

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK AT CURRICULAR ADAPTATIONS

CAROLINE BORGES ZANATO¹

ROBERTO GIMENEZ²

RESUMO

Reconhecidamente, as adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Todavia, existem muitas dúvidas, quanto à natureza dessas adaptações e seus respectivos desdobramentos sobre o processo de acolhimento dos alunos. Assim, o presente artigo busca discutir o papel das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. De modo geral, são discutidos os níveis e categorias das adaptações, seus respectivos graus de efetivamente, bem como, o papel da equipe gestora e dos professores neste processo de inclusão. Além disso, são discutidos, também fatores que limitam os possíveis impactos das adaptações curriculares na educação básica.

Palavras-chave: Adaptação Curricular • Currículo • Educação Inclusiva.

RESUMEN

Reconocidamente las adaptaciones curriculares constituyen una posibilidad para atender las dificultades de alumnos con deficiencia, o que presenten dificultades de aprendizaje, favoreciendo a la apropiación del conocimiento y contribuyendo con su proceso de aprendizaje. Todavía, existen muchas dudas sobre la naturaleza de estas adaptaciones y sus respectivos desdoblamiento sobre el proceso de recepción de los alumnos. Así, el presente artículo objetiva discutir el rol de las adaptaciones curriculares para la inclusión de los alumnos con necesidades educacionales especiales en la red regular de enseñanza. De modo general, se discuten los niveles y categorías de las adaptaciones, sus respectivos grados de efectividad, así como el rol del equipo de gestión y de los maestros en este proceso de inclusión.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. carolborgesz@yahoo.com.br

2 Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo/Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e Professor do Curso de Educação Física da Universidade Nove de Julho. roberto.gimenez@unicid.edu.br

Además san discutidos también factores que limitan los posibles impactos de las adaptaciones curriculares en la educación básica.

Palabras clave: Adaptación Curricular • Currículo • Educación Inclusiva.

ABSTRACT

Admittedly, curricular adaptations are a possibility to attend the difficulties of students with disabilities, or who present learning difficulties, favoring the appropriation of school knowledge and contributing to their learning process. However, there are many doubts as to the nature of these adaptations and their respective impacts in the process of welcoming pupils. Thus, the present article seeks to discuss the role of curricular adaptations for the inclusion of students with special educational needs in the regular network of education. In general, the levels and categories of adaptations, their respective degrees of effectiveness, as well as the role of the management team and teachers in this inclusion process are discussed. In addition, factors that limit the possible impacts of curricular adaptations in basic education are also addressed.

Key words: Curricular Adaptation • Curriculum • Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade de aprender. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, s/n).

Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças presentes em cada aluno, os conhecimentos já adquiridos, os diferentes ritmos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades. É importante pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.31). Desse modo, é presumível assumir que o discurso curricular igualitário deixa de contemplar as efetivas necessidades de alunos com necessidades especiais, os quais, cada vez mais, têm chegado ao universo escolar.

Em linhas gerais, entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos.

Um currículo para ser inclusivo deve se adequar às habilidades, competências e necessidades dos alunos, valorizando sempre a diversidade. Para isso, este deve ser flexível, adaptável e desafiador a todos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e

ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/n).

Para que as os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino possam participar de forma efetiva do processo de ensino/aprendizagem, podem ser necessárias algumas adaptações no currículo regular para criar condições que favoreçam a inclusão.

Todavia, percebe-se, na literatura, uma discussão relativamente escassa acerca das eventuais adaptações curriculares que podem ser feitas a fim de acolher crianças e jovens na rede regular de ensino.

Por exemplo, alguns trabalhos discutem as dificuldades enfrentadas por professores de educação básica da rede pública e privada para incluir crianças com e sem deficiência (SANT'ANA, 2005; SILVEIRA, 2006; SMEHA e FERREIRA, 2008). De modo geral, prevalece o entendimento sobre a necessidade de existir uma aproximação entre a família e a escola para assegurar melhores condições de sucesso dos projetos de inclusão. Além disso, entende-se que os contextos sejam cruciais para caracterizar a ambiência necessária à inclusão. Por exemplo, entende-se que o contexto da educação infantil possa ser considerado mais inclusivo do que o ensino fundamental. Isso aconteceria uma vez que, nesse âmbito da educação, os professores passam um período de tempo maior com seus alunos, bem como não existem muitos professores que acompanham as turmas. Essa condição proporciona o estabelecimento de laços mais efetivos entre professores e alunos e amplia o conhecimento dos professores sobre os aprendizes, o que pode ser considerado crucial para o desenvolvimento de um projeto inclusivo. Entende-se, ainda, que, na educação infantil, pais e professores frequentemente estão mais próximos, articulação que é considerada saudável para maximizar as possibilidades de alcançar objetivos pedagógicos e acompanhar a vida diária das crianças com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto crucial diz respeito justamente à orientação do currículo e do projeto pedagógico, também substancialmente diferentes do ensino fundamental. Na Educação Infantil, o foco do projeto está concentrado nas crianças, ao passo que no ensino fundamental ele ancora-se no conteúdo (MAKIDA-DIONISIO, MARTINS e GIMENEZ, 2016).

Ao mesmo tempo, sabe-se, também, que a articulação dos professores em torno de uma proposta pedagógica, bem como a instituição de projetos colaborativos entre professores de escola regular com outros, de escola especial, apresentam desdobramentos amplamente satisfatórios para os processos de inclusão (GOMES e REY, 2007, GONÇALVES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; VILARONGA e GONÇALVES, 2014).

Em que pese o conhecimento sobre essas variáveis que podem contribuir para processos de inclusão, testemunham-se muitas dificuldades no cotidiano dos professores. Em geral, elas ultrapassam as barreiras físicas, uma vez que envolvem também as dimensões da comunicação, as didático-pedagógicas e culturais (conf. SASSAKI, 2009).

Sem sombra de dúvida, a dimensão das adaptações curriculares merece um espaço no bojo dessa discussão (conf. MINETTO, 2008), sobretudo pelo fato de essas eventuais mudanças impactarem a instituição escolar em várias dimensões, bem como tornarem possíveis as mobilizações dos diferentes atores envolvidos na organização. Assim, o presente estudo tem por objetivo discutir o papel das adaptações curriculares na inclusão de crianças e jovens com deficiência na educação básica.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

de acordo com Sebastian Heredero, entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (2010, p.199).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58).

As adaptações curriculares¹ constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino/aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas no “[...] 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, 1998, p.33).

Essas adaptações curriculares constituem-se em modificações progressivas do currículo regular, destinando-se aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais, devendo ocorrer pelo menor período possível, de forma a possibilitarem que esses alunos possam gradativamente participar de um ensino cada vez mais comum caminhando junto com seu grupo/classe (BRASIL, 1998).

O planejamento das adaptações curriculares deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, que necessita prever e respaldar as adaptações a serem realizadas. Segundo Sebastian Heredero (2010, p. 194), “a primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais”.

Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

O projeto político-pedagógico da escola deve ser um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de reflexão e discussão, expondo as suas intenções e delineando a sua identidade. Constituído por um processo democrático de decisões, este dará indicações para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à organização da escola, quanto à organização da sala de aula (VEIGA, 1998).

A escola deve ter como ponto de referência para suas práticas escolares o seu projeto pedagógico, orientando e operacionalizando o currículo. Deve-se considerar que a escola flexibilize e diversifique seu funcionamento e práticas educacionais de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem. Ao se identificarem as necessidades educacionais especiais dos alunos, é possível garantir recursos e meios favoráveis que apoiem o processo educacional, possibilitando a adoção de propostas curriculares diversificadas (BRASIL, 1998).

A partir de propostas curriculares que levem em consideração as características e peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações que atendam às necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

Para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação. Por isso, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual.

As adaptações realizadas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) correspondem às medidas de ajuste do currículo geral, como a organização escolar e os serviços de apoio. Essas adaptações devem proporcionar as condições estruturais para que ocorram as adaptações em sala de aula e individuais (BRASIL, 1998).

As medidas de ajuste efetuadas no currículo desenvolvido nas salas de aula dizem respeito à programação das atividades elaboradas para a sala, tais como a organização e os procedimentos didático-pedagógicos. Já as adaptações no nível individual focam predominantemente o aluno e, mais especificamente, almejam identificar os fatores que interferem em sua aprendizagem e atender às suas dificuldades (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas como as adaptações grupais e atividades de reforço não derem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhados pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que esse aluno possa, gradativamente, participar da maneira mais comum do ensino (HEREDERO, 2010).

Essas adaptações podem ser classificadas também de acordo com os elementos curriculares aos quais se referem, pertencendo a duas categorias: adaptações nos elementos de acesso, quando se referem a modificações nos elementos pessoais, materiais e de organização;

adaptações nos elementos curriculares básicos, quando se referem aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação (HEREDERO, 2010).

Ajustes menores e/ou maiores no currículo podem ser necessários; estes devem sempre levar em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos de forma a atender às suas dificuldades e favorecer a sua aprendizagem.

Nesse sentido, as adaptações curriculares podem ser classificadas de acordo com o seu grau de significatividade, podendo ser denominadas como: adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte; adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte (HEREDERO, 2010).²

As adaptações curriculares significativas ou de grande porte são decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; sendo assim, seu planejamento e execução são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores (ARANHA, 2000a).

A implementação de uma adaptação curricular significativa ou de grande porte deve sempre ser precedida de uma avaliação criteriosa das reais necessidades do aluno, pois esta deve sempre favorecer o processo de aprendizagem. Essas adaptações devem “[...] permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam viáveis e significativos [...]” (ARANHA, 2000a, p.12).

Estas devem constituir-se como uma medida excepcional, devendo serem adotadas somente “[...] depois de haverem comparado cuidadosamente todas as circunstâncias que envolvem o aluno, e de terem fracassado outras medidas prévias, inclusive as adequações de pequeno porte” (HEREDERO, 2010, p. 205).

A direção escolar tem grande importância no planejamento e na implementação das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, cabendo a ela:

1. permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade;
2. adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo;
3. flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos;
4. viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (ARANHA, 2000a, p.12).

Como apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998), no que tange aos elementos curriculares, as adaptações significativas ou de grande porte podem ocorrer na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, na avaliação e na temporalidade (ANEXO A).

As adaptações de acesso ao currículo correspondem à criação de condições físicas, ambientais e materiais para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais

na escola. Para isso, podem ser necessárias adaptações no ambiente físico escolar e nos materiais de uso comum em sala de aula, além de aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos. A capacitação continuada dos professores e demais profissionais e a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e transitoriedade também constituem ações necessárias para a construção de um sistema educacional inclusivo (ARANHA, 2000a).

Os objetivos serão adaptados de forma a favorecer as oportunidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais; para isso, pode ocorrer a eliminação de objetivos básicos ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. Essas alterações não cabem somente ao professor; é necessário que haja uma ampla análise antes dessa tomada de decisão, levando-se sempre em consideração as reais necessidades dos alunos, visando uma melhor aprendizagem e favorecendo a convivência destes com os demais alunos (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

Ao serem adaptados os objetivos, conseqüentemente também serão necessárias modificações nos conteúdos, que podem constituir adaptações nos conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e a eliminação de conteúdos básicos do currículo. A avaliação está diretamente associada a essas adaptações, sendo um meio para que o professor, juntamente com a equipe gestora, possa, com base nas alterações efetuadas anteriormente, avaliar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e decidir sobre seu percurso escolar (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

As adaptações na temporalidade devem se basear no ritmo próprio do aluno e no tempo que este necessita para aprender, podendo ser realizado um prolongamento no seu tempo de escolarização (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

Podem ser necessárias, também, adaptações no método de ensino e na organização didática, tais como uma organização diferenciada da sala com um número mais reduzido de alunos por turma e uma metodologia específica que atenda às necessidades particulares do aluno (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (ARANHA, 2000a, p.12).

As adaptações significativas ou de grande porte devem ser sempre precedidas de uma criteriosa avaliação feita pela equipe gestora, por professores do ensino regular e professores especialistas, de forma a serem analisadas as reais necessidades dos alunos e os impactos dessas adaptações no processo de ensino/aprendizagem e na socialização dos alunos.

Diferentemente das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, as adaptações curriculares não significativas ou de pequeno porte são de responsabilidade exclusiva do professor, não dependendo de ações de instâncias superiores nem de autorização. Constituem modificações realizadas no plano de ensino e ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor (ARANHA, 2000b).

Para a elaboração de seu plano de ensino, o professor deve constatar a diversidade presente em sua turma e promover as adaptações necessárias para favorecer a participação de forma produtiva de todos os seus alunos no processo de ensino/aprendizagem. Esse planejamento deve considerar as características individuais dos alunos para atender às suas necessidades educacionais. Quando necessário, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, que deve nortear as ações pedagógicas do professor, podendo ser elaborado com a ajuda de professores do ensino especial e apoio multiprofissional e atualizado constantemente de acordo com a evolução do aprendizado do aluno (ARANHA, 2000a).

Considerando a diversidade presente em sua sala e as necessidades individuais dos alunos, o professor tem a liberdade de promover as adaptações não significativas ou de pequeno porte, podendo ser estas organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e atividades de ensino/aprendizagem e na temporalidade (ANEXO B).

As adaptações não significativas ou de pequeno porte não constituem uma extrema individualização do ensino; mesmo se adequando às necessidades do aluno, é “[...] possível estabelecimento de linhas gerais, ou adaptações de tipo que sejam passíveis de ser utilizadas com um grande número de alunos com características similares” (HEREDERO, 2010, p. 2001).

Cabe ao professor garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso a todos os aspectos do currículo, assim como planejar e executar ajustes que assegurem a participação de todos os alunos nas aulas.

No que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral:

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

Medidas organizativas que facilitem o processo de aprendizagem, como ajustes na organização didática da aula, no espaço e agrupamentos, são essenciais para garantir o acesso ao currículo. Tais medidas podem constituir modificações nos materiais didáticos e na disposição física do mobiliário, na organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades e na previsão do tempo para o desenvolvimento dos diferentes elementos do currículo na sala de aula (ARANHA 2000b; BRASIL, 1998).

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos podem incluir a priorização de determinados objetivos e áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos e a eliminação de conteúdos secundários. Esses ajustes nos objetivos e conteúdos que constam no plano de ensino do professor devem adequar-se às características e atender às dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação à avaliação, o professor pode fazer modificações nas técnicas e nos instrumentos utilizados, como, por exemplo, possibilitar que um aluno cego faça a prova em braile e a apresente oralmente ao professor (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

No que diz respeito à temporalidade, podem ser feitos ajustes aumentando ou diminuindo o tempo previsto para determinado objetivo ou conteúdo, como a demanda de um maior tempo para os alunos surdos nas atividades exclusivamente verbais ou para alunos cegos em atividades escritas (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Ao levar em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos, o professor pode ter que realizar adaptações referentes aos procedimentos didáticos e às atividades, a partir da seleção de métodos mais adequados para o aluno, introduzir atividades complementares e/ou alternativas, alterar o nível de complexidade das atividades, adaptar materiais (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Para que as adaptações curriculares sejam efetivas é fundamental:

Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta;

Que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas;

Que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar (ARANHA, 2000b, p. 30, grifo do autor).

Para nortear as ações pedagógicas do professor e a elaboração das adaptações curriculares é recomendado que seja feita uma avaliação diagnóstica do aluno, sempre que possível com o auxílio de um professor especialista e de uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, que o professor tenha o maior número possível de informações a respeito da deficiência e das dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno, viabilizando a implementação de ações mais efetivas quanto à aprendizagem.

Pensando mais especificamente no panorama da inclusão no Brasil, constatam-se alguns fatores limitantes. Em primeiro lugar, evidenciam-se documentos legais apontando diretrizes que devam orientar o currículo e a prática pedagógica dos professores para o trabalho com a Educação Especial. Em outras palavras, aquelas chamadas adaptações de grande porte, ou de natureza significativa, são propostas. Contudo, em decorrência de se tratar de um país de dimensões continentais, percebe-se que os possíveis impactos dessas propostas tornam-se

minimizados. Isso aconteceria em decorrência de carência de informações em regiões afastadas dos grandes centros, por carência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Em face dessas dificuldades, muitas adaptações mais amplas ficam esquecidas e atribui-se maior importância às mudanças típicas do segundo nível, ou seja, aquelas denominadas adaptações de pequeno porte. Isso aconteceria porque, ao se depararem com os mais diversos contextos, marcados por crianças com dificuldade e turmas muito heterogêneas, os professores se defrontam com a necessidade de recorrer a adaptações individuais ou pontuais. Vale ressaltar que, embora elas atendam a uma demanda imediata e oriunda de uma condição específica, não são suficientes para cumprir de forma satisfatória com os requisitos necessários aos processos inclusivos. Vale ressaltar que, no âmbito nacional, é possível que elas sejam as mais frequentes.

Embora essas adaptações sejam as mais frequentes, em muitas ocasiões não acontecem apenas no âmbito da temporalidade, ou de recursos materiais disponíveis. Raramente, identificam-se adequações substanciais no nível dos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Para que essas adequações acontecessem seria necessária uma ambiência escolar convidativa e que valorizasse o trabalho em conjunto dos professores. Seria necessário que a atuação dos gestores fosse amparada por princípios democráticos e que valorizassem a experiência e a troca entre os professores (GIMENEZ, 2010). Essa visão sistêmica e de complexidade pode ser considerada relativamente rara entre os gestores.

Além disso, a formação dos professores parece não dar conta da complexidade típica desses contextos desafiadores de atuação profissional (GIMENEZ e SILVA, 2014). Os modelos lineares e de certeza que caracterizam os programas de formação de professores no âmbito nacional contribuem para dificultar esse olhar mais amplo sobre os processos de inclusão e sobre o seu próprio percurso formativo. Desse modo, não é raro que professores, quando se deparam com contextos de inclusão, substancialmente marcados por situações inusitadas e de dificuldade, argumentam não estarem preparados pelo fato de não se oferecer nenhum curso para a sua qualificação.

Os modelos de formação profissional ancorados em propostas diretivas e distantes da construção do conhecimento amparada na pesquisa e em projetos colaborativos ainda são frequentes nos programas ou cursos de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas. Tal fato impõe uma dificuldade muito grande à atividade profissional dos professores que, em grande parte das vezes, dependem de um direcionamento, de propostas prescritivas que, obviamente, não dão conta dos desafiadores contextos de inclusão de crianças e jovens com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância que os alunos com necessidades educacionais especiais possam vivenciar as experiências escolares no ensino regular juntamente com seus pares, sendo garantido a todos um ensino de qualidade e uma participação ativa no processo de aprendizagem. Para isso, podem ser necessárias adaptações no currículo regular.

Contudo, somente uma criteriosa avaliação das reais necessidades dos alunos e a análise dos tipos de adaptações irão favorecer a sua aprendizagem, o que não cabe somente aos professores, mas sim a toda a equipe escolar e, se necessário, a instâncias superiores.

As adaptações devem ser constantemente avaliadas e revisadas, partindo sempre de medidas menos significativas antes de propor medidas maiores, possibilitando, tanto quanto possível, a aprendizagem de todos os alunos, valorizando o trabalho em grupos colaborativos.

Ao mesmo tempo, entende-se que no Brasil a efetividade dessas adaptações possa ser afetada em decorrência das dimensões territoriais do país e das próprias concepções que norteiam a atuação dos gestores e professores da educação básica. Desse modo, na maioria das vezes, muitas adaptações ficam delegadas aos professores, no âmbito da gestão de suas turmas.

Esse problema pode ser considerado maior, ao se levar em consideração que os professores não se sentem preparados para lidar com a grande incerteza típica dos contextos de inclusão.

NOTAS

- 1 Para a construção do presente texto optou-se por utilizar o termo adaptações curriculares por ser este o utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.
- 2 Para o presente texto serão utilizados os termos adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas e adaptações curriculares de grande porte ou significativas por se compreender que estas exprimem melhor a abrangência e significatividade de cada uma.

REFERÊNCIAS

- ARANHA**, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a.
- ARANHA**, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.
- BRASIL**. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- GIMENEZ, R.** Educação Física Escolar e Inclusão. *In*: Walter Roberto Correia, Daniel Carreira Filho. (Org.). **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. 1ed. São Paulo: CRV, 2010, v. 1, p. 39-48.
- GIMENEZ, R.**; SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, p. 266-274, 2014.
- GOMES**, C. e REY, F.L.G. Inclusão escolar: representações compartilhadas da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.27, n.3, p.406-417, 2007.
- MAKIDA-DIONÍSIO**, C.; MARTINS, I.C. e GIMENEZ, R. Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Comunicações**, v.23, n.2, p. 207-224, 2016.
- MENDES**, E.G.; ALMEIDA, M.A. e TOYODA, Y.C. Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v.41, p.80-93, 2011.
- MINETTO**, M.F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo o desafio**. São Paulo: Ipbex, 2008.
- SASSAKI**, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, mar/abr, p. 10-16, 2009.
- SEBASTIAN** HEREDERO, E. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.
- SANT'ANA**, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- SILVEIRA**, F.F. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.1, p.79-88, 2006.

SMEHA, L.N. e FERREIRA, I.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.21, n.31, p.37-48, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VILARONGA, C.A.R. e MENDES, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p.139-161, 2014.

Recebimento 14/04/2017

Aprovação 26/06/2017

ANEXOS

ANEXO A – ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE OU SIGNIFICATIVAS

Adaptações Curriculares Significativas

Elementos curriculares, modalidades adaptativas

Objetivos

- eliminação de objetivos básicos

- introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

Conteúdos

- introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;

- eliminação de conteúdos básicos do currículo

Metodologia e Organização Didática

- introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem

- organização

- introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

Avaliação

- introdução de critérios específicos de avaliação

- eliminação de critérios gerais de avaliação

- adaptações de critérios regulares de avaliação

- modificação dos critérios de promoção

Temporalidade

- prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília - MEC/SEF/SEESP, 1998, p. 38 e 39.

ANEXO B – ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE OU NÃO SIGNIFICATIVAS

Adaptações Não Significativas do Currículo

Organizativas

- organização de agrupamentos
- organização didática
- organização do espaço

Relativas aos objetivos e conteúdos

- priorização de áreas ou unidades de conteúdos
- priorização de tipos de conteúdos
- priorização de objetivos
- sequenciação
- eliminação de conteúdos secundários

Avaliativas

- adaptação de técnicas e instrumentos
- modificação de técnicas e instrumentos

Nos procedimentos didáticos e nas atividades

- modificação de procedimentos
- introdução de atividades alternativas às previstas
- introdução de atividades complementares às previstas
- modificação do nível de complexidade das atividades eliminando componentes
- sequenciando a tarefa
- facilitando planos de ação
- adaptação dos materiais
- modificação da seleção dos materiais previstos

Na temporalidade

- Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília - MEC/SEF/SEESP, 1998, p.35.