

Adaptações curriculares como componente da formação docente

Curricular adaptations as element in teacher training course

Érica Yamauchi Torres^{1*}, Magda Silva Nery², Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra¹

RESUMO

Este estudo analisa a compreensão de docentes sobre as adaptações curriculares para os estudantes público-alvo da educação especial e as ações da formação continuada destes profissionais em relação à construção de uma escola na perspectiva inclusiva. Desenvolveu-se uma pesquisa aplicada e qualitativa, a qual se enquadra como um estudo de caso. O tema das adaptações curriculares é relevante na medida em que estas manifestam um olhar educacional específico, sendo uma prática pedagógica inclusiva, além de ser um componente na formação continuada docente. Os resultados foram discutidos fundamentados em aspectos legais que versam sobre a educação inclusiva, dialogando com pesquisadores como Capellini (2018), Pletsch (2009), entre outros. A partir da análise dos dados, foi possível averiguar que os docentes percebem e realizam adaptações curriculares isoladamente, o que caracteriza lacunas na formação desses docentes e o descumprimento das políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Adaptação Curricular; Formação Docente; Educação na Perspectiva Inclusiva.

ABSTRACT

This study analysis the comprehension of teachers about curricular adaptations to the students from special education and the actions of continued education of these professional in relation to the development of school in inclusive education. A qualitative and applied research was developed, which it is case of study. The subject of curricular adaptations is relevant because these content proving an specific education observation, still a inclusive pedagogical practice, besides being an element in teacher continued training. The results were discussed and reasoned in legal aspects about inclusive education, dialoging with researchers as Capellini (2018), Pletsch (2009), and others. From the data analysed, it was possible to verify that the teachers understand and realize curricular adaptations in isolation, it has implied gaps in the formation of these teachers and the non-compliance of inclusive public policies.

Keywords: Curricular adaptation; Teacher training; Inclusive Perspective in Education.

¹ Universidade Federal de Goiás.

* Email:ericayamauchi@ufg.br

² Centro Universitário de Mineiros.

INTRODUÇÃO

A educação é considerada um direito universal dos seres humanos, sendo garantidas a sua gratuidade e a obrigatoriedade. Após a validação da Constituição Federal, de 1988, o ensino passou a ser um direito estendido a toda população, conforme assegura o seu Art.205: o qual considera que: “A educação é um direito universal, de todos sendo o seu acesso e oferta, obrigatória é dever do estado e da família” (BRASIL, 1988).

No Brasil, o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas³ (NEE) é um tema que vem sendo discutido há décadas e está, cada vez mais, presente no nosso dia a dia. Porém, essa realidade vem mudando e a legislação tem trazido ganhos e conquistas importantes para a educação inclusiva. Diante dessa perspectiva de educação inclusiva, várias leis estabeleceram os direitos das pessoas com deficiência, dentre as quais estão: a Constituição da República (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial de Educação Para Todos, Jomtien, (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990); a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esses dispositivos legais surgiram com o propósito de esclarecer ações que a escola e a sociedade devem realizar a fim de assegurar os direitos da pessoa com deficiência. Como destaca a Declaração de Salamanca, as escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. Para que ocorra essa mudança em um lócus inclusivo, a escola precisa repensar seu papel como instituição educativa e social.

O termo Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos com a publicação da Lei nº 94.142, no ano de 1975 (MRECH, 1998). Segundo ela, neste ano foram surgindo, em todo território norte americano, projetos e programas voltados para a Educação Inclusiva.

O conceito de inclusão, na opinião de Mrech (1998), não pode se restringir apenas em levar crianças às classes comuns; ele exige também que elas sejam acompanhadas por

³ Termo utilizado na literatura espanhola, a qual considera as particularidades de cada pessoa, ou seja, as necessidades específicas para desenvolver as suas capacidades na esfera escolar (Gonzáles, 2007).

professores especializados, ou seja, preparados para lidar com elas nas suas particularidades e individualidades.

Os registros sobre a história da educação inclusiva, no Brasil, começam na década de 1970, quando algumas escolas passam a aceitar estudantes com deficiência, desde que eles conseguissem se adequar ao plano de ensino da instituição (ROGALSKI, 2010).

A partir dos anos de 1990, o Brasil inaugurou uma nova concepção de Educação Especial, que implicou em mudanças significativas de cunho político, contextual e operacional. Essa nova concepção de educação entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender aos estudantes que são o público-alvo da educação especial (EPAEE). Com isso, avanços significativos surgiram por meio de políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, principalmente, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ela objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos EPAEE, favorecendo, assim, o processo de inclusão desses sujeitos na rede comum de ensino (BRASIL, 2008).

No entanto, sabemos que, para a efetivação dessas políticas públicas, é fundamental que a formação docente inicial seja contemplada por investimentos, os quais ultrapassem as privações históricas que não os asseguram. Entretanto, estudos apontam que o Brasil apresenta um movimento antagônico, pois a realidade aponta que:

A inserção de disciplinas de educação especial, nas grades curriculares dos cursos, nossas licenciaturas seguramente estarão (de)formadas, fragmentada, enfim, desconectada da realidade, na qual, a inclusão escolar dos alunos com deficiência estará comprometida (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020, p. 70).

Em seus inscitos, Carvalho (2008) assegura que mudanças são indispensáveis para se garantir êxito em propostas inclusivas. Desse modo, é necessário que a escola apresente, enquanto instituição educativa, ações que viabilizem a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE em todas as atividades desenvolvidas por ela e na sala de aula comum, ou seja, que tenham como objetivo a prática da adaptação.

Defendemos que as adaptações curriculares são essenciais para a prática de respeito à diversidade, para que a escola possa diminuir as barreiras de aprendizagem e proporcionar acessibilidade ao currículo para todos. Por outro lado, concordamos com os estudos que indicam o despreparo da maioria dos docentes em relação às ações pedagógicas que alcancem as necessidades dos EPAEE nas escolas brasileiras (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020).

Diante disso, este estudo é movido pela inquietação em analisar a compreensão dos docentes de uma determinada instituição de ensino sobre a produção de atividades adaptadas que contemplem os diferentes modos e tempos de aprender dos seus estudantes. Outro objetivo é investigar como ocorre a proposta de formação continuada dessa instituição na perspectiva da educação inclusiva e se há ou não a participação da comunidade. Por fim, o nosso estudo pretende dialogar com outros estudiosos sobre os temas abordados para construirmos as considerações desta pesquisa.

Nesse contexto, levantamos algumas das nossas indagações: Será que, durante a sua formação inicial, foram oferecidas, aos docentes entrevistados, disciplinas obrigatórias sobre educação na perspectiva inclusiva? Eles já propuseram atividades que considerassem serem flexíveis/adaptáveis às NEE dos(as) estudantes? Se sim, como foram essas adaptações? Recebem algum tipo de apoio pedagógico para trabalhar com os EPAEE? Assim, por meio desse estudo de caso, procuramos responder a essas perguntas e outras mais.

Sistematizamos o nosso estudo a partir dessa introdução e, na sequência, apresentamos a metodologia percorrida. Em seguida, apontamos as reflexões teóricas dialogadas com outros pesquisadores e exibimos a discussão dos dados levantados e interpretados qualitativamente, além do desfecho com as palavras finais e os referenciais que nortearam a nossa pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa possui natureza aplicada e configura-se como um estudo de caso em uma busca qualitativa. Consideramos que a investigação é aplicada, pois procura gerar conhecimentos aplicáveis e práticos, conduzidos à solução de situações específicas, envolvendo observações e interesses pontuais.

Realizamos um considerável levantamento bibliográfico, o qual nos auxiliou com o embasamento das nossas análises, atrelado à técnica de entrevistas semiestruturadas, realizadas via formulário Google Forms⁴ com três docentes de etapas diferentes da educação básica.

⁴ Mota (2019, p. 373) indica que o Google Forms “é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive”. Avaliamos ser um recurso prático para a coleta de informações em

Assim, adentramos em uma determinada instituição de educação, procurando interpretar o que alguns docentes compreendem sobre as adaptações curriculares para os EPAEE. Concordamos que o estudo de caso em educação favorece a descoberta dos fenômenos educacionais, podendo frutificar em intervenção, diálogos e mudanças. Sobre o estudo de caso, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que:

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade, etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Também foram verificados documentos locais e páginas da *web* que contextualizam o trabalho inclusivo nessa instituição, ou seja, fizemos uma análise documental, considerada por Ludke e André (1986) como valiosa por fundamentar possíveis declarações do pesquisador. Lima Júnior *et al.* (2021, p. 49) definem a análise documental na perspectiva qualitativa, como um “procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados”.

Em relação à abordagem qualitativa, Bardin (2016) afirma que:

Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (BARDIN, 2016, p. 145).

Ancoradas em Bardin (2016), os dados foram analisados por meio da utilização do método de Análise de Conteúdo e desenvolvido em três fases: a primeira foi realizada uma pré-análise que se deu a partir da leitura das escritas dos docentes participantes; na segunda fase, aconteceu a análise geral do conteúdo organizado; e a terceira e última parte se referiu ao tratamento dos dados que envolvem uma análise mais detalhada, assim como a interpretação dos resultados, conforme a literatura abordada.

pesquisas, pois o entrevistado envia suas respostas remotamente via e-mail ou por meio de um link, utilizando o dispositivo que tiver conexão, por exemplo, *smartfone*, *notebook*, *tablet* ou *desktop*.

AS ADAPATAÇÕES CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

Com o propósito de revelar as circunstâncias e a primordialidade de defendermos a implementação das adaptações curriculares, ancoramo-nos nas afirmações de Capellini (2018), estão ligadas à implementação de estratégias pedagógicas que alcancem as necessidades educacionais dos EPAEE, concretizando assim um currículo flexível e dinâmico. Dessa forma, acreditamos que ao persistirmos na manutenção de um currículo inflexível, sem opções ou caminhos que possibilitem o acesso ao conteúdo, estaremos implementando uma escola que apenas integra, mas que não inclui, de fato, toda a diversidade de estudantes. Esse processo nega o que prevê a legislação “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 2002, p.33).

Ao negarmos a possibilidade da adaptação curricular, estaremos colaborando com o que Plets (2010) define como sendo a exclusão intraescolar, ou seja, a inexistência de uma reflexão sobre o currículo, e sua conseqüente descontextualização. No contraponto dessa ação excludente, Cappellini (2018) indica que as adaptações curriculares estão vinculadas às estratégias pedagógicas, que são características de uma escola inclusiva, às respostas dadas às NEE, às intenções da escola e ao reconhecimento dos princípios de igualdade e de diversidade.

Em relação à efetivação das adaptações curriculares, assim como Capellini (2018), reconhecemos que elas são primordiais quando as necessidades educacionais das pessoas com graves comprometimentos ou com severas limitações, provenientes de alguma condição de deficiência ou de transtorno, venham a exigir a construção de um currículo especialmente planejado para cada estudante.

Com base na literatura, apontamos que esse processo demanda algumas articulações pedagógicas que favoreçam a implementação das adaptações curriculares, tais como: a reflexão, o entendimento que há formas e tempos diferentes para o ato de aprender, o conhecimento das especificidades dos EPAEE, o domínio dos conteúdos por parte do docente, além do ensino colaborativo. Essa última ação pedagógica é indicada

por pesquisadores como sendo um trabalho permeado por trocas de conhecimentos e experiências entre o docente especialista em educação especial, o docente da sala comum e o docente de apoio, caso esse apoio exista (SANTOS; COSTA, 2020; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; CAPELLINI, 2018).

No que concerne à análise das políticas educacionais para a educação especial, Moreira e Malacrida (2009) concluem que a ideia de adaptação/adequação curricular está presente em diversos documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, essas pesquisadoras afirmam que, em muitos casos, as adaptações curriculares não contemplam processos inovadores e inclusivos, mas, sim, práticas que segregam, pois é oferecido ao estudante com deficiência intelectual um currículo empobrecido. Ainda com essa preocupação, Capellini (2018) adverte que oferecer aos EPAEE uma atenção individualizada, permeada pelas adaptações, é, sim, uma estratégia importante e necessária, mas não pode ser contrária à ação inclusiva, ou seja, é imprescindível que as atividades adaptadas não sejam 100% atividades diferenciadas das oferecidas para a turma comum.

Sobre a formação inicial, pode-se dizer que a formação docente vem sendo objeto de debates e de apontamentos acerca da necessidade de reformulações nas matrizes curriculares das licenciaturas no Brasil, principalmente no que se refere à educação na perspectiva inclusiva. Convém lembrar que a formação não conduz somente à prática de sala de aula, é necessário garantir uma gestão escolar de qualidade que se envolva não somente em questões burocráticas, mas que contemple também as questões pedagógicas.

Concordamos com Gatti e Barreto (2009), pois consideramos que a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo. Atualmente, a formação docente vem passando por inúmeras transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença das novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Nessa lógica, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois a docência não é irrelevante, mas sim, uma ocupação

fundamental na contemporaneidade, uma vez que busca atender a dinâmica da sociedade (TARDIFF; LESSARD, 2005).

A história da formação de docente ocorreu, inicialmente, no século XVII, no qual os registros históricos apontam a criação do primeiro curso de formação para professores, sendo este curso “instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Após a Revolução Francesa, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as escolas Normais com a finalidade de formar professores (SAVIANI, 2009).

De acordo com Gatti (2010), a formação docente, no Brasil, foi inaugurada com o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, o qual foi proposto no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que, na época, correspondiam ao nível secundário e posteriormente, ao Ensino Médio. Esse foi o modelo de formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996), estabeleceu-se a formação desses docentes em nível superior. Para a autora, a preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde, hoje, aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos.

Na perspectiva da formação, Gatti (2010) relata, ainda, que a Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996) propôs alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para a sua efetivação e implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas; nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com os ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010).

Portanto, para Freire (2016), o qual atua numa linha de educação problematizadora, visando superar a relação opressor-oprimido, essa educação problematizadora e/ou conscientizadora objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade. Professores e estudantes são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se

educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p.97). Para que isso aconteça, um professor que esteja engajado nessa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o estudante, a cultura dominante e autoritária, valorizando a linguagem e a cultura dele, criando condições para que cada estudante analise seu contexto social e produza os seus conhecimentos (FREIRE, 2016).

Frente ao exposto, concebemos como essencial que educadores se disponham e possibilitem a educação inclusiva nas escolas de ensino regular em todos os níveis. Satisfação não só no estudante, mas em si, na veracidade em aprender a compartilhar e propor currículos flexíveis e não compartimentados.

Em se tratando da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), ela é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os estudantes tivessem suas especificidades atendidas (NEVES *et al.*, 2019).

Ao longo do tempo, a educação com uma proposta inclusiva vem tentando se solidificar, com base em uma política de educação para todos. Deve-se considerar que a inclusão serve de base para a evolução educacional, que vise à transformação da sociedade, buscando um afastamento dos processos de exclusão, ainda muito presentes na nossa educação (BRASIL, 2008).

Essa política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino comum 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 dos 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.

É relevante destacar que a afirmação da Política Nacional de Educação Especial (1994a) é legitimada por leis e efetivada por decretos que garantem princípios democráticos no que tange aos direitos sociais dessa população. Faz-se necessária uma

perspectiva que, ao considerar aquilo que insiste em reaparecer, possa fomentar espaços para invenções cotidianas, movimentos e discussões que busquem inibir atitudes segregativas. Desse modo, esta política deve fazer valer um princípio inclusivo, comprometido com o laço social e a ética cotidiana, elementos essenciais à configuração da função educativa e ao direito a experiências educativas singulares.

Vale ressaltar que é reconhecido, no país, o grande desafio diante das perspectivas atuais que dispõem as escolas. As barreiras impostas na educação inclusiva vão além do aprendizado; direta ou indiretamente, elas se encontram em todas as camadas sociais de diversas formas, ficando o papel principal de conscientizar e incluir ao educador, que promoverá seu aprendizado, mesmo diante das diferenças coletivas sobre a real concretização da educação inclusiva escolar (CAMARGO *et al.*, 2007).

Em síntese, a inclusão é possível, porém ela não pode ser simplesmente implantada; há a necessidade de formar e dispor docentes atuantes comprometidos com o aprendizado, de espaços planejados, de recursos permanentes e reorganização pedagógica institucional juntamente com a família. Os desafios para a inclusão nas escolas não são fáceis, muito menos a adaptação do currículo, porém, acreditamos que pequenas atitudes se tornam grandes passos para flexibilizar práticas e ambientes educacionais, como também educadores em sua função mais humana, a de ensinar independente de ser estudante com necessidades educacionais específicas ou não.

ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a análise dos dados, apresentando o ambiente em que atuam os docentes entrevistados, levando-se em consideração o que Triviños (2017) afirma acerca da abordagem qualitativa e seu processo investigatório, compreendendo os fenômenos estudados por meio da perspectiva dos participantes.

Trata-se de uma instituição pública federal de educação comum da região centro-oeste do Brasil, a qual oferece o ensino nas três etapas da educação básica, além de dois programas de pós-graduação, uma especialização em Linguística Aplicada e também o Mestrado Profissional em Educação Básica. Por estarmos investigando a pertinência das adaptações curriculares como componente da formação docente, ou seja, aspectos ligados

à construção de uma educação mais inclusiva, fomos em busca da matriz curricular⁵ desses dois programas de pós-graduação. Dessa forma, encontramos cinco professoras que pesquisam na área da inclusão escolar, o que não confirma se há o estudo desse tema, entretanto nos sinaliza algo positivo em relação à preocupação da instituição quanto à necessidade de formação nessa área.

Outro dado expressivo sobre o lócus foi a constituição de uma Comissão de Educação Inclusiva⁶, a qual diz trabalhar pela inclusão escolar e a formação em docência inclusiva. Ela é integrada por professores, psicólogos, técnicos, coordenadores de departamentos, representante de estudantes, da Associação de Pais e da biblioteca, além de outros servidores com interesse de estudo no tema da inclusão. Inferimos que esses elementos se relacionam com questões culturais que permeiam os vínculos de convivência intra e extraescolar, por considerarem a presença de várias representações, incluindo a família, podendo favorecer a sensibilização “pró -inclusão junto ao conjunto de personagens - diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários - responsáveis pela dinâmica cotidiana” (PLETSCH, 2009, p. 153).

Analisando os perfis dos docentes entrevistados, primordialmente, visamos contemplar professores de todas as etapas da educação básica. Assim, a docente Fabiana atua na educação infantil, possui licenciatura em pedagogia e tem quatro anos de experiência. O docente Thiago é professor no ensino fundamental, possui formação em Francês e Português, mestrado e doutorado em Letras e Linguística, somando quinze anos de experiência como professor da sala comum. Já a docente Gabriela atua no ensino médio, é licenciada em História, com mestrado e doutorado também em História, com quinze anos de atuação no magistério. Dois desses professores são servidores concursados nessa instituição e uma delas é professora substituta.

Em relação à formação inicial desses, todos afirmaram, lamentavelmente, a ausência de alguma disciplina obrigatória sobre educação inclusiva em relação à instituição de ensino superior em que cursaram as licenciaturas de Pedagogia, Letras Português/Francês e História. Isso confirma os limites na formação inicial, apontados por Costa, Rocha e Lima (2020), ou seja, as lacunas provocadas pela carência de disciplinas de educação especial nas matrizes curriculares das diversas licenciaturas.

⁵ Informações disponíveis nas páginas: <https://pos.cepae.ufg.br/> e <https://especializacao.cepae.ufg.br/>

⁶ Dados encontrados no site: <https://sites.google.com/ufg.br/educacaoespecialinclusiva>

Consideramos que essa falta de preparo inicial dos docentes pode ser consequência da portaria ministerial nº 1.793 (BRASIL, 1994b), a qual, apesar de introduzir disciplinas sobre educação especial, nos mais diversos cursos de formação docente, orienta essa ação somente em caráter de recomendação e não de obrigatoriedade. Isso acarreta uma visível fragilidade dos docentes para atuarem de forma segura no processo inclusivo dos EPAEE no cotidiano escolar.

Ao indagarmos sobre a percepção de estar preparado(a) para ser professor(a) de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, os docentes afirmaram que isso depende de qual necessidade educacional específica esse estudante apresenta. Consideramos que esse posicionamento dos docentes demonstra uma certa insegurança para trabalharem diante da heterogeneidade dos estudantes, ou seja, não houve a negação quanto ao preparo, mas também não foram enfáticos ao admitirem que estão preparados.

No que se refere à participação em algum(a) curso/palestra que estudasse o tema sobre adaptações curriculares na própria instituição, houve a confirmação apenas da docente Gabriela. Isso demonstra um distanciamento no processo de formação desses docentes; assim, inferimos que há ações isoladas que não alcançam todos os profissionais, por talvez não haver uma obrigatoriedade, e sim meramente um convite.

Por outro lado, todos confirmaram que propuseram atividades consideradas por eles como flexíveis/adaptáveis às NEE dos(as) estudantes; por exemplo, avaliação diferenciada, recursos ou estratégias diversas, favorecendo o que afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) em relação à construção de escolas mais flexíveis, de acordo com as especificidades dos estudantes, por meio de um currículo apropriado às peculiaridades daqueles que apresentem NEE.

Indagados sobre a frequência que propõem atividades com algum tipo de adaptação e se acreditam que foram bem sucedidos(as), de modo a alcançarem as suas expectativas e as necessidades do(a) estudante, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Se o combinado fosse adaptar a atividade, eu adaptava todas as atividades, seguindo o tema, mas elaborando as questões de acordo com as instruções dos orientadores e monitores. Acredito que fui bem sucedido, dado que o monitor do aluno elogiou minhas atividades no conselho de classe. Além do mais, eu sempre questionava a mãe do aluno sobre a adequação das atividades, e ela dizia não haver problemas em relação as minhas atividades adaptadas (Professor Thiago).
Faço semestralmente. Acredito que alcançamos bons caminhos (Professora Fabiana).

Faço isso a cada material elaborado, para que assim o aluno/aluna/alune com algum tipo de necessidade educacional especial seja atendido e incluso nos objetivos propostos para o tema trabalhado (Professora Gabriela).

Essas afirmações nos trouxeram boas impressões. Os docentes indicaram o diálogo com outros agentes que participam do processo educacional, buscando torná-lo mais inclusivo, a saber, o professor orientador, o monitor (mediador pedagógico inclusivo⁷) e a mãe do estudante. Outro elemento é a percepção positiva dos docentes em relação às suas práticas. Entretanto, apenas dois docentes sinalizaram a preocupação com a questão da intencionalidade do ensino, procurando adequar a atividade ao tema estudado/trabalhado pelo restante da turma. Sustentamos que a inclusão escolar difere da integração, não bastando apenas matricular os EPAEE na sala comum, é preciso dar-lhes condições de desenvolverem suas capacidades, não de forma espontânea, mas com intenções pedagógicas sistematizadas. Nesse sentido, em seus inscritos, Demerval Saviani argumenta que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19).

Todos os docentes confirmaram que recebem algum tipo de apoio pedagógico na escola para trabalharem com os EPAEE, mesmo não havendo a figura do profissional especialista em educação especial, o que demonstra os limites que enfrentam os docentes para a construção de uma escola mais inclusiva. O ensino colaborativo é indicado por pesquisadoras como uma relevante parceria entre o docente da sala comum e o especialista em educação especial, compartilhando e dividindo responsabilidades na ação intencional do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as peculiaridades, os ritmos e o aprendizado de cada estudante, de modo a contribuir para o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem de todos, principalmente dos EPAEE (SANTOS; COSTA, 2020; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; CAPELLINI, 2018).

Além dessas pesquisadoras, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também confirma que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria

⁷ O mediador pedagógico inclusivo é um licenciando da Universidade Federal de Goiás, o qual tem a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem com o EPAEE que acompanha em sala de aula comum.

escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Destarte, enquanto não se concretizam políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, sustentadas pelos recursos legais e essenciais aos EPAEE, percebemos ações isoladas, alicerçadas na responsabilidade dos docentes, numa instituição que, satisfatoriamente, possui uma Comissão de Educação Inclusiva que busca fomentar o trabalho colaborativo, a inclusão escolar e a formação em docência inclusiva. De acordo com os dados averiguados, essa Comissão oferece três reuniões de formação continuada ao mês, estendida à toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a compreensão desse trio docente sobre a produção de atividades adaptadas que beneficiem a heterogeneidade dos estudantes com ou sem deficiência da educação básica, consideramos que, de maneira geral, a formação inicial nas licenciaturas falhou, pois as licenciaturas cursadas pelos docentes não disponibilizaram disciplinas sobre educação inclusiva. Isso reflete a redação da portaria ministerial nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994b) que traz, lamentavelmente, apenas o incentivo e não a obrigatoriedade de o ensino superior incorporar disciplinas sobre a educação na perspectiva inclusiva dentre as matrizes curriculares das inúmeras licenciaturas.

Compreendemos que essa falha na formação é algo a ser urgentemente pautado nas discussões para o avanço do que já é ancorado nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Afirmamos que esses dispositivos legais trouxeram avanços para a concepção da educação inclusiva, porém, nem sempre, a prática das adaptações curriculares demonstra que elas são processos com inovações que considerem modos e ritmos diferentes de aprendizagem dos nossos estudantes. Assim, concordamos que “o currículo deixa de ser um eixo articulador das diferenças e as adaptações perdem o sentido inclusivo e passam a exercer um caráter excludente” (MALACRIDA; MOREIRA, 2009, P. 6608).

Sinalizamos que há atuações pedagógicas distanciadas. Favoravelmente, os docentes afirmaram que realizam algum tipo de adaptações curriculares e apresentam

razoável compreensão sobre essa prática inclusiva. Entretanto, ao exemplificarem como sucederam essas flexibilizações, interpretamos que nem todas apresentaram efetividade.

Em relação à investigação da proposta de formação continuada dessa instituição na perspectiva da educação inclusiva, nós ponderamos que ela é ineficiente, apesar dos esforços dos profissionais que atuam na Comissão de Educação Inclusiva. Julgamos que uma das causas é a não obrigatoriedade da participação nas formações continuadas.

Indicamos que a verificação da ausência do professor especialista em educação especial desfavorece, porém não impossibilita a realização das adaptações curriculares. Concordamos que o ensino colaborativo disponibiliza momentos de discussão e de planejamento em comum entre o docente especialista em educação especial e o professor da sala comum. As adaptações curriculares é um dos temas discutidos nesse trabalho de colaboração (VILARONGA; MENDES, 2014).

Por fim, ajuizamos que essas considerações não finalizam as análises realizadas, principalmente por acreditarmos que a inclusão escolar só ocorrerá, de fato, quando dermos a todos os EPAEE o acesso ao currículo, além da fomentação de uma cultura respeitosa em relação a esses estudantes. Que essa educação contribua para a construção de novos paradigmas que, na perspectiva de Freire (1992), precisa ser uma educação libertadora, humana e humanizante, considerando-os pessoas capazes de se desenvolverem, desde que a escola e os docentes proponham situações de ensino e aprendizagem que contemplem as suas NEE.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994a.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria Ministerial n.º 1.793**, de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994b.

BRASIL. Lei N° 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BORGES, M. C et al. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR**, v.11, n.42, p. 94-112, 2011.

CAMARGO, L. F et al. Perspectivas Sobre a Educação Inclusiva: um Desafio Possível. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 15. 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, PUCPR, 2017.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. 1ªed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MALACRIDA, P. de F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 15, 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 6600-6609.

COSTA, V. B. da.; ROCHA, L. P.; LIMA, A. M. de L. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Científica UBM**, v. 22, n. 42, p. 66-84, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. A formação inicial para a docência: licenciaturas presenciais. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2009, p. 56-87.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. Trad. Federico Carotti. 2ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GONZÁLES, E. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALACRIDA, P. de F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 15, 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 6600-6609.

- MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, p. 371-380, 2019.
- MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Integração Brasília**, v. 8, n.20, p. 37- 40, 1998.
- NEVES, L. R. et al. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019.
- ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. REI – **Revista de educação do Ideau**, v. 5, n. 12, 2010.
- SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K. da. O que é Ensino Colaborativo? **Revista Brasileira Educação Especial**, v.26, n.4, p.779 - 778, 2020.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

Recebido em: 03/02/2022

Aprovado em: 05/03/2022

Publicado em: 10/03/2022