a convivência comum entre pessoas de natureza tão distintas, e que essa reorganização se pautasse na democratização do conhecimento historicamente construído.

Como complemento desse posicionamento, Oliveira e Leite (2000, p. 13) já aventavam que a Escola para Todos, lema da declaração de Salamanca, deve-se fortalecer numa proposta educacional que

garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada um.

Entretanto, é preciso mencionar que a educação inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino comum. Trata-se de um conceito amplo que inclui o respeito às diferenças: individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos; nas ideias de Mantoan (2001), compete à escola comum se rearranjar para atender a essa multiplicidade populacional.

Góes (2004) aponta para um panorama pouco promissor de ações realmente inclusivas, na realidade educacional atual; ressalta a escassez de propostas educacionais que promovam ensino flexível, ajustável aos diferentes alunos, pautado em propostas de ensino diferenciadas que considerem a heterogeneidade humana, indicando que a inclusão atendeu, satisfatoriamente, a apenas uma de suas premissas iniciais, a saber, a matrícula comum a todos os alunos em um mesmo espaço escolar.

No momento atual, parece, então, que se está em momento de testar, inovar ou fomentar práticas educacionais que avancem as considerações postas, ou seja, superar a fase inicial de inserção de segmentos minoritários, no caso,

o das pessoas com deficiência, e fomentar e apresentar dados decorrentes de pesquisas educacionais que envolvam práticas pedagógicas que favoreçam o progresso educacional desse alunado.

Parte-se, então, do princípio de que o ensino deve considerar as diferenças individuais e, a partir disso, prover condições diferenciadas para que todo e qualquer aluno aprenda satisfatoriamente em ambiente não segregado, em que as respostas educativas se ajustem às demandas individuais, e não ao contrário como era comum pressupor-se até pouco tempo atrás, em que o aluno com deficiência, por exemplo, deveria ser ensinado em classes especiais², para que pudesse alcançar o nível de escolaridade esperado para a série a ser frequentada. Em outras palavras, as prerrogativas indicavam que a permanência do aluno, nessa modalidade educacional, deveria ser dada até que ele conseguisse adquirir os conhecimentos e competências necessárias para a série a ser inserido.

Não objetivando adentrar, aqui, no mérito desse atendimento educativo, procura-se destacar a questão apenas em verificar que esse 'retorno' era dificultado, e muito, pelo aluno com deficiência estar sempre aquém do nível esperado. Então permanecia nessa sala separada das demais na tentativa de minimizar suas dificuldades e prepará-lo, academicamente, para o ensino comum. Em tal demarcação estava implícita a ideia de populações distintas: as de pessoas com e sem deficiência. Tal reducionismo entre classes anulava as diferenças intraclasses.

Retomando os preceitos da educação inclusiva, recorda-se que seu fundamento se justifica no reconhecimento da diversidade da natureza humana, em que a sociedade é formada por indivíduos não semelhantes, tanto de caráter individual como grupal. Nota-se, portanto, uma mudança na forma de entender as respostas educativas, uma vez que as diferenças pessoais passaram a ser relevantes no entendimento e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA & LEITE, 2006).

2 Cabe aqui uma nota explicando que este texto, e conseqüentemente suas autoras, não estão assumindo posicionamento contrário ao ensino especializado, uma vez que se entende que determinados alunos necessitam e se beneficiam desse atendimento, em virtude de alto grau de comprometimento orgânico que possuem, dificultando sua participação no ensino comum. O que se questiona é o modo como era entendida a aprendizagem do alunado que a frequentava, ou seja, todos, independentemente de características individuais, deveriam aprender uma quantidade determinada de conteúdos para poderem ser locados ou relocados nas salas não especiais, pelo nível de conhecimentos esperados para a série ou ciclo a ser frequentado e, como a grande maioria dos alunos da classe especial estava muito distante desse nível, permanecia nesse local por anos a fio.

Na realidade portuguesa, Correia (1999) descreve que a Educação Inclusiva relaciona-se com a noção de escola, como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade e diferença. Adicional a essas considerações, Aranha afirma que há que se investir na provisão de atendimento individuais, na intenção de garantir melhores condições de desenvolvimento, além da “criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (ARANHA, 2001, p. 167).

No contraponto, sabe-se que o processo, para que o sistema educacional atue de modo a promover os ajustes necessários, para atender a todo e qualquer aluno, é lento e dispendioso, uma vez que é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar e o entendimento sobre os pressupostos teóricos que norteiam a Educação Inclusiva. Para Stainback, Stainback, Stefanich e Alper (1999), os principais elementos a serem considerados nessa perspectiva são o uso de objetivos de ensino flexíveis, considerando as necessidades de cada aluno no acompanhamento da proposta educacional e a realização de adaptações de atividade, de modo que o professor tenha possibilidade de mudar as atividades ou a maneira como ele atinge os objetivos educacionais, ou ainda, realizar diferentes adaptações que possam ser implementadas simultaneamente.

Correia (1999) define como adaptações curriculares as modificações, alterações ou transformações que os professores e a escola fazem nas propostas curriculares, a fim de atender às necessidades de seus alunos. Elas podem ocorrer quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso a ele. E referem-se, portanto, às alterações e modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas ao aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Preocupada em realizar as mudanças educacionais que convirjam para a promoção da Educação para Todos, a Secretaria da Educação Especial, com a chancela do Ministério da Educação, lança, em abrangência nacional, o “Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais” (ARANHA, 2000), que ofertou, por intermédio de formação continuada, conhecimentos teórico-operacionais aos professores e gestores de ensino de diversas realidades municipais. Nesse documento, as adaptações curriculares são previstas para garantir a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e são definidas como

(...) respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor. (ARANHA, 2000, p. 9)

Assim, na tentativa de atender ao disposto, no que tange à promoção do ensino heterogêneo, o curso de aperfeiçoamento ofertado procurou, por meio da parceria da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com a Secretaria da Educação Especial (Seesp), buscar formas de subsidiar os professores a implementar o uso das adaptações curriculares em suas aulas para atender a alunos que apresentam dificuldades acadêmicas significativas. Para isso, contou com uma disciplina específica sobre a temática e, por intermédio de material impresso e orientações – via ambiente virtual –, procurou desenvolver, junto aos participantes, instrumental teórico e operacional para que os professores, nas suas unidades escolares, pudessem formalizar uma adequação curricular, em parceria com outro docente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual/mental³ ou hipótese, para que pudessem acessar o currículo mínimo previsto para o ciclo ou ano/série frequentada.

Método

Participantes

A amostra da pesquisa foi constituída por 30 participantes, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública, matriculados em

3 Nos últimos anos, em função da adoção de uma terminologia mais específica para conceituar os indivíduos que apresentam notoriamente prejuízos cognitivos, em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) antiga e renomada Associação Americana de Retardo Mental (AMRR), na tentativa de dissociar a deficiência mental da doença mental, adota o termo de deficiência intelectual, vocábulo tornado público e aceito pela comunidade científica internacional. Entretanto, este texto optou por adotar o termo conjunto deficiência intelectual/mental, pelo último ser ainda comumente utilizado na realidade brasileira.

um curso de abrangência nacional de aperfeiçoamento em Educação Especial a distância⁴. Dos participantes, 18 eram da região Sudeste do país, oito da região Sul e quatro da região Nordeste.

No curso, estavam matriculados 500 professores, distribuídos em 20 turmas. A escolha dos participantes foi aleatória, apenas respeitando-se o critério de que tivessem respondido, de forma completa, a todos os instrumentos utilizados na pesquisa. No total, foram 290 participantes que atenderam ao critério, e esse estudo contemplou 10,3% dessa amostra. Entretanto, priorizou-se também selecionar professores que tinham contato, nas suas salas de aula ou na unidade escolar, com alunos com deficiência intelectual e/ou acentuadas dificuldades de aprendizagem.

A idade das professoras – todas as participantes eram do gênero feminino – variou entre 26 e 61 anos, e a faixa de maior frequência situou-se entre 32 a 42 anos.

Quanto à formação acadêmica, apenas quatro participantes possuíam formação de nível médio; 12 possuíam formação de nível superior e 14 já haviam concluído pós-graduação, em nível *lato sensu*, em especial na área de Psicopedagogia.

Material

O material utilizado constituiu-se de:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – acordado pelos professores que participaram de pesquisas decorrentes do Curso de aperfeiçoamento em questão;
2. Ficha de identificação dos participantes (professores), por meio da qual foi possível obter informações sobre dados pessoais e profissionais;
4. Curso de Aperfeiçoamento “Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Bauru e integrante do Programa Universidade Aberta do Brasil, sob coordenação do MEC, Secretaria da Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância e Capes. Caracteriza-se como curso de formação continuada (com carga horária de 180 horas) para o atendimento educacional especializado na área da educação especial, tendo como público professores da rede pública de ensino. Contou com 20 turmas, com média de 25 alunos por turma, abrangendo, atualmente, 10 estados brasileiros (Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo).

3. Formulário de registro das informações do aluno e da proposta de adequação curricular – instrumento de coleta de dados elaborado pelas autoras, formado por questões mistas, sendo sete questões fechadas e sete questões abertas, com espaçamento para respostas – elaborado a partir de documentos oficiais e literatura específica – referente ao tema adequação curricular. Também compunha o instrumento uma folha de rosto contendo as instruções para o preenchimento. Para desenvolver tal atividade, era preciso inicialmente que o professor selecionasse um aluno com deficiência mental/intelectual que estivesse frequentando o ensino comum, porém que não fosse seu aluno na época. Esse procedimento foi adotado para que o professor pudesse compartilhar com o colega as atividades da adequação curricular, além de ter um distanciamento que o auxiliasse observar melhor o desempenho do acadêmico. Era solicitado que realizasse observações desse aluno na sala de aula, em dia específico ficando atento para a rotina de sala de aula. Após as informações sobre a organização da sala de aula, o professor deveria identificar as principais dificuldades que o aluno encontra para participar das aulas e conversar com outros professores sobre quais estratégias eram utilizadas para facilitar a participação do aluno. Esses dois conjuntos de informações deveriam ser registrados. Na sequência, era solicitado que planejasse e efetivasse uma proposta de adequação curricular para ser realizada em sala de aula, com o auxílio do outro professor, destacando as ações e materiais didático-pedagógicos necessários para implementar a adequação, bem como em qual área curricular ela iria abranger – português ou matemática. Tal proposta de adequação deveria estar embasada no referencial curricular adotado para o ano/série que o aluno estivesse matriculado e deveria sinalizar que ajustes curriculares foram feitos (conteúdo, objetivo, estratégia e procedimentos de avaliação). Era ofertado um exemplo de adequação na ficha e também havia espaço para que o professor relatasse uma breve análise das ações efetivadas.

Procedimentos para coleta de dados

Os participantes da pesquisa responderam ao formulário de adequação curricular via plataforma TelEduc⁵. Depois de respondidos, os instrumentos

5 Desenvolvido pelo Nied (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Desde 1998, vem sendo utilizado pela em Cursos de Ensino à distância.

foram postados em uma das áreas da plataforma denominada “Portfólio”. Os formulários completos e respondidos corretamente foram selecionados para compor o universo da pesquisa, organizados por turma a que pertenciam. A escolha dos participantes que compuseram a amostra do estudo foi aleatória até que se chegasse a um número representativo (no caso, superior a 10%), pois muitos professores não realizaram plenamente a atividade proposta de adequação curricular em função de fatores diversos.

A análise das respostas dadas à atividade de adequação curricular foi realizada com ênfase a dados qualitativos, e as informações quantitativas somente foram utilizadas para localizar o leitor quanto à ocorrência de determinados tipos de respostas. Para tratamento qualitativo dos dados oriundos das questões dissertativas, foi empregada análise dos conteúdos apontados, para a categorização das questões e posterior análise.

Resultados

Em primeiro lugar, será apresentada a categorização dos alunos alvo da atividade realizada pelos professores participantes, segundo idade, gênero, ano que o aluno cursava na escola e tipo de dificuldade identificada. Posteriormente, serão apresentadas as dificuldades encontradas pelos professores responsáveis pelas salas para planejar aulas em que o aluno em questão pudesse participar, assim como sobre as estratégias utilizadas. Finalmente, os dados referentes à proposta de adequação curricular implementada serão abordados, considerando o tipo de adequação curricular, as ações que foram necessárias para implementar a adequação e os materiais necessários.

Como cada professor participante realizou a atividade com um aluno diferente, a categorização se refere aos dados de 30 alunos de diversas realidades escolares, como hipótese ou confirmação de diagnóstico de deficiência intelectual/mental. Quanto à idade, os alunos apresentaram idade mínima de cinco anos e máxima de 19 anos. A maior parte dos professores selecionou alunos com idade menor ou igual a dez anos. No que diz respeito ao gênero, foram selecionados com maior frequência meninos (21) do que meninas (9).

Também foram analisados dados referentes ao ano que cada aluno cursava na escola, quando a atividade foi desenvolvida. Apenas um aluno cursava a educação infantil, e o restante, o ensino fundamental. Entre esses 29 alunos que cursavam o ensino fundamental, a maior parte frequentava o primeiro ano

(dez alunos), o segundo ano (seis alunos) e o terceiro ano (sete alunos). Além disso, quatro alunos frequentavam o quarto ano, um frequentava o quinto ano e um o oitavo ano. Porém, não foi mencionado nenhum tipo de ajuste curricular anterior a esta proposta.

É importante destacar que metade dos alunos apresentou defasagem superior a um ano, considerando a idade e o ano que os mesmos estavam cursando, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Alunos que apresentaram defasagem superior a um ano, de acordo com a idade e o ano que cursavam.

Idade do aluno	Ano que estava cursando	Nº de alunos
8	1º ano	2
9	2º ano	4
10	1º ano	1
10	2º ano	1
10	3º ano	1
11	2º ano	1
11	4º ano	2
12	5º ano	1
15	4º ano	1
19	8º ano	1

Como já era esperado, a defasagem entre idade e ano é mais visível entre os alunos mais velhos. A defasagem observada, provavelmente, ocorreu devido às dificuldades que esses alunos enfrentavam na escola. Tais dificuldades são analisadas a seguir.

Depois de fazer observação em sala de aula do aluno selecionado e conversar com o professor responsável por ele, os professores participantes identificaram, com maior frequência (superior a cinco), dificuldades relacionadas com: leitura e/ou escrita, compreensão, atenção, concentração e socialização, conforme pode ser observado no Quadro 2. Cabe lembrar que mais de uma dificuldade relacionada com cada aluno foi levantada.

Problemas de indisciplina, apatia e agressividade assim como dificuldades relacionadas com memorização, fala, coordenação motora, abstração, organização e lentidão ao fazer as atividades, foram identificadas com menor frequência (inferior a cinco).

Quadro 2 – Tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos, segundo a frequência com que foram identificadas.

Tipos de dificuldades	Frequência
Leitura e/ou escrita	12
Concentração	9
Atenção	9
Compreensão	8
Socialização	6
Indisciplina	4
Agressividade	4
Memorização	3
Fala	2
Apatia	2
Coordenação motora	2
Abstração	2
Organização	2
Lentidão nas atividades	2

Na tentativa de agrupamento dos tipos de dificuldades presentes nos alunos escolhidos pelos professores, pode-se perceber que a maioria refere-se à leitura/escrita, dificuldade identificada em 12 alunos. Dificuldades nos *campos cognitivos e/ou perceptivos* puderam ser vistas no que tange a: concentração, atenção, compreensão, memorização e abstração, com 31 ocorrências. Já para o agrupamento no *campo comportamental*, contou-se com a ocorrência de dificuldade em socialização, comportamento de apatia, agressividade e indisciplina, com 16 ocorrências, seguido do agrupamento *campo motor*, composto dos itens: coordenação motora, lentidão nos movimentos e organização manual, com seis ocorrências. Somente o item *fala* não foi agrupado, por ter sido colocado de forma isolada, sendo perigoso inferir a qual tipo de dificuldade se tratava – pronúncia, articulação motora, dificuldade de aquisição de linguagem oral, entre outros.

Fazendo um parêntese na análise de tais dados, percebe-se que a única menção a conteúdos curriculares se dá no item leitura e escrita, mesmo entendendo que tenham se referido à habilidade acadêmica nessa área. Isso sugere que os professores deste estudo apresentam concepção muito semelhante a outros

que, de acordo com Filgueiras (2004), tal prática leva a localizar a dificuldade do aluno e acaba por generalizá-la, dificultando a adoção de estratégias pedagógicas para minimizá-la.

No que tange aos aspectos perceptivos e/ou comportamentais, as respostas são esperadas, uma vez que os participantes deste estudo estavam cursando aperfeiçoamento em educação inclusiva na área de deficiência mental; então, tais apontamentos são características de indivíduos com essa deficiência.

Outro resultado interessante refere-se ao planejamento das adaptações curriculares, pois pouco mais da metade dos professores (17, ou 56,6%) responsáveis pela sala relatou dificuldade em realizar a atividade proposta. E, quando isso aconteceu, treze professores citaram dificuldades que eles próprios encontravam para planejar atividades das quais os alunos em questão pudessem participar. Os professores apontaram dificuldade para: buscar estratégias para participação; atender o aluno individualmente; adaptar tarefas; diversificar as atividades; desenvolver o interesse e a atenção do aluno; desenvolver atividades que o aluno conseguisse realizar sozinho e obter êxito. Somente quatro professores indicaram que as dificuldades no planejamento estavam relacionadas ao desempenho dos alunos, citando: lentidão, déficit de atenção, falta de interesse e motivação para realizar as atividades, e dificuldade de compreensão dos conteúdos nelas abordados.

Tais dados revelam que os professores começam a analisar seu próprio desempenho, vendo-se como parte do processo educacional, e não apenas culpabilizando os alunos pela dificuldade no planejamento e execução da adequação curricular apresentada. Isso sugere que ainda há que se investir em formação continuada para subsidiar a atuação com alunos com necessidades especiais, pois se sabe que a temática da inclusão educacional é relativamente nova para a maioria do corpo docente em atuação, haja vista que passa a ser conteúdo obrigatório somente após a Portaria Ministerial 1793/1994, do Ministério da Educação (BRASIL, 1994).

Tal normativa coloca que os cursos de Pedagogia e licenciatura foram obrigados a incluir, na grade curricular, disciplinas de aspectos teórico-operacionais para subsidiar o professor a lidar com alunos que, historicamente, eram atendidos somente por professor especialista, com formação em educação especial; porém, o próprio Parecer CNE/CP 9/2001 indica que ainda são raras as licenciaturas que se adequaram a essa exigência (BRASIL, 2001b).

Quanto à implementação de estratégias diferenciadas para atender a esse alunado, todos os professores relataram fazer uso de tais estratégias, e um dos professores citou que o uso não é periódico. Dez professores não especificaram as estratégias utilizadas, fazendo uso de termos abrangentes, como, por exemplo, adequação das atividades (seis professores), adaptações curriculares (dois professores), atividades alternativas e estratégias variadas (um professor cada um).

Os relatos dos demais professores foram organizados em quatro categorias: *formas de organização dos alunos*; *materiais utilizados*; *tipos de atividades*; *atitude do professor*. A seguir, são apresentados os tipos de estratégias desenvolvidas pelos professores nas categorias mencionadas, ilustradas por quadros com indicação da frequência com que cada estratégia foi relatada pelos professores. É importante lembrar que os professores puderam indicar mais de uma estratégia.

Na categoria *tipos de atividades*, de acordo com o Quadro 3, foram agrupados nove diferentes tipos, e apenas três delas constituem-se, propriamente, como tipos de atividades, tais como, atividades lúdicas, dinâmicas de grupo e dramatização. Outras atividades foram definidas segundo alguma característica incorporada pelos professores, tais como atividades atrativas, curtas, visuais, orais, atividades que despertam habilidades e atividades nas quais os alunos possam se expressar por meio de desenhos.

Quadro 3 – Tipos e frequência de atividades realizadas pelos professores.

Tipos de atividades	Frequência
Atividade lúdica	3
Dinâmicas de grupo	2
Dramatização	3
Atividades orais	2
Atividades atrativas	1
Atividades curtas	1
Atividades que despertem habilidades	1
Atividades visuais	1
Atividades nas quais os alunos possam se expressar por meio de desenhos e gestos	1

Complementar a esses dados, ainda na execução da atividade de adequação curricular proposta, os professores relataram o uso de estratégias relacionadas com sua própria atitude em sala de aula, e fornecer atenção individualizada foi a estratégia indicada com mais frequência, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Atitude do professor em sala para realizar a adaptação.

Atitude do professor em sala	Frequência
Fornecer atenção individualizada	6
Ajudar o aluno quando necessário	1
Colaborar	1
Adequar o aluno ao grupo	1
Enfatizar figurar e objetos	1
Encorajar o aluno	1
Repetir conteúdos	1
Permitir saídas da sala	1
Mudar o que havia planejado	1
Partir do interesse do aluno	1

Atender ao aluno, individualmente, pode ser uma estratégia importante para promover adaptações e facilitar a participação do aluno e, segundo Crochick (2009), não é uma ação que deponha contra a implementação da educação inclusiva, uma vez que é difícil negar que alunos com deficiência intelectual, em geral, necessitem mais atenção, por parte dos educadores, desde que esses sejam envolvidos.

Entretanto, a atenção individualizada, como estratégia isolada, nem sempre alcança resultados esperados, já que os professores podem fornecer atenção individual para o aluno, desenvolvendo atividades que não apresentem nenhuma relação com o currículo da sala. Por exemplo, o professor pode fornecer atenção individual para o aluno em uma tarefa de circular letras de um livro, enquanto os demais alunos estão envolvidos com uma atividade de operações matemáticas.

Além disso, segundo Rodrigues (2003), o professor pode fornecer atenção individualizada, sem considerar as especificidades do aluno, ou seja, suas características e reais necessidades, e isso pode dificultar o desenvolvimento de propostas eficazes de adequação e, conseqüentemente, prejudicar o processo de aprendizagem do aluno.

Então, numa alusão aos dados encontrados no estudo, necessitar-se-ia conhecer em que momentos se deu a atenção individualizada e em quais contextos ocorreu.

Embora com menor frequência, também foram indicadas as seguintes estratégias: ajudar o aluno quando necessário; colaborar; adequar o aluno ao

grupo; enfatizar figuras e objetos relacionados ao conteúdo; encorajar o aluno; repetir conteúdos; permitir saídas da sala de aula; mudar quase sempre tudo que havia planejado; partir do interesse do aluno.

Cabe destacar que a atitude de permitir saídas da sala de aula, embora tenha sido relatada por um dos professores, não pode ser considerada como estratégia pedagógica para facilitar a participação do aluno nas atividades propostas. Além disso, as atitudes de “mudar quase sempre tudo que havia planejado” e “partir do interesse do aluno” podem indicar que os professores necessitam de orientação quanto a planejar suas aulas, de forma sistemática e bem estruturada, de modo a atender às necessidades do aluno, sem desconsiderar o currículo da sala.

Na categoria material utilizado (Quadro 5), foram agrupados recursos usados pelos professores como estratégias para facilitar a participação do aluno, tais como, materiais concretos, material didático ampliado, material colorido e lúdico, régua de aumento, e papel carbono para copiar o trabalho desenvolvido pelos colegas de sala.

Quadro 5 – Tipos de atividades relatadas pelos professores.

Material utilizado	Frequência
Material concreto	9
Material didático ampliado	2
Material colorido e lúdico	2
Régua de aumento	1
Papel carbono	1

O fato de os professores indicarem o uso de diferentes materiais, como estratégias para garantir a participação do aluno, pode ser considerado positivo, já que a literatura indica que alunos com dificuldades acadêmicas podem se beneficiar com o uso de materiais variados (EMMEL, 2002).

O uso de material concreto, indicado por nove professores, é adequado por facilitar a compreensão do aluno com relação aos conteúdos abordados e, conseqüentemente, promover o interesse e a motivação desse aluno. Por sua vez, materiais coloridos e lúdicos tornam a aula mais atraente, o que colabora para que os alunos permaneçam engajados nas atividades propostas, potencializando o aprendizado e diminuindo a probabilidade de emissão de comportamentos disruptivos.

Considerando que um dos alunos-alvo apresenta baixa visão, o uso de material didático ampliado e régua de aumento são fundamentais para garantir a participação desse aluno, assim como seu aprendizado. No entanto, um professor que relatou fazer uso de material didático ampliado não descreveu nenhum tipo de dificuldade visual do aluno, o que torna difícil avaliar a adequação do material utilizado.

A utilização do papel carbono para copiar as atividades também foi indicada pelo professor do aluno com baixa visão. É preciso salientar a inadequação desse material, pois essa prática não visa ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas e, além disso, não garante que a aprendizagem desse aluno seja promovida, já que esse material apenas permite que o aluno, com baixa visão, receba uma cópia da atividade desenvolvida por seu colega.

Finalmente, na categoria *formas de organização dos alunos*, foram destacadas as atividades em dupla ou em grupo, indicadas por dez professores, e a tutoria entre alunos, relatadas por dois professores, mostrando que arranjos diferenciados em sala de aula parecem auxiliar a aprendizagem acadêmica; pelo menos, foram estratégias utilizadas com sucesso por parte do grupo de professores aqui investigado, mostrando-se como maneira de auxiliar alunos com maior dificuldade acadêmica em acessar os conteúdos curriculares na atividade proposta. Vygotski, Luria e Leontiev (1988) já destacavam que atividades que propiciem trocas interativas auxiliam que acadêmicos com menor desempenho apresentem maior chance de sucesso, pois compartilham da mesma atividade com outros que já a fazem de forma mais independente.

Em paralelo a essas considerações, são apresentados dados referentes à proposta de adequação curricular desenvolvida pelos professores participantes desta pesquisa.

Os professores classificaram a proposta desenvolvida, de acordo com os aspectos dos currículos aos quais eles se referem: conteúdo, objetivo, estratégia e avaliação. Os aspectos mais frequentemente citados nas propostas foram *estratégia* (26) e *conteúdo* (23). *Objetivo* e *avaliação* foram apontados com frequência mais baixa, respectivamente, 19 e 18.

Mais especificamente, as propostas desenvolvidas foram bastante diversas e puderam ser organizadas em cinco categorias: *Português*, *Matemática*, *Estimulação*, *Manejo de sala de aula* e *Não específico*. Além de indicar a proposta de adequação curricular a ser implementada, também foi pedido para os professores citarem as ações envolvidas com a adequação. Como as ações relatadas foram muito variadas,

não foi possível classificá-las de acordo com sua frequência. Dessa forma, cada uma das categorias de proposta é apresentada, juntamente com as ações que foram desenvolvidas para que elas pudessem ser efetivadas.

A categoria com maior número de propostas foi *Português*, e as propostas implementadas com maior frequência envolveram leitura e escrita (oito professores) e interpretação de texto (três professores).

Os professores realizaram as seguintes propostas de adequação curricular para essa categoria: ser escriba do aluno; jogo das palavras; produção de texto; produção de texto oralmente; associação entre figuras e letras; acróstico do nome. Para essas adaptações, realizaram as seguintes ações: oferecer atendimento individualizado; pedir auxílio do professor; pedir auxílio dos pais; usar atividades variadas; construir banco de figuras e letras; encenar o texto utilizado pelo professor; flexibilizar os critérios de avaliação; ler e discutir livros em sala de aula; manusear letras e palavras; reconhecer letras iniciais dos nomes; fazer modificações na temporalidade; questionar o aluno sobre as letras; tutoria entre colegas; visitar sala de informática e biblioteca.

Quanto à categoria *Matemática*, quatro propostas foram desenvolvidas pelos professores: apresentação de situações-problema, envolvendo a operação de divisão; resolução de problemas; associação entre números e numerais; atividades envolvendo numerais. As ações desenvolvidas pelos professores nessa categoria foram: colar palitos correspondentes à quantidade; encontrar o numeral e circular; associar números e numerais.

Três professores envolveram a *Estimulação* dos alunos em suas propostas de adequação curricular. Dessa forma, foram realizadas estimulação de memória, atenção e autoconfiança, e as ações foram: organizar os alunos em grupos heterogêneos, organizar os alunos em duplas e trabalhar em grupo.

Apenas uma proposta de adequação curricular foi incluída na categoria *Manejo de sala de aula*. Tal proposta referia-se à construção, juntamente com os alunos, de regras de bom relacionamento, estimulando boas relações entre os alunos, mesmo sendo muito frequentes as citações de problemas de comportamento entre os alunos como as dificuldades principais. Os dados sugerem que os professores entendem que a categoria sobre comportamentos sociais, apesar de fazer parte do cotidiano educacional, está distante de ser um objetivo curricular acadêmico.

Quatro propostas foram incluídas no grupo *Não específico*, por não fazerem referência a nenhum conteúdo específico, ou por terem sido definidas pelos

professores de forma genérica: fazer experimentos com materiais diversos; despertar interesse pela história ambiental; incentivar e desenvolver juízo moral; realizar atividades referentes à semana de trânsito; aplicar conteúdos; ajuste no projeto político-pedagógico; propor atividades para todos os alunos participarem; desenvolver estratégias colaborativas.

Para que as propostas das adaptações curriculares pudessem ser implementadas, os professores desenvolveram as seguintes ações: discussão de vídeo; aulas em contextos naturais; momento estabelecido para os alunos contarem poesias; tráfegar em ruas fictícias montadas na escola; confecção de jogos e uso de estratégias pedagógicas que garantissem a acessibilidade.

Uma única professora citou como estratégia a *Sensibilização da sala de aula para as diferenças*, o que pode indicar que, apesar das diversas tentativas de ações que visam a assegurar a permanência dos alunos com dificuldades significativas na escola e no acesso ao currículo, poucos professores conseguem retirar o foco da inclusão do aluno com deficiência, e considerar a amplitude e os benefícios que a convivência pode trazer para amenizar a violência com as pessoas com deficiência, muitas vezes, expressa sob a condição de discriminação.

No que diz respeito aos materiais utilizados pelos professores participantes, conforme pode ser observado no Quadro 6, os materiais de papelaria (cartolina, papel craft, sulfite, lápis, caneta, canetão, pincel atômico, caderno de desenho, pincel e tesoura) foram os mais frequentes, seguidos por materiais pedagógicos (ábaco, alfabeto móvel, caderno com pauta ampliada e régua de aumento) e livros.

Quadro 6 – Materiais que foram utilizados pelos professores.

Materiais	Frequência
Material de papelaria	10
Materiais pedagógicos	5
Livros	4
Jogos	3
Painel para imagens	2
Sucata	2
Tarefa xerocada	2

Também foram utilizados, embora com menor frequência, jogos, painel para imagens, sucata e tarefas xerocopiadas. Foram empregados, por apenas um professor, os seguintes materiais: cartazes coloridos, computadores, fantoches,

fichas com nomes, figuras, letras de cartolina, máquina fotográfica, palitos, recortes de jornal, recursos audiovisuais e texto fatiado para montar. Quatro professores relataram os materiais utilizados, de maneira geral, não especificando o tipo de recurso: material concreto, material manipulável e equipamento pedagógico adequado.

Todo o material listado pelos professores permite aos alunos citados acessar o conteúdo curricular e experienciar as atividades propostas, por meio de vias diferenciadas e adaptadas; contudo, percebe-se que a menção ao material utilizado nem sempre corresponde a uma maneira alternativa de realização das atividades previstas no currículo.

O último aspecto a ser analisado é a avaliação que os professores realizaram sobre a aplicação da proposta da disciplina Adequação Curricular. A maior parte dos professores (23) considerou a adequação curricular positiva, dois avaliaram como negativa, dois dos professores levantaram aspectos positivos e negativos, e três professores não realizaram sua avaliação.

Entre os aspectos positivos levantados pelos professores, conforme pode ser observado no Quadro 7, a maior participação do aluno foi relatada com maior frequência pelos professores. Além disso, foram apontados com frequência superior a cinco os seguintes aspectos: auxílio e acolhimento dos colegas de sala; melhor desempenho do aluno; maior interesse; autoconfiança do aluno.

Quadro 7 – Aspectos positivos levantados na avaliação dos professores.

Aspectos avaliados	Frequência
Maior participação do aluno	12
Auxílio e acolhimento dos colegas de sala	6
Maior interesse do aluno	6
Melhor desempenho da sala	6
Autoconfiança	3

Como já citado anteriormente, apesar de apenas um participante ter descrito uma ação desenvolvida com o objetivo de sensibilizar a sala de aula para as diferenças, pode-se notar, pelo relato da avaliação dos professores, que o acolhimento dos colegas da sala, aos alunos com dificuldades, pode ser alcançado a partir da utilização da proposta de adequação curricular.

De um lado, foram indicados por apenas um professor cada, os seguintes aspectos: socialização; sentimento de segurança dos alunos; atitude colaborativa da professora; o fato de a atividade ter permitido que a professora pudesse organizar seus trabalhos com mais tranquilidade.

Por outro lado, como aspectos negativos, os professores indicaram a dificuldade que os alunos encontraram para realizar a atividade proposta, a falta de interesse do aluno pela atividade, e um professor indicou que o local era inadequado para realizar a atividade devido ao barulho.

Os dados sugerem que, para a maioria dos participantes, a adequação curricular pode ser entendida como forma de promover, aos alunos com dificuldades significativas no aprendizado acadêmico, acessar, de alguma forma, componentes curriculares do ano frequentado. Em outras palavras, por intermédio da oferta de adaptações curriculares é possível formular objetivos específicos adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos alunos para aprender, principalmente, àqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas às deficiências. Nesses moldes, estratégias de adequação curricular individual têm-se tornado uma alternativa pedagógica importante na condução de práticas educacionais inclusivas (STAINBACK et al., 1999).

Considerações finais

As considerações deste artigo apontaram que a adequação curricular pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica interessante e viável para que alunos com deficiência intelectual/mental ou com significativas dificuldades em aprendizagem de conteúdos acadêmicos possam se beneficiar do currículo proposto para o ano/série frequentado.

Entretanto, na análise da proposta de adequação curricular percebeu-se que os professores precisam de orientações para promover ajustes na prática pedagógica para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem do alunado com necessidades especiais, principalmente daqueles que apresentam deficiência intelectual/mental, pois foram identificados aspectos importantes, sobre como tais alunos têm sido atendidos nas escolas, ou seja, muito pouco tem sido efetuado de mudanças no ensino em função das particularidades de cada aluno, indo na contramão dos princípios da educação inclusiva.

Assim, tais dados sugerem que cursos de formação continuada à distância podem se constituir numa alternativa viável para oferecer subsídios teórico-operacionais aos professores em exercício, que, em suas salas de aula, possuem alunos com necessidades educacionais especiais.

Sabe-se que a educação inclusiva já uma referência no cenário educacional brasileiro; entretanto, os professores e gestores ainda se sentem inseguros em implementar propostas para que essa educação realmente se efetive. Assim, pesquisas que mostram dados de práticas inclusivas parecem ser interessantes vislumbrando uma escola mais acolhedora e que respeite a particularidades de seu alunado.

(Responsabilidades individuais de co-autoria: as autoras trabalharam juntas em todas as etapas de produção do manuscrito.)

Resumo

Demonstrar o resultado da avaliação da efetivação de uma atividade prática de adequação curricular, para facilitar o progresso acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, é o objetivo deste texto. Tal atividade se constitui como requisito em disciplina obrigatória de um curso de Aperfeiçoamento “Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”. O curso foi realizado em ambiente virtual, via plataforma TelEduc. Nesse texto, serão apresentadas as avaliações de uma amostra de 30 professores. Os resultados destacam que adequação curricular pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica viável para que alunos com deficiência intelectual acessem o currículo comum.

Palavras-chave: currículo; Educação Inclusiva; deficiência; Psicologia da Educação; necessidades educacionais especiais.

Abstract

The present study aims to demonstrate the evaluation of the accomplishment results of a practical curricular adaptation activity to facilitate the academic progress of students with special educational needs. This activity is a requirement to mandatory subject of a refinement course called “Special and Inclusive Education Practices in mental deficiency issues”. The course was accomplished in a virtual environment through TelEduc platform. On this text the evaluation of a 30-student-sample will be presented. The survey results highlight that curricular adaptation is a viable didactic-methodological strategy for intellectual deficient students to access the normal curriculum.

Keywords: curriculum; Inclusive education; deficiency; Educational psychology; special educational needs.

Resumen

Demostrar el resultado de evaluación de la efectividad de una actividad práctica de adaptación curricular; para facilitar el progreso académico de alumnos con necesidades educacionales especiales, es el objetivo de este texto. Esta actividad se constituye como requisito obligatorio del curso de Perfeccionamiento “Prácticas en Educación Especial e Inclusiva en el área de Deficiencia Mental”. El curso se realizó en ambiente virtual, vía TelEduc. En el texto serán presentadas las evaluaciones de una muestra de 30 profesores. Los resultados destacan que adaptación curricular debe ser entendida como una estrategia didáctico-metodológica viable para que alumnos con deficiencia intelectual accedan al currículo común.

Palabras clave: *currículo; Educación Inclusiva; deficiencia; Psicología de la Educación; necesidades educacionales especiales.*

Referências

- Aranha, M. S. F. (2000). *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola*: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, MEC/SEE.
- _____. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, pp. 160-173.
- Brasil. (2001a). Ministério da Educação. *Diretrizes para a educação especial na educação básica*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP.
- _____. (2001b). Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 18 de maio 2001, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 9ª ed. São Paulo, Atlas.
- _____. (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)*. Rio de Janeiro, Qualitymark Ed.
- _____. (1994). Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793*, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF.

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.
- Crochík, J. L.; Freller, C. C.; Dias, M. A.; Feffermann, M.; Nascimento, R. B.; Casco, R. (2009). Atitudes de Professores em relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 29, n. 1, pp. 40-59.
- Emmel, M. L. G. (2002). “Deficiência mental”. In: Palhares, M. S; Marins, S. C. F. *Escola Inclusiva*. São Carlos, EdUFSCar, pp. 141-153.
- Filgueiras, K. F. (2004). “(Con)fusões entre alfabetização e letramento: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola privada”. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2004, 27. Recuperado em 21 de abril 2009, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/p101.pdf>.
- Góes, M. C. R. de. (2004). “Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa”. In: Laplane, A. L. F.; Góes, M. C. R de (orgs). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, Autores Associados, pp. 69-92.
- Mantoan, M. T. E. (2001). “Abrindo as Escolas às Diferenças”. In: _____. (org.). *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo, Moderna, pp.109-128. Educação em pauta – Escola & Democracia.
- Oliveira, A. A. S. (2004). “Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva”. In: Omote, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, Fundepe publicações, pp. 77-112.
- Oliveira, A. A. S.; Leite, L. P. (2006). “Criando ambientes educacionais acolhedores” (reeditado). In: *Coletânea de textos*. Ed. Bauru, FC/Cecemca, pp. 83-102.
- Oliveira, A. A. S.; Leite, L. P. (2000). “Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais”. In: Manzini, E.J. *Educação Especial: temas atuais*. Marília, Unesp/Marília-Publicações, pp. 11-20.
- Rodrigues, D. (2003). “Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva”. In: _____. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, pp. 300-317.

- Stainback, S.; Stainback, W.; Stefanich, G.; Alper, S. (1999). “Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?”. In: Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, pp. 240-251.
- Vygotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/EDUSP.

Lúcia Pereira Leite

Docente do Programa de Pós-graduação e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista. Unesp/ Bauru.
E-mail: lucialeite@fc.unesp.br

Aline Maira da Silva

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).
E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Lauren Mariana Mennocchi

Professora Adjunta da Universidade Paulista – UNIP – Campus São José dos Campos.
E-mail: lamennocchi@hotmail.com

Vera Lúcia Messias Fialbo Capellini

Professora do Programa de Pós-graduação e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista.
E-mail: verinha@fc.unesp.br