



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Programa de Pós-graduação

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei

Faculdade de Ciências e Tecnologia



JULIANA VASQUES ONOHARA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ADAPTAÇÃO
CURRICULAR DA LEITURA E ESCRITA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2024



JULIANA VASQUES ONOHARA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ADAPTAÇÃO CURRICULAR DA LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Texto da Dissertação apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientador: Dr. Eduardo Galhardo



O58f

Onohara, Juliana Vasques

Formação de professores : adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual / Juliana Vasques Onohara. -- Presidente Prudente, 2024

173 p. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Eduardo Galhardo

1. Adaptação Curricular. 2. Formação Continuada. 3. Educação Inclusiva. I. Título.



JULIANA VASQUES ONOHARA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ADAPTAÇÃO CURRICULAR DA LEITURA E ESCRITA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Rede Nacional – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração em Educação Inclusiva.

Orientador: Dr. Eduardo Galhardo

Data da defesa: 19/11/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo Galhardo
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente – SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Katia de Abreu Fonseca
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente – SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Michele Oliveira da Silva
Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia (IFSP), campus Birigui

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JULIANA VASQUES ONOHARA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 19 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JULIANA VASQUES ONOHARA, intitulada **Adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO (Orientador - Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof^a. Dr. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Prof^a. Dr^a. MICHELE OLIVEIRA DA SILVA (Participação Virtual) do Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia (IFSP), campus Birigui. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente



EDUARDO GALHARDO

Data: 19/11/2024 19:46:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Programa de Pós-graduação

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei

Faculdade de Ciências e Tecnologia



Aos meus queridos sobrinhos, Yasmin e Benício, que sempre trazem alegria e entusiasmo para minha vida. Que este trabalho seja um exemplo de que, com determinação e amor, é possível transformar sonhos em realidade.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter estado sempre presente em minha vida, dando sabedoria em minhas escolhas e decisões para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo por toda paciência, carinho, colaboração, apoio durante essa trajetória e por sempre me incentivar e acreditar que seria possível. Sem você, nada disso teria sentido. Juntos, conseguimos alcançar nossos sonhos!

A minha família por todo apoio durante essa trajetória, em especial a minha mãe, dona Irene, e ao meu pai, seu Roberto, e as minhas irmãs Aline e Carmen que compreenderam a importância do meu sonho, respeitaram e suportaram a minha ausência e o meu silêncio em muitos momentos. Não há como mensurar como vocês são importantes em minha vida, agradeço por estarem sempre ao meu lado, me ouvindo e tendo paciência nos momentos difíceis, me incentivando nessa caminhada, me ensinando a importância de lutar e persistir e por sentirem orgulho de cada sonho conquistado.

Às Professoras da minha família, minhas tias Nice e Elza, a dedicação e paixão com que vocês desempenharam durante a brilhante trajetória de suas profissões são verdadeiramente inspiradoras e me enchem de orgulho. É com grande alegria que dou continuidade ao legado de excelência e paixão pelo ensinar.

As minhas amigas e companheiras do mestrado, Claudiane e Karina, juntas formamos um trio incrível, por todo o apoio, parceria e amizade. Sou grata por cada momento que passamos juntas e que irei levar para sempre comigo com muito amor e carinho, com vocês ao meu lado minha caminhada foi mais feliz e especial.

As minhas amigas e companheiras de trabalho, Maria Lúcia e Gilmara, pelas inspirações constantes que sempre significou a nossa jornada pelos caminhos da inclusão educacional. Maria Lúcia, juntas enfrentamos desafios e celebramos conquistas, e sua colaboração e apoio foram essenciais em cada passo desse processo. Agradeço profundamente por sua parceria e por lutar ao meu lado por um futuro mais justo e igualitário, sua paixão e comprometimento têm sido uma fonte constante de inspiração. Gilmara, sua confiança e encorajamento foram fundamentais para que eu acreditasse na possibilidade de alcançar meus objetivos.



Ao meu orientador, Eduardo Galhardo, pelos ensinamentos com tanto carinho, paciência, maestria e dedicação durante estes dois anos. Suas sábias orientações não apenas me ajudou a expandir meu conhecimento, mas também me inspiraram a seguir com mais confiança e determinação.

As unidades escolares em que a coleta de dados foi realizada, aos professores e professores coordenadores pedagógicos participantes do estudo que sempre foram tão atenciosos, solícitos e colaboradores, as diretoras escolares que me acolheram com tanto carinho e permitiram que esta pesquisa fosse realizada.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei.

A todos os Professores e colegas do PROFEI, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, contribuindo para que o Mestrado fosse possível, minha eterna gratidão.

Muitíssimo obrigada!



É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. Não se educa sem generosidade.

A escolha por ser professor deve passar por essa reflexão. Serei capaz de me entregar com afeto à minha profissão? Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida?

Somos marcados por mapas afetivos para sempre!

Marcelo Cunha Bueno



ONOHARA, J. V. **Formação de professores: adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual.** 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2024.

RESUMO

Consoante à perspectiva inclusiva e tendo como hipótese inicial a premissa de que os sistemas de ensino ainda apresentam severas dúvidas e inseguranças relacionadas à efetivação da adaptação curricular capaz de favorecer uma educação inclusiva de qualidade para estudantes com deficiência intelectual, esta pesquisa visa identificar e analisar informações, dados burocráticos e pedagógicos, de duas escolas públicas de um município do interior paulista, que permitam a constituição de um panorama fidedigno da realidade do processo educacional com foco no desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, no que tange aos processos de inclusão e adaptação curricular do estudante com deficiência intelectual (EDI). O objetivo da pesquisa versou sobre compreender as questões que envolvem a adaptação curricular no contexto da inclusão escolar de EDI, considerando a importância da formação continuada de professores para promover a efetiva inclusão. Para que a caracterização e descrição dos dados coletados fosse de fato eficaz, a opção metodológica efetuada neste estudo incidiu na pesquisa qualitativa descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação. A partir da análise dos dados foi possível compreender que às adaptações curriculares atuam como elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita e que, o investimento na formação continuada, reconduzindo as reflexões do professor sobre sua prática e o trabalho colaborativo com o professor do Atendimento Educacional Especializado são fundamentais para êxito do processo.

Palavras-chave: Adaptação Curricular. Formação Continuada. Educação Inclusiva.



ONOHARA, J. V. **Teacher training: curricular adaptation of reading and writing for students with intellectual disabilities.** 2024. 173 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education - Profei) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2024.

ABSTRACT

In line with the inclusive perspective and having as its initial hypothesis the premise that education systems still have serious doubts and insecurities related to the implementation of curricular adaptation capable of favoring quality inclusive education for students with intellectual disabilities, this research aims to identify and analyze information, bureaucratic and pedagogical data, from two public schools in a city in the interior of São Paulo, which allow the creation of a reliable panorama of the reality of the educational process with a focus on the development of reading and writing in the first years of elementary school, with regard to the processes of inclusion and curricular adaptation of students with intellectual disabilities (SID). The objective of the research was to understand the issues involving curricular adaptation in the context of school inclusion of SID, considering the importance of continuing teacher training to promote effective inclusion. In order for the characterization and description of the data collected to be truly effective, the methodological option used in this study focused on descriptive qualitative research. Data collection was carried out through bibliographic and documentary review, interviews and observation. From the analysis of the data, it was possible to understand that curricular adaptations act as a fundamental element in the teaching/learning process of reading and writing and that investment in ongoing training, redirecting the teacher's reflections on their practice and collaborative work with the Specialized Educational Service teacher are fundamental to the success of the process.

Keywords: Curricular Adaptation. Continuing Education. Inclusive Education.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem	55
Figura 2 – Planejamento Adaptado do Professor 1	97
Figura 3 – Planejamento classe comum (a) e Planejamento Adaptado (b)	98



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos para elaboração e registro para fins de comprovação da efetividade de aprendizagem escolar/superação das barreiras cognitivas e comunicativas	43
Quadro 2 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização.....	52
Quadro 3 – Ações de formação continuada em serviço realizadas no ano de 2023 pela Professora especializada do AEE em parceria com a Coordenadora de Área do AEE	68
Quadro 4 – Ações de formação continuada em serviço realizadas no ano de 2023 pela Professora Psicopedagoga em parceria com a Coordenadora de Área do AEE	69
Quadro 5 – Metas para a turma do 3.º ano	73
Quadro 6 – Categorias e subcategorias das observações em sala de aula	96
Quadro 7 – Síntese dos fatores que dificultam a formação continuada, dificuldades relacionadas ao planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular	107

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
EDI	Estudante com Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horas de Trabalho Pedagógico em local de Livre escolha
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Plano de Atendimento Individual
PAC	Plano de Adaptação Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEI	Plano de Ensino Individualizado-PEI
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivo Geral	18
1.2 Objetivos específicos	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Contribuições históricas e legais da educação especial	20
2.1.1 Dispositivos legais e normativas de práticas nacionais	23
2.1.2 Processos históricos legislativo do Estado de São Paulo	26
2.1.3 Processos históricos legislativo Municipal	31
2.2 Contribuições conceituais e críticas acerca da deficiência intelectual	34
2.3 Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva	38
2.4 Adaptação curricular na ação pedagógica inclusiva.....	44
2.5 O ensino da leitura e escrita do EDI.....	47
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (Percurso)	57
3.1 Universo de Pesquisa	57
3.2 Aspectos Éticos	57
3.3 Local da coleta de dados	58
3.4 Participantes	59
3.5 Materiais e Métodos	60
3.6 Procedimentos para a Coleta de Dados	60
3.7 Procedimentos para a análise de dados	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
4.1 Diretrizes pedagógicas que norteiam a adaptação curricular no contexto do sistema de educação municipal de Birigui.....	63
4.2 O tema da adaptação curricular no Projeto Político Pedagógico das escolas	70
4.2.1 Escola 1.....	72
4.2.2 Escola 2.....	72
4.3 Apresentação e análise de dados coletados por meio entrevistas	75
4.3.1 Experiência profissional no trabalho pedagógico	76



4.3.2	Conhecimento sobre o tema Adaptação Curricular.....	76
4.3.3	Planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular	78
4.3.4	Sentimento em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.....	83
4.3.5	Formação continuada.....	85
4.4	Análise e discussões sobre a efetivação da adaptação curricular aplicadas no contexto escolar.....	95
4.4.1	Prática Pedagógica.....	96
4.4.2	Adaptação dos conteúdos de leitura e escrita.....	103
5	RECURSO EDUCACIONAL.....	107
5.1	Organização da proposta da Formação Continuada.....	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	131
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	131
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista.....	134
	APÊNDICE C – Roteiro para observação em campo.....	136
	ANEXOS.....	138
	ANEXO A – Autorização da Secretária de Educação Municipal.....	138
	ANEXO B – Instrução Normativa SME N.º 02/2022	139

APRESENTAÇÃO

Discorrer as razões que despertaram meu interesse pelo tema desta pesquisa envolve discutir aspectos da minha experiência profissional e os desafios que enfrentei ao longo dessa trajetória.

Desde cedo, fui imersa em um ambiente onde a educação era mais do que uma profissão; era uma vocação, um compromisso e uma responsabilidade. Ter a origem em uma família de professores alfabetizadores, não apenas moldou minha visão sobre a carreira docente, mas também fortaleceu minha decisão de seguir o mesmo caminho. Embora o legado familiar tenha sido uma fonte de inspiração e orientação, sempre fui consciente de que a prática docente requer um compromisso com a inovação e as novas demandas educacionais.

No ano de 2007, iniciei a graduação em Pedagogia. No decorrer da faculdade, tive o primeiro contato com a temática Educação Especial, tendo a oportunidade, mesmo que superficial, de descobrir potencialidades e possibilidades de ensino e aprendizagem para os estudantes com necessidades específicas. No ano de 2009, penúltimo ano da graduação, realizei um curso de capacitação em distúrbios de aprendizagem. Nesse momento, minha visão educacional e a paixão pela Educação Especial e Educação Inclusiva começaram a ser ampliadas.

Logo após a graduação em Pedagogia no ano de 2011, iniciei minha jornada na área da educação na Instituição Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Rosana/SP (APAE/Rosana), dobrando o período de trabalho como professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Rosana/S.P. durante os anos de 2012 e 2013. Em 2013, ingressei como professora substituta no Centro de Ensino Superior Primavera na cidade de Rosana, ampliando minha experiência em diferentes contextos educacionais.

Retornando para minha terra, Bilac/SP, no final do ano letivo de 2013, concorri ao concurso público de professor de Educação Especial da rede municipal de ensino de Birigui/SP e da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Desde 2014, tenho o privilégio de trabalhar na Prefeitura Municipal de Birigui, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como Professora de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncional para Deficiência Intelectual da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Ambos os cargos são exercidos em

caráter efetivo, e têm sido fundamentais para minha formação contínua e para o aprimoramento de minhas práticas pedagógicas.

Minha formação acadêmica e o legado educacional da minha família são a base sólida que sustenta minha prática docente. Quanto aos cursos que realizei, minha motivação sempre esteve relacionada tanto a interesses pessoais quanto a necessidades emergentes da minha prática profissional. Após concluir minha graduação em Pedagogia, busquei aprofundar meus conhecimentos com quatro pós-graduações: em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, concluída em 2014, em Educação Especial em Deficiência Física e Psicopedagogia Clínica e Institucional concluídas em 2016 e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional em 2021. Durante toda a minha trajetória, diversos cursos de capacitação e aperfeiçoamento foram realizados, todos com temáticas relacionadas a Educação Especial e Educação Inclusiva.

Como professora de Educação Especial, inserida nos processos educacionais inclusivos, percebi a necessidade de atualizar minha formação para aprimorar minha compreensão dos princípios da inclusão escolar e atuar de forma mais consciente e consistente nas escolas regulares. Foi nesse contexto que ao ler o edital do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), vislumbrei a oportunidade e tomei a decisão de inscrever-me e ingressar em um Mestrado Educacional que está diretamente relacionada ao reconhecimento da importância da formação continuada para os professores, na área da Educação Inclusiva.

No ambiente escolar, enfrentamos desafios constantes e mudanças no cenário educacional que exigem a integração da teoria com a prática e uma busca incessante por novos conhecimentos. O PROFEI representa uma oportunidade crucial para aprofundar minha compreensão sobre práticas inclusivas e processos formativos que podem transformar a educação para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas.

A motivação para o tema central da minha dissertação “Adaptação Curricular relativa ao conteúdo de leitura e escrita para estudantes com Deficiência Intelectual nos primeiros anos do ensino fundamental”, emergiu durante o período da pandemia do Covid-19, que evidenciou a necessidade de um trabalho colaborativo, assim como as dificuldades declaradas pelos professores de classe regular para lidar com os desafios colocados nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, no planejamento e desenvolvimento de adaptação curricular

eficaz para atendimento às necessidades específicas dos estudantes elegíveis da Educação Especial, assim como a importância de formação continuada.

A partir dessa situação problema, decidi dedicar-me a pesquisa buscando contribuir para a efetivação da adaptação curricular e para a formação de educadores preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Acredito que os conhecimentos adquiridos no PROFEI são essenciais para aprimorar minha atuação e para promover uma educação mais justa e acessível a todos os estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de todo estudante envolve a aprendizagem de conceitos, apropriação de conteúdos e elaboração de conhecimento, aspectos que estão presentes, direto e indiretamente, no currículo escolar. Desta forma, tornar o currículo acessível, por meio da adaptação curricular, é imprescindível para o desenvolvimento intelectual/cognitivo dos discentes, proporcionando maior autonomia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes com deficiência intelectual.

Ler e escrever é um dos principais objetivos do ambiente escolar, uma vez que, podemos observar a importância da leitura e da escrita na vida e no desenvolvimento de uma sociedade, assim como a relevância para as pessoas exercerem seus direitos, seus trabalhos, sua participação na sociedade de forma autônoma, com cidadania e dignidade.

O processo do desenvolvimento da leitura e da escrita do estudante com deficiência intelectual (EDI), de forma convencional ou tradicional, é visto pelos professores e pelos seus pais como um desafio e como um grande objeto de anseio.

São comuns os questionamentos dos “pais atípicos¹” se os seus filhos irão ler e escrever. Nesse sentido, devemos levar em consideração que todos os pais apresentam expectativas em relação ao desempenho escolar e ao aprendizado dos seus filhos. Desta forma, como escola, temos que assumir o compromisso de assegurar estratégias de aprendizagem que atendam às demandas e necessidades dessas crianças, assim como de seus familiares.

Esta pesquisa aborda os aspectos associados ao processo de adaptação curricular no contexto da inclusão escolar do EDI, como as contribuições históricas e legais da Educação Especial; contribuições conceituais e críticas acerca da deficiência intelectual; Currículo escolar na perspectiva inclusiva; Adaptação curricular na ação pedagógica inclusiva e o ensino da leitura e escrita do EDI.

1.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar informações, dados burocráticos e pedagógicos, de duas escolas públicas de um município do interior paulista, que permitam a constituição de um panorama fidedigno da realidade do

¹ Expressão frequentemente usada para se referir a pais cujos filhos têm deficiência ou cujo desenvolvimento difere do conceito considerado padrão.

processo educacional com foco no desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, no que tange aos processos de inclusão e adaptação curricular do EDI. A adaptação curricular é imprescindível para o desenvolvimento intelectual/cognitivo da criança, enquanto um recurso que possibilita maior acessibilidade e autonomia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

1.2 Objetivos específicos

- Realizar o levantamento e análise dos dispositivos legais, diretrizes oficiais e pedagógicas pertinentes às adaptações curriculares;
- Investigar, observar e analisar situações do cotidiano escolar no Ensino Fundamental – anos iniciais, em duas escolas do Sistema Público Municipal de Educação de Birigui - SP, de forma a compreender a realidade dos profissionais frente às demandas existentes para elaboração e execução das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual;
- Realizar análise dos documentos oficiais, por meio de pesquisa documental;
- Observar e analisar práticas pedagógicas implementadas no ensino Fundamental – anos iniciais;
- Verificar as concepções de professores sobre adaptação curricular e as condições do trabalho pedagógico frente a necessidades de implementação na prática pedagógica com o EDI;
- Categorizar e analisar as práticas pedagógicas implementados pelo professor do ensino comum.
- Planejar, elaborar e implementar uma formação com foco na inclusão escolar e adaptação curricular.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, exploramos a fundamentação teórica e as práticas na perspectiva da educação especial ao longo do tempo, com foco nas contribuições históricas e legais. Iniciamos discutindo as bases normativas e os dispositivos legais que estruturam a educação especial no Brasil, analisando tanto a legislação nacional quanto os processos legislativos do Estado de São Paulo e do município de Birigui/SP. Em seguida, abordamos as contribuições conceituais e críticas relacionadas à deficiência intelectual, ressaltando a importância de uma compreensão ampla e inclusiva desse conceito.

Também é abordada a relação entre o currículo escolar e a educação inclusiva, evidenciando como essa perspectiva pode transformar as práticas pedagógicas. Adentramos, então, no tema da adaptação curricular como um elemento essencial na ação pedagógica inclusiva, enfatizando a necessidade de estratégias que atendam às necessidades específicas dos EDI. Por fim, abordamos o ensino da leitura e escrita, destacando abordagens que favorecem a aprendizagem, participação e desenvolvimento de todos os discentes.

2.1 Contribuições históricas e legais da educação especial

A Educação Especial tem sido profundamente influenciada por importantes marcos históricos e legais que indicaram avanços significativos e cruciais no atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Analisar e compreender essas mudanças são fundamentais para reconhecer o impacto dessas transformações na promoção de um sistema educacional mais justo, acessível e equitativo para todos. Segundo Schlüzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 3), “Os indivíduos não aprendem de forma isolada, mas em conjunto com os seus semelhantes, vinculados à sua época e ao seu tempo histórico.” O século XX foi marcado por mudanças e avanços importantes para o indivíduo com deficiência, ainda que em uma abordagem assistencialista, começaram a ser considerados cidadãos com os seus direitos e deveres de participação na sociedade.

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma norma comum a ser observada por todos povos e nações, iniciando-se os primeiros movimentos

organizados por familiares dos indivíduos com deficiência, motivados pela crescente consciência sobre a necessidade de reconhecimento e pelos direitos das pessoas com deficiência. Essas iniciativas foram fundamentais para estabelecer as bases da luta por direitos e inclusão, que se intensificou nas décadas seguintes e resultou em importantes legislações.

Na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os indivíduos com deficiência. Período esse marcado pela segregação, ocorrendo a escolarização em escolas especiais e, mais tarde (1970), período marcado pela integração, as classes especiais dentro de escolas comuns.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Nesse período, houve uma continuação da configuração de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado, não se efetivando uma política pública de acesso universal à educação, de modo que permaneceu ainda a concepção de *políticas especiais* para tratar da educação de estudantes com deficiência.

Em 1981, é decretado pela ONU o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Anteriormente aos movimentos dessa época, a mídia recorria aos especialistas em educação e reabilitação, além de familiares, no lugar de ouvir diretamente os indivíduos com deficiência, uma vez que eles não eram vistos como legítimos defensores de suas vidas, apenas a reabilitação e a educação especial eram vistas como necessidade desses indivíduos. Nesse momento histórico, o governo limitava-se a considerar uma relação assistencialista e caritativa, disponibilizando recursos restritos às instituições filantrópicas para desenvolverem o trabalho com as pessoas com deficiência.

Um dos marcos históricos mais importantes na história da Educação Especial no Brasil se deu em meados da década de 90, período marcado por vários movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordavam fortemente a ideia da inclusão escolar. Esse novo modelo de educação propôs avançar para além do conceito de integração, modelo educacional em vigor na época.

Com o fim da influência exclusiva da medicina, o aspecto educacional passa a ser enfatizado na Educação Especial, na perspectiva ensino-aprendizagem, iniciando estudos e pesquisas na área, abordando a inclusão dos estudantes com deficiências, na rede regular de ensino.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A declaração conta com dez artigos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. Desta forma, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ratifica o direito de toda criança à educação, direito este expresso desde a Declaração de Direitos Humanos em 1948 (Unesco, 1990).

Em 1994 na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, foi elaborado o documento intitulado Declaração de Salamanca, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (Carvalho, 1998 p. 146).

Segundo a declaração de Salamanca

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade [...] (Unesco, 1994, p. 5).

Na Venezuela (Declaração de Caracas, 2002), foi realizada a Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, a qual por meio da Declaração de Caracas, objetivou-se a constituir uma rede voltada a promover e coordenar ações em defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, impulsionando os governos a coordenar suas ações de forma mais favorável e atuantes nessa direção.

Em 2015, na cidade Incheon, Coreia do Sul, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, tendo como um dos resultados a Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da

vida para todos”. A Declaração defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial. O documento assume o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem (Unesco, 2015).

Em setembro de 2015, em Nova York, foi realizada a Assembleia Geral das Nações Unidas, instituindo-se a Agenda 2030 da ONU, que representou um plano global com o objetivo de atingirmos em 2030 um mundo melhor para todos os povos e nações. O plano estabelece 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. A partir da realidade brasileira, destaca-se o compromisso com as seguintes ações relacionadas à educação inclusiva:

4.5. Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade;

4.6. Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática;

4.a. Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.c. Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional (ONU, 2015, n.p.).

Essas convenções e declarações influenciam legislações nacionais, incentivando a criação de políticas e práticas que promovam a inclusão de todos no sistema educacional, respeitando suas diversidades e necessidades específicas.

2.1.1 Dispositivos legais e normativas de práticas nacionais

Em relação aos princípios e fins da Educação Nacional voltados à Educação Especial, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de todos à Educação, estabelecendo em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, dispondo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

aos estudantes elegíveis dos serviços da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei n.º 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando os dispositivos legais da Constituição Federal.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, legislação que consolidou diretrizes para a Educação Especial no Brasil, modelo social da deficiência, trouxe mudanças no paradigma da reabilitação, alterando para suporte. Em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em 1998, o MEC, por meio da então Secretaria de Educação Especial, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), contendo o volume dedicado às Adaptações Curriculares, onde esse termo foi descrito como um conjunto de:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (Brasil, 1998, p. 15).

O conceito de adaptações curriculares, portanto, deve ser entendido como uma possibilidade de trabalhar o conteúdo de forma acessível a todos os estudantes, por meio de alternativas metodológicas e recursos que atendam às necessidades de cada estudante, favorecendo o acesso aos diferentes âmbitos do currículo.

O Decreto n.º 3.298/1999, regulamenta a Lei n.º 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

No ano de 2000, a Secretaria de Educação Especial/MEC disponibilizou para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõem o *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* - com o objetivo de atender à necessidade de programas de formação aos professores para garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos estudantes nas

classes de aula do ensino comum (Aranha, 2000). Dentre esses materiais, consta a cartilha n.º 5 *Adaptações de Grande Porte* e a cartilha N.º 6 que explana sobre as *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a, p. 1).

Tal publicação, enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir a matrícula de todos os estudantes, prevendo que as escolas devem se estruturar de maneira a oferecer o suporte necessário para atender adequadamente esses estudantes, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos. Tal Resolução, amplia o caráter da educação especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, no entanto, admite a possibilidade de substituir o ensino regular.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, teve grande repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. A educação especial passou a ser vista como um direito fundamental, e não como um serviço segregado, sendo enfatizado a necessidade de eliminar barreiras que impeçam o acesso à educação, a necessidade de capacitar educadores para lidar com a diversidade no ambiente escolar, a adaptação do currículo para atender às diferentes necessidades educacionais específicas dos estudantes, a importância da participação da família e da comunidade na educação das pessoas com deficiência.

No ano de 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), integrando a Educação Especial à proposta pedagógica da escola regular, disponibilizando o AEE, oferecendo recursos, serviços e orientando a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008b).

No mesmo ano, 2008, por meio do Decreto n.º 6.571/2008, a União se compromete a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No ano de 2011, por meio do Decreto n.º 7.611/2011, o qual revoga o Decreto n.º 6571/2008, é estabelecido o AEE como serviço obrigatório nas escolas regulares.

De acordo com a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera aspectos da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação n.º 9.394/96, a Educação Especial é considerada uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com deficiência e se caracteriza como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (Brasil, 2013).

Em 2014, fica estabelecido o Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas e estratégias para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil nos próximos 10 anos, destacamos:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2014, p. 10).

A Lei Brasileira de Inclusão conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, tem o objetivo de garantir a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência. Tal dispositivo legal repercute a luta histórica das pessoas com deficiência, assim como de seus familiares, complementando as leis anteriores ao reafirmar o compromisso dos sistemas de ensino e das escolas para com o atendimento educacional das pessoas com deficiências nos mais diversos aspectos da sociedade.

2.1.2 Processos históricos legislativo do Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, a Resolução SE n.º 247 dispõe sobre a Educação Especial, publicada pela Secretaria da Educação em 1986, já indicava que o estudante da Educação Especial deveria ser integrado no processo educacional

comum para que pudesse ter acesso, da melhor maneira possível, às oportunidades educacionais oferecidas aos demais estudantes (São Paulo, 1986).

Tendo como fundamento a Deliberação CEE n.º 05/2000, foi editada a Resolução SE n.º 95, de 21 de novembro de 2000, considerando como premissa o oferecimento da Educação Especial para atendimento escolar de estudantes com deficiência, preferencialmente, em classes comuns na rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados (São Paulo, 2000).

No ano de 2008, é estabelecida a Resolução SE n.º 11/2008, alterada pela Resolução SE n.º 31/2008, considerada como pioneira do Serviço da Educação Especial, que dispõe sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas escolares da rede Estadual do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008).

Em 2014, é publicada a Resolução SE 61/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, assegurando o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), em Sala de Recursos, em turno diverso ao da classe regular, com turmas de até 5 (cinco) estudantes, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade. Aos estudantes que apresentavam deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, eram assegurados a Classe Regida por Professor Especializado (CRPE), em caráter de excepcionalidade, após comprovada necessidade, através da avaliação da equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), considerando o nível de apoio e esgotados os recursos pedagógicos necessários para permanência do estudante em classe comum do ensino regular.

No ano de 2015 foi promulgada a Lei Estadual n.º 15.830/2015, a qual, em seu artigo 3º, prevê a atuação do professor auxiliar para apoiar o professor da classe/aula nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Todavia, conforme disposto em seu artigo 5º, a referida lei depende de regulamentação técnica e, não há até o momento nenhum dispositivo legal que permita às escolas da rede estadual ou Diretorias de Ensino disponibilizar, legalmente, tal profissional.

Em 2016, por meio da Lei n.º 16.279/2016, é aprovado o Plano Estadual de Educação, destacamos o artigo 2º, incisos II, III, IV e IX que dispõe a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e a erradicação de qualquer forma de discriminação; a melhoria da

qualidade da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. Dentre as metas e estratégias estabelecidas no Plano Estadual de Educação, a Meta 4 dispõe sobre a universalização do acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes elegíveis para a Educação Especial, com garantia do sistema educacional inclusivo. Como estratégias, constam-se a garantia da oferta de educação inclusiva e a vedação da exclusão pelo fato da deficiência; a promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento especializado; a implantação de Salas de atendimento educacional especializado; o fomento à formação continuada; garantia da oferta de professores do atendimento pedagógico especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores, professores interlocutores de Libras e guias- intérpretes para surdo-cegos (São Paulo, 2016a).

A Deliberação CEE n.º 149/16 que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”, dispoindo sobre a Educação Especial como modalidade integrante da educação regular. Em seu artigo 4º, a Deliberação traz a obrigatoriedade para as escolas em parceria com a família e da sociedade nos seguintes termos:

- I - efetuar a distribuição ponderada dos alunos da educação especial pelas várias classes da fase escolar em que forem classificados, buscando a adequação entre idade e série/ano;
- II - implementar flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno da educação especial, em consonância com o projeto pedagógico da escola;
- III - manter professores com formação adequada e compatível para o atendimento especializado dos alunos da educação especial;
- IV - realizar o aprofundamento e enriquecimento curricular com o propósito de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação;
- V - garantir a presença de intérpretes da Libras e guias-intérpretes, sempre que necessário;
- VI - garantir, sempre que necessário, a presença de cuidadores - atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante - ou de profissionais de apoio escolar, para atendimento individual ou não, em atuação colaborativa com o professor da classe regular;
- VII - dar sustentabilidade ao processo escolar, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio com a participação da família e de outros agentes da comunidade no processo educativo;
- VIII - manter atividades de preparação e formação para o trabalho e atividades nas diferentes línguas e nas várias linguagens artísticas e culturais;
- IX - garantir apoios pedagógicos, tais como:
 - a) oferta de apoios didático-pedagógicos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 - b) atendimento educacional especializado em sala de recursos na escola onde o aluno frequenta, em outras escolas ou em instituição que ofereça o atendimento em sala de recursos no contraturno de sua frequência na sala regular com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais

próprios, por meio da atuação de professor especializado para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

c) atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com os professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada (São Paulo, 2016b, p. 1).

A Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017, revogou a Resolução SE n.º 61/2014 e trouxe novo regulamento ao atendimento educacional oferecido pela Educação Especial, sendo: garantia do direito dos estudantes à educação igualitária, de qualidade e com respeito à diversidade humana; de desenvolvimento do atendimento especializado inclusivo; e do cumprimento da diretriz assecuratória da matrícula do estudante com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista. O AEE, permaneceu assegurado também aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, no contraturno das aulas, assim como não mais considerou a terminalidade específica e sim as necessidades de oferecer condições a partir de articulações entre redes. Ao professor especializado também lhe é atribuído a importância da incumbência de articulação das ações para a efetiva inclusão dos estudantes em classes comuns.

Nesse período, constituem-se documentos oficiais da Educação Especial da rede Estadual de Educação de São Paulo, os anexos I Avaliação Inicial, anexo II Plano de Atendimento Individual (PAI), esses de responsabilidade do professor especializado da Sala de Recursos Multifuncional do AEE (SRM/AEE) e o anexo III Registro de Adaptação Curricular, de responsabilidade do professor regente de classe comum. Esses documentos são encontrados na Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015, é importante ressaltar que para cada deficiência foram elaborados documentos específicos, no entanto, é utilizado desta instrução apenas os anexos, às demais orientações estão presentes na Resolução n.º 68 de 2017.

No ano de 2021, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) estabelece como um de seus compromissos a garantia do oferecimento de ensino de qualidade e plena possibilidade de exercício de direitos fundamentais aos estudantes da rede estadual de ensino, no documento intitulado Política de Educação Especial do Estado de São Paulo que tem por objetivos apresentar e aprimorar os serviços de apoio à inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços, além de projetar São Paulo rumo à realização do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (Organização das Nações Unidas) e às metas previstas no Plano Estadual da Educação.

O Decreto n.º 67.635, de 06 de abril de 2023, dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas, como se observa no trecho a seguir:

Artigo 3º - A Educação Especial, no âmbito da rede estadual de ensino, pauta-se pelas seguintes diretrizes:

- I - garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de ações que conduzam à inclusão nas classes comuns do ensino regular;
- II - equidade e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a conclusão de todas as etapas da educação básica;
- III - transversalidade em todas as etapas e níveis de escolarização;
- IV - desenvolvimento de práticas inclusivas, com vistas ao Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA e à redução ou eliminação das barreiras no ambiente escolar;
- V - ampliação do Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- VI - efetivação do ensino colaborativo como estratégia de mediação pedagógica e de acessibilidade curricular desenvolvida por professor especializado;
- VII - ampliação da rede de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva;
- VIII - fomento da cultura inclusiva nas escolas;
- IX - adoção de esforços para construção de uma rede escolar cada vez mais inclusiva;
- X - prestação de educação voltada para o mundo do trabalho (São Paulo, 2023a, p. 1).

Resolução SEDUC n.º 21 DE 21/06/2023, regulamenta a política de Educação Especial do estado de São Paulo e o plano integrado para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA.

Artigo 3º – A Secretaria da Educação, nos termos do artigo 5º do Decreto n.º 67.635/2023 e visando à redução e à eliminação de barreiras no ambiente escolar, disponibilizará os seguintes serviços:

- I – Professor Especializado;
- II – Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno escolar ou turno extra;
- III – Projeto Ensino Colaborativo no turno escolar como forma de AEE expandido;
- IV – Recursos Pedagógicos, de Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva;
- V – Profissional para atuar com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo- cegueira;
- VI – Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades de Vida Diária – PAE/AVD;
- VII – Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades Escolares – PAE/AE (São Paulo, 2023b, p. 3).

A Resolução SEDUC n.º 21/2023, traz alguns aspectos importantes de mudanças comparada com a Resolução n.º 68/2017, como a redução da quantidade de aula em SRM/AEE, de até 8 aulas semanais (Resolução n.º 68/2017), para até 4 (quatro) aulas semanais. Os atendimentos que aconteciam em pequenos grupos

(turma com até 7 (sete) estudantes), passaram a ser individual ou em dupla, sendo essa opção com necessidade de justificativa e autorização da Diretoria de Ensino.

2.1.3 Processos históricos legislativo Municipal

Considerando, a proposta de Educação Integral contemplada no Currículo Paulista, e, por extensão, nos Planos de Ensino da Rede Municipal de Educação de Birigui e em atendimento às legislações vigentes no âmbito da Educação Especial, no ano de 2012, a Prefeitura Municipal de Birigui editou a Resolução SME/Birigui n.º 02/2012, que dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Escolar de estudantes com necessidades específicas nas escolas da rede municipal de ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na referida Resolução SME/Birigui n.º 02/2012, são criados os cargos de Professor de Educação Especial, para atuação no AEE, assim como a criação e funcionamento das SRM/AEE. Desta forma, buscar-se-á, por meio do trabalho realizado em SRM/AEE, fomentar o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, promovendo, a partir de adaptações metodológicas e recursos adaptados, às competências e habilidades essenciais para acesso aos conteúdos escolares e conquista de sua autonomia, respeitando a condição peculiar de cada estudantes, suas dificuldades e possibilidades (Birigui, 2012).

A Meta 4, descrita no Plano Municipal de Educação de Birigui, Lei n.º 6.064/2015, propõe universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Birigui, 2015).

No ano de 2021, a SME/Birigui profere a Portaria SME n.º 016/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do atendimento aos educandos público-alvo² da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino, na perspectiva da

² O termo “público-alvo da educação especial” é utilizado nos documentos do município de Birigui, enquanto o termo “estudante elegível” é empregado nos documentos da rede estadual de educação de SP, ambos referindo-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme as normativas e diretrizes da educação especial.

Educação Inclusiva, e dá outras providências. Alguns aspectos, em particular, desse dispositivo, cabem ser aqui mencionados.

A SME/Birigui, em concordância com a Portaria supracitada, em suas diferentes instâncias, assegura a matrícula, a permanência, o acesso ao currículo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos da Educação Especial, de modo a atender às suas necessidades educacionais, mediante: professor da classe comum do ensino regular; articulação entre o professor de classe comum e o professor do AEE; formação continuada; flexibilizações curriculares, metodológicas, técnicas adequadas ao desenvolvimento de cada educando, bem como processos avaliativos convenientes; atendimento curricular complementar em atividades do Projeto de Recuperação e Reforço; elaboração e redimensionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares para assegurar a oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos; AEE, em SRM, com a atuação e sob a responsabilidade de professor especialista, em período diverso ao da classe comum em que o estudante estiver matriculado.

Em 30 de março de 2022, é publicado o Decreto n.º 07.107/2022, que dispõe sobre a criação de Equipe Multiprofissional para atendimento às demandas de avaliação e Implementação de serviços de apoio e acompanhamento escolar para os estudantes público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Birigui e dá outras providências.

O decreto foi motivado pela demanda de estudantes com necessidades específicas com matrícula no sistema municipal de ensino de Birigui e da relevância de serviços de apoio frente aos desafios postos em processos de inclusão escolar desse público, tendo em vista a necessidade de aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de um trabalho de excelência no atendimento dessas crianças. Essa equipe é composta por duas psicólogas educacionais, uma assistente social educacional, uma psicopedagoga, uma professora especialista em Educação Especial/AEE e uma coordenadora da Educação Especial. De acordo com o decreto, cabe à equipe multiprofissional as seguintes atribuições gerais:

- I- realizar serviço- itinerante, mediante as necessidades apontadas pelas unidades escolares;
- II- realizar avaliação multiprofissional, para fins de definição da oferta de serviços de apoio escolar ou acompanhamento especializado, a qual efetivamente contribua para a inclusão escolar;

III- identificar dificuldades e necessidades da equipe escolar em relação aos educandos público-alvo da Educação Especial;
IV- discutir estudos de caso e, se necessário, requisitar o apoio/encaminhamento aos serviços da Saúde Municipal, Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça, dentre outros atuantes no território;
V- elaborar pareceres e laudos de avaliação sociopsicopedagógica de forma fundamentada e instruída com a documentação pertinente;
VI - oferecer orientações, cursos, oficinas e palestras abertos a participação das equipes escolares e aos familiares e /ou responsáveis, a fim de contribuir com o processo educacional e com a inclusão escolar;
VII- manifestar-se de forma fundamentada nos autos dos processos judiciais que tratem de demandas de serviços próprios da Educação Especial, requisitando à Autoridade Judiciária que, quando houver discordância técnico-pedagógica da medida determinada seja concedida a oportunidade de reavaliação multiprofissional no caso, para melhor aplicação das medidas de inclusão escolar conforme a comprovada necessidade e em razão das potencialidades/ peculiaridades e realidade fática do processo educativo do educando público-alvo da Educação Especial;
VIII- desenvolver ações em parceria com a AMA, APAE e outras instituições públicas e privadas para aperfeiçoamento dos processos de avaliação, orientação e encaminhamentos dos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação (Birigui, 2022, p. 11).

A Equipe Multiprofissional SME/Birigui constitui como serviço que agregue contribuições significativas para o aperfeiçoamento e a efetivação da Educação Inclusiva, buscando constantemente fortalecer o grupo de seus docentes por meio de formação continuada.

Em 2022, considerando a premência de se fixar diretrizes e normas em relação aos processos de adaptação curricular, planejamento didático e intervenção pedagógica diante dos casos de estudantes elegíveis da Educação Especial, atendidos nas classes regulares e a necessidade de se definir os limites de atuação dos professores auxiliares/especializados admitidos para o estrito e absoluto cumprimento às determinações judiciais, é proferido a Instrução Normativa SME n.º 002/2022, documento interno do Sistema Municipal Público de Educação (Anexo 2), que dispõe sobre o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares das escolas públicas da rede municipal de ensino de Birigui e sobre a implementação de adaptações curriculares, nos termos que especifica. Assim, no que tange a adaptação curricular:

ART. 12 – Todo aluno público-alvo da Educação Especial que possuir necessidades educacionais especiais comprovadas terá direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, na forma do artigo 59, inciso I, da Lei n.º. 9.394/1996.

ART. 15 – As adequações visando ao atendimento dos alunos inclusos na sala de aula regular dar-se-ão por meio de Adaptações Curriculares, que se

constituem em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Parágrafo Único – As adaptações curriculares, segundo parâmetros do MEC, não se constituem em um novo currículo, mas em um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Birigui, 2022, p. 4-5).

De acordo com a Instrução Normativa SME n.º 002/2022, é de responsabilidade do professor titular da turma do estudante público-alvo da Educação Especial, a elaboração dos anexos I, II e III, sendo eles: Anexo I, registro bimestral avaliativo em relação aos aspectos relacionados às barreiras físicas (locomoção), barreiras para alimentação e autocuidado (higiene), barreiras comunicativas e barreiras cognitivas; Anexo II, registro avaliativo, bimestral, de todo o processo de desenvolvimento do estudante, demonstrando a progressão de suas aprendizagens em relação ao seu Plano de Adaptação Curricular (PAC); Anexo III, registro do Planejamento/ Semanário de Adaptação Curricular.

2.2 Contribuições conceituais e críticas acerca da deficiência intelectual

É possível observar, em parte nos professores, dificuldade em aceitar o desafio colocado pela escola inclusiva, o que pode ser compreensível, dada à ausência ou falhas em sua formação inicial ou as limitações das condições reais postas no cotidiano das escolas. Podemos notar ainda, uma forte influência de concepções equivocadas, muitas vezes do próprio senso comum, que destacam as limitações do sujeito reveladas através de testes dos níveis de inteligência como determinante do desenvolvimento do estudante. Desta forma, ainda é recorrente, por parte de alguns professores, a falta de credibilidade no potencial do estudante, desprezando as possibilidades de desenvolvimento, focalizar a deficiência como condição individual e minimizando, e até mesmo desconsiderando, a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que os cerca.

Segundo Dias e Oliveira (2013), às concepções de mundo de cada época baseiam-se na dinâmica cultural e social de cada momento histórico e encorajam ordens políticas, sociais e científicas que moldam os caminhos do desenvolvimento e norteiam as práticas sociais no âmbito da saúde e da educação. Desta forma, o termo deficiência intelectual desenvolveu-se ao longo da história através de diversas definições e significados.

Ainda valendo-se da perspectiva de Dias e Oliveira, (2013), é possível notar diferentes terminologias utilizadas para a identificação da deficiência intelectual ao longo dos tempos, como: debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes. Notamos que tais termos não configuram apenas nomenclaturas diferentes, mas são resultados de compreensão e expectativas em relação à pessoa com deficiência, em determinado contexto social, cultural e histórico, demonstrando com o passar do tempo, mais respeito, dignidade e uma forma menos ofensiva.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), o modelo médico e o modelo social, são atualmente dois modelos de compreensão da deficiência. Na concepção do modelo médico, a deficiência é considerada como "um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais" (OMS, 2004, p. 21). Porém, o segundo modelo, modelo social, entende a incapacidade como um problema social persistente vinculado à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é "o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive" (OMS, 2004, p. 22).

Segundo DSM-V- TR a deficiência intelectual

O transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

Déficits em funções adaptativas que resultam em falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Nota: O termo transtorno do desenvolvimento intelectual é usado para clarificar sua relação com o sistema de classificação da CID-11, da OMS, que usa o termo Transtornos do Desenvolvimento Intelectual. O termo equivalente, deficiência intelectual, é colocado entre parênteses para uso continuado. A literatura médica e de pesquisa usa ambos os termos,

enquanto deficiência intelectual é o termo mais comumente usado por educadores e outros profissionais, por grupos de defesa dos direitos desses indivíduos e pelo público leigo. Além disso, a Lei Federal dos Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa's Law) substituiu todas as referências ao termo retardo mental em leis federais pelo termo deficiência intelectual (APA, 2023, p. 33).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua classificação anterior, CID-10, a deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. De acordo com a sua nova Classificação Internacional de Doenças, CID-11, a deficiência intelectual é classificada entre os distúrbios do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual. É identificada pela redução substancial das funções intelectuais, e deve apresentar simultaneamente déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, com início antes dos 18 anos de idade.

Atualmente, entender a deficiência requer compreensão de conceitos construídos de forma histórica e cultural, compreensões atuais e critérios científicos para sua identificação. Ressaltamos a importância de considerar a maneira que os indivíduos com deficiência constroem o autoconceito e relatam suas experiências em contextos dialógicos.

Segundo Pino (2000, p. 74), o entendimento por pessoa, apresentado por Vygotsky é a de “um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico”.

De acordo com Dias e Oliveira (2013):

O que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas (Dias; Oliveira, 2013, p. 8).

Na visão histórico-cultural, defendida por Vygotsky, o fator social é essencial na forma como a deficiência se apresenta, uma vez que “todas as funções superiores se formaram não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (Vygotsky, 2011, p. 864).

Conforme Silva; Tureck; Zanetti (2017), é nas relações sociais que a pessoa com deficiência enfrenta as barreiras e as limitações, pois, muitas vezes, o meio social

não está adaptado às suas necessidades. Os autores também afirmam que educação assume um papel relevante na vida do estudante com deficiência, uma vez que pode levar ao acesso ao conhecimento, à aprendizagem, como também ao desenvolvimento com o objetivo da superação da sua condição biológica.

Destarte, a deficiência deixa de ser um peso para o estudante com deficiência e passa a estar no ambiente sem acessibilidade, o qual é colocado barreiras que o impedem e atrapalham-no a aprender.

De fato, o diagnóstico médico, assim como o diagnóstico de outros profissionais da área da saúde, é importante e necessário no âmbito escolar, pois são capazes de oferecer direcionamentos quanto aos cuidados e estratégias possíveis. No entanto, corroboramos com Dias e Oliveira (2013, p. 7), “Apenas dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particulares formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem”. Nesse sentido, o diagnóstico não é capaz de prever o que funcionará de fato para um determinado estudante em sala de aula, visto que esse discente compartilha características de seu diagnóstico, mas ele é um indivíduo único e em constante transformação, cujo comportamento e desenvolvimento são influenciados pelas suas interações com o meio.

É comum ouvirmos professores e familiares referindo-se ao estudante com deficiência intelectual, mesmo quando já são adolescentes ou adultos, como se fossem crianças muito pequenas, por vezes tomando decisões e fazendo escolhas por elas, acreditando que não são e não serão capazes de enfrentar as experiências próprias das suas faixas etárias.

Segundo Dias e Oliveira (2013, p. 10), “Essas pessoas são comumente posicionadas distante do status social de adulto, ou seja, representadas como “crianças grandes” incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar, como qualquer adulto sem o mesmo diagnóstico”. Desta forma, cuidados são necessários, mas atitudes superprotetoras podem ultrapassar os limites e comprometer o desenvolvimento da criança, privando-as da oportunidade de desenvolver de forma saudável sua autonomia e independência ao máximo.

A escola em si não realiza avaliação a fim de determinar diagnósticos clínicos, pois essa função é unicamente atribuída a profissionais de saúde qualificados. No entanto, a escola se torna *diagnóstica* no sentido de que, para que um estudante

receba suporte especializado dentro do ambiente escolar, é muitas vezes exigido um diagnóstico médico que confirme a necessidade desses serviços.

Segundo Silva e Ribeiro (2017), é compreensível defender o uso do laudo como critério para determinar quais estudantes serão atendidos pela Educação Especial, pois sem critérios claros, qualquer estudante que apresente dificuldades no processo de aprendizagem poderia ser equivocadamente identificado como tendo disfunções biológicas.

Inicialmente os estudantes são classificados, em uma perspectiva médica, como elegíveis da Educação Especial por meio do critério do déficit, em diferentes condições, sensoriais, intelectuais, comportamentais, exceto as pessoas com altas habilidades superdotação, que apesar de fazer parte do público elegível para a educação especial, não se caracteriza condição de deficiência, no entanto, por outro lado, essa mesma escola, quando comprometida e atuante na perspectiva da Educação Inclusiva, valorizando o conhecimento da realidade histórico cultural, atua sobre essa realidade, sendo capaz, através de uma perspectiva de desenvolvimento processual, dinâmica e complexa, promover condições de superação da dificuldade inicial. Nessa perspectiva, a escola identifica não só as características da deficiência, mas as potencialidades do estudante e passa a ter a sua visão com foco nas possibilidades.

Contudo, a escola é a especialista em ensinar, o saber pedagógico deve prevalecer no ambiente escolar. A avaliação pedagógica bem elaborada e bem executada é essencial para direcionar o processo ensino/aprendizagem.

2.3 Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva

Carvalho (1997) enfatiza que a inclusão é um processo e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada. Assim, progressos já foram conquistados ao longo desses 30 anos, do início da perspectiva inclusiva, a saber, a Declaração de Salamanca, entretanto, ainda muitos desafios merecem atenção, para que de fato a inclusão se torne uma realidade nas escolas brasileiras.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser mediada. Nessa concepção, o papel da escola é promover com atividades intencionais e promotoras de desenvolvimento o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo estudante, impulsionando novos

conhecimentos e novas conquistas a partir de suas vivências e experiência, constituindo uma ação colaborativa, criando e desenvolvendo sequências didáticas que sejam desafiadoras e motivadoras, capazes de formarem esquemas de significações mais flexíveis, complexas e criativas.

Para Veiga (2008, p. 267), “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Nas palavras da autora se define o que é uma aula: um lugar da prática pedagógica, da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação, que precisa ser bem planejada, criativa e principalmente cumprir com eficiência o dever de ensinar.

Coll (2000), ao discorrer sobre o currículo, afirma que:

O projeto que preside as atividades educativas escolares define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática (Coll, 2000, p. 45).

O currículo escolar é a base da prática pedagógica, é a referência para a gestão e organização do conhecimento escolar, estabelece as disciplinas, os conteúdos que serão estudados, os objetivos de aprendizagem em cada etapa, a sequência lógica para a elaboração do conhecimento, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação integral dos estudantes.

Atualmente, o currículo deve se orientar pela BNCC e ser composto de uma base comum, considerando os componentes curriculares e as competências estabelecidos pela BNCC e uma parte diversificada, que devem constar as definições das secretarias estaduais e municipais de educação, além de definições das próprias instituições de ensino. A parte diversificada do currículo complementa e enriquece a base comum, explorando e respeitando as características regionais e locais da sociedade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões

que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 16).

O professor deve, frente às definições, aos princípios, às finalidades, às metas da Educação dispostos na BNCC, conhecer o seu papel de educador para poder realizar as intervenções necessárias no processo de formação do educando.

De acordo com Ferreira (2015), o maior desafio não reside apenas na implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que esteja alinhada com as políticas nacionais, mas sim em torná-la acessível a todos os professores e estudantes. Isso requer um planejamento e uma abordagem curricular que não se limite apenas ao conteúdo, mas que também englobe uma prática pedagógica que leve em consideração as particularidades individuais dos estudantes, assim como o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro. Desta forma, a elaboração do currículo escolar deve ser realizada em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Assim como a BNCC que é um documento de caráter normativo norteador os PCNs, também foram, porém, apesar de não ser na atualidade considerado como documento oficial, ainda é um documento muito consultado para compreensão das adaptações curriculares que, a partir de tal documento, compreende como:

[...] as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 1998, p. 33).

Assim, fazendo convergir a adaptação curricular nas mais diversas esferas – habilidades, conteúdos, métodos, materiais, temporalidade, instrumentos avaliativos – espera-se que EDI se desenvolva em conformidade de suas capacidades, ampliando-as sempre que possível.

Para Stainback e Stainback (1999), em razão da diversidade estar cada vez maior nas salas de aula, a ideia de um currículo formal que não seja pensado e adaptado de forma individual, pode ser questionada desde o princípio. Um currículo rígido e padronizado não atende às necessidades contemporâneas do ensino regular.

Nesse sentido, consoante à perspectiva inclusiva, o currículo deve deixar de ser um conjunto de conteúdos com modelos poucos abrangentes, padronizados,

engessados, baseados em expectativas onde todos aprendem no mesmo ritmo, da mesma maneira, que contempla um determinado perfil de estudante, e passa a ser mais flexível, mutável, passível de adaptações, com uma visão mais crítica, redimensionada, dadas às diferentes especificidades, ou seja, às características da comunidade local e de cada um dos seus estudantes.

Segundo Brasil (2000), as adaptações curriculares caracterizam-se como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional de forma a favorecer a todos os estudantes e, dentre estes, os que apresentam necessidades educativas específicas. Desta forma, pensar em adaptação do currículo é de suma importância no processo de ensino, por meio dela constituem possibilidade para atender às diversidades e as eliminações das barreiras de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar.

De acordo com Fonseca (2011),

Ou seja, o currículo adaptado, que tem como partida a proposta do currículo comum, é consequência de ações de flexibilização e adequação curricular que impulsionaram seu desenvolvimento frente às especificidades individuais, porém, que não demonstram resultados esperados. Dessa forma, expressa-se a necessidade de expedir um currículo adaptado que atenda às necessidades específicas de determinado aluno.

[...] Assim, a adaptação é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilizações do currículo, que a escola e/ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum, aquele previamente organizado e ofertado a todos os alunos (Fonseca, 2011, p. 40).

Destarte, Fonseca (2011), considera como ajustes curriculares: a flexibilização como uma reorganização da prática pedagógica que mantém os conteúdos e objetivos; a adequação curricular que possui um olhar mais individualizado para o estudante, considerando suas necessidades específicas, prevendo alterações nos conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas; e a adaptação curricular como um plano de ensino individualizado, pensado e elaborado especialmente para o estudante com comprometimento grave em razão de uma deficiência, contendo objetivos e conteúdos que favoreçam sua aprendizagem, mesmo que esta não seja de conteúdos acadêmicos, podendo ser diferente do currículo comum da sala de aula.

No entanto, neste estudo definimos adaptação curricular como todas as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos discentes, valorizando suas potencialidades e habilidades, considerando que se realize a adaptação do currículo regular da turma/série de matrícula, quando

necessário, para torná-lo apropriado às individualidades dos estudantes com necessidades específicas.

A adaptação curricular adota um currículo que visa atender à diversidade dos estudantes, respeitando as limitações resultantes da deficiência, sendo possível fazer ajustes curriculares que permitem que aqueles que necessitam tenham acesso adequado ao currículo.

Fonseca (2011), enfatiza que a adaptação curricular é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilizações do currículo, realizadas pela escola e pelos professores, para que os estudantes tenham acesso ao currículo comum, ofertado a todos os discentes.

Em documentos nacionais (Brasil, 2000), as adaptações curriculares podem ser caracterizadas como: adaptações de grande porte, e as adaptações de pequeno porte. As adaptações de grande porte envolvem modificações substanciais nas esferas política, administrativa, financeira e burocrática, que extrapolam a área de atuação e responsabilidade do professor. As adaptações de pequeno porte são modificações que o próprio professor realiza, proporcionando adaptações nos conteúdos, objetivos, método, estratégias de ensino, recursos, temporalidade e na avaliação.

Para Muniz (2019), o ensino dos conteúdos curriculares para os estudantes com deficiência intelectual deve enfatizar nos suportes e apoios específicos e necessários para que esses estudantes atinjam o máximo possível de seu desenvolvimento, sendo a implementação das adaptações curriculares uma das formas de modelar esse ensino. Assim sendo, a adaptação do currículo não pode ser vista como uma forma de torná-lo mais fácil, empobrecido, muito pelo contrário, supõe um propósito de articular o currículo ao estudante, tornando-o apropriado às suas especificidades, garantindo condições para o acesso ao conhecimento ofertado. A adaptação curricular não é um processo em que se renuncia a qualidade do ensino ou se empobrece as expectativas educacionais, mas de ajuste de objetivos, conteúdos, métodos, ritmos e estratégias avaliativas às condições específicas de desenvolvimento do estudante, considerando a garantia da funcionalidade e que sejam importantes antecedentes para aprendizagens posteriores.

O professor frente ao seu compromisso e responsabilidade enquanto condutor da ação docente, promove a apropriação do conhecimento com todos os discentes da turma. De acordo com Fonseca (2011, p. 32), “às experiências e os desafios

enfrentados na sala de aula dão ao professor a oportunidade de desconstruir valores e reconstruir e construir repertórios cada vez maiores de ajustes para favorecer e potencializar a aprendizagem”.

Da mesma forma como ocorre com os estudantes sem deficiência, o professor periodicamente deve apresentar, à equipe gestora e à família, a evolução de desempenho do estudante com deficiência. Em consonância com a Instrução Normativa SME n.º 02/2022, no município de Birigui, o processo de adaptação curricular deve ser criteriosamente elaborado e registrado para fins de comprovação de sua efetividade na aprendizagem escolar/superação das barreiras cognitivas e comunicativas, sendo implementado o Anexo I- avaliação bimestral, Anexo II- Plano de Adaptações Curriculares (PAC) Individual e Anexo III- Planejamento/ Semanário de Adaptação Curricular (documentos comentados neste texto no referencial teórico). Os anexos mencionados, devem compor o portfólio individual do estudante e bimestralmente submetê-los à manifestação do professor do AEE, aos membros do Conselho de Ciclo/ Reunião Pedagógica e à Equipe Multiprofissional/ Coordenação de AEE da SME para ciência e encaminhamentos devidos.

Quadro 1 – Procedimentos para elaboração e registro para fins de comprovação da efetividade de aprendizagem escolar/superação das barreiras cognitivas e comunicativas

(continua)

	Ação	Periodicidade	Responsável	Realização
I	Apropriação das necessidades educacionais do aluno (nível de autonomia e comunicação) (avaliação diagnóstica)	Anualmente no primeiro mês letivo de frequência do aluno	Professor na Sala Regular Haverá auxílio pontual do Professor de AEE e do Professor Auxiliar/ Especializado	Durante o mês (sala regular)
II	Elaboração de Plano de Adaptação Curricular (PAC) individual, de acordo com o Anexo II	Anualmente, até o final do primeiro mês letivo de frequência do aluno	Professor da Sala Regular <i>Haverá auxílio pontual do Professor de AEE, Professor Auxiliar/ Especializado, assim como dos pais/ responsáveis pelo aluno</i>	Preferencialmente durante os HTPCs, HAECs e HTPLs do mês Preferencialmente durante os HTPCs e HTPLs do mês

Quadro 1 – Procedimentos para elaboração e registro para fins de comprovação da efetividade de aprendizagem escolar/superação das barreiras cognitivas e comunicativas

				(conclusão)
	Ação	Periodicidade	Responsável	Realização
III	Planejamento pedagógico (semanário), conforme objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e avaliação previstos no PAC	Semanalmente ou quinzenalmente, no prazo fixado para a elaboração e entrega do planejamento/semanário comum	Professor da Sala Regular	HTPL e HAECs
IV	Execução do planejamento (semanário) destinado ao aluno público-alvo da Educação Especial	Diariamente	Professor da Sala Regular, com apoio pontual do Professor Auxiliar/Especializado	Dias letivos previstos no calendário escolar
V	Avaliação do Desenvolvimento do aluno	De forma contínua (portfolio) e ao final de cada bimestre (parecer – Anexo I)	Professor da Sala Regular, com apoio pontual do Professor Auxiliar/Especializado	Dias letivos do bimestre / Reunião de Pais e Reunião Pedagógica / CCI

Fonte: Instrução Normativa SME n.º 02/2022.

Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI), que na SME/Birigui, é utilizada a terminologia Plano de Adaptação Curricular (PAC), constitui-se instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes elegíveis da Educação Especial.

2.4 Adaptação curricular na ação pedagógica inclusiva

Ainda que a inclusão escolar, por sua complexidade, não dependa exclusivamente do professor, ele é fator importante neste processo, uma vez que precisa se sensibilizar, ou seja, sentir-se parte do processo e principalmente estar capacitado para atender às necessidades de todos os estudantes.

Corroboramos com Marques e Duarte (2013, p. 91), ao discutirem sobre currículo e adaptação curricular:

O currículo de cada escola reflete as práticas adotadas por esta e, como esta participa da e na aprendizagem dos seus alunos. Com isso, o professor que discute metas e realiza adaptações no currículo escolar para atender a demanda dos alunos com deficiência intelectual, se preocupa com a apropriação do conhecimento de todos os seus alunos (Marques; Duarte, 2013, p. 91).

Assim, o currículo de uma escola é um reflexo das suas práticas e valores educacionais. O professor ao garantir e efetivar a adaptação curricular demonstra um compromisso com a educação inclusiva e a apropriação e oportunidade de aprendizado do conhecimento por parte de todos os estudantes de sua turma.

Segundo Gomes (2007, p. 34), especificamente, os estudantes elegíveis da Educação Especial, propõem desafios à organização da escola e do currículo.

A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino aprendizagem. Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. As práticas significativas de educação inclusiva se propõem a desconstruir o imaginário negativo sobre as diferenças, construído no contexto das desigualdades sociais, das práticas discriminatórias e da lenta implementação da igualdade de oportunidades em nossa sociedade (Gomes, 2007, p. 34).

Destarte, o processo de inclusão escolar ainda impõe um desafio significativo à escola e vários aspectos de seu funcionamento, enfatizando a necessidade de desconstruir preconceitos imaginários negativos sobre o estudante com necessidade específica. A prática eficaz da educação inclusiva deve, portanto, enfrentar e transformar a cultura escolar para promover um ambiente mais equitativo e justo.

De acordo com Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 43), “A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis.” Assim, é de suma importância a formação continuada do professor, visto que, os professores que estão todos os dias dentro da escola, sabem quantos desafios são vivenciados e que precisam ser vencidos no intuito de oferecer uma educação pautada nos princípios da educação inclusiva, uma vez que a inclusão escolar exige do professor quebra de paradigmas, ampliação das formas de ensinar e principalmente a sensibilização para a efetivação da educação para todos com todos, garantindo o desenvolvimento integral de cada estudante.

Desta forma, a não problematização do assunto na formação inicial ou as lacunas das formações continuadas no âmbito da educação inclusiva, no que se refere à adaptação curricular, conduzem formas inadequadas de entendimento sobre o assunto.

Atualmente, a função docente vem passando por um processo de muitas mudanças, exigências e cobranças para as quais nem sempre ele está preparado. Neste sentido, o debate, a reflexão e a pesquisa precisam colocar-se a serviço da investigação dessa realidade, apontando para soluções viáveis, demandando do professor a articulação teoria/prática, a busca constante de novos conhecimentos.

Tal processo de formação exige abordagem abrangente, para além do simples entendimento teórico, envolvendo práticas pedagógicas, sensibilização e desenvolvimento de competências específicas. Assim, é imprescindível que os sistemas escolares considerem a relevância da formação continuada em serviço, visando à capacitação para lidar de maneira eficaz e consciente com a diversidade. Assim:

Cada criança deverá ser vista como única, em um universo infinito de possibilidades, sem que se estabeleça, qualquer tipo de comparação, considerando-se que as diferenças são características evidentes de um indivíduo para o outro, e o educador tem o “mérito” de abrir e expandir o leque de oportunidades iguais para todas as características individuais, com ou sem deficiência, como objetivo de que cada um construa a sua pessoa e sua concepção de mundo (Brasil, 2006a, p. 30).

No que tange à formação continuada de professores, buscamos aporte teórico em Imbernón (2009), entendendo que a formação continuada em serviço requer um clima de real colaboração, envolvendo os sujeitos responsáveis pelos processos de ensino em contextos escolares. Docentes e demais profissionais envolvidos nessa dinâmica devem se assumir como protagonistas, com a consciência de sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional.

O primeiro elemento fundamental na formação de professores para a educação inclusiva é a compreensão aprofundada dos princípios que regem a inclusão. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula. Os professores devem estar cientes de que a inclusão não se refere apenas à presença física dos estudantes, mas também à garantia de sua participação ativa e efetiva no processo de aprendizagem. Pensar a formação continuada tendo a escola como *locus* principal é oportunizar espaço de formação real, que considera para além de

conteúdos teóricos específicos, também aspectos relacionados à prática pedagógica, a partir dos desafios postos na realidade do cotidiano escolar. A formação a *partir de dentro* dá a possibilidade de construção de um espaço democrático, possibilitando o entrelaçamento das necessidades do contexto escolar, considerando as demandas dos atores do processo pedagógico, que vivenciam inúmeros desafios.

2.5 O ensino da leitura e escrita do EDI

A leitura e escrita são habilidades essenciais para a participação plena na sociedade e no ambiente escolar. Elas não apenas fornecem acesso ao conhecimento, mas também promovem a expressão, comunicação, independência e autonomia. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita é um objeto de desejo por parte das famílias da criança com deficiência intelectual, assim como das outras famílias também, sendo essa questão uma das primeiras dúvidas levantadas pela família no momento do recebimento do diagnóstico.

Segundo Martins; Silva (2020), no

convívio com a criança portadora de necessidades especiais, os pais passam por diversos momentos de alternância entre aceitação e rejeição, através de comportamentos inconscientes e afetos ambivalentes, em razão do fato de a criança não corresponder aos seus ideais de perfeição (Martins; Silva, 2020, p. 2).

Nesse sentido, ao receber o diagnóstico do filho, alguns pais precisam lidar com a frustração do tão sonhado filho ideal para vivenciar e criar vínculos emocionais com o filho real. Em decorrência do luto pelo filho idealizado, há situações em que a família não consegue assumir adequadamente seu papel frente às necessidades da criança com deficiência, resultando em desestruturação familiar e até mesmo abandono, deixando de cumprir com suas obrigações legais de responsável, Martins; Silva, 2020 p. 02. Nesses casos, a escola se torna o primeiro ambiente estruturado de relações sociais para a criança, assumindo em muitos casos, um papel que vai muito além do ensinar.

De certa forma, a escola também passa por um processo de luto ao perder a idealização do estudante ideal, ao receber uma criança com deficiência e que necessita de esforços extras para a promoção do seu desenvolvimento intelectual. No entanto, é necessária e primordial a superação da negação, da raiva e de outros

sentimentos, tanto para a família como para a escola, para oferecer a essa criança condições igualitárias de acesso a um ambiente de desenvolvimento e aprendizado de qualidade.

A leitura e escrita são processos complexos, que requerem responsabilidade e envolvimento do professor, uma vez que, as dificuldades no processo de aquisição podem ocorrer de diversas formas, como: equívoco ou uso inadequado de métodos e intervenções específicos, desrespeito ao nível estágios de desenvolvimento da linguagem escrita que o estudante se encontra, equívocos avaliativos (planejamento, execução, análise dos resultados e faixa etária), escolha inadequada de metodologia e recursos, o que acarreta em exigências aquém ou além da competência dos estudantes.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita pelo EDI, outro fator se soma aos já mencionados, que pode ser o desconhecimento pelo professor das peculiaridades inerentes à condição desse estudante, tais como a dificuldade de abstração e a consolidação de conceitos na memória de médio e longo prazo. Tais peculiaridades não devem constituir-se em obstáculos para a aprendizagem, cabendo ao docente apropriar-se dos mecanismos funcionais da cognição humana com vistas a organizar estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento.

Cada estudante possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, aspecto peculiar de sua condição, podendo levar um tempo maior para se apropriar da leitura e da escrita, devido a sua forma de aprendizagem muitas vezes diferenciada, necessitando de estratégias pedagógicas adequadas que respeitem suas características e necessidades. Logo, não há estratégia pedagógica que sirva para todos os estudantes e as limitações das crianças com deficiência intelectual não podem ser entendidas como justificativas para o conhecimento não adquirido, pois como discutido anteriormente, o diagnóstico não é fator determinante. Muitos desafios ocorrerão nesse processo de aprendizagem, no entanto, é papel da escola encontrar e assegurar a eliminação das barreiras na e para a aprendizagem.

No que tange o processo ensino/aprendizagem do EDI, precisamos considerar as lacunas ocorridas no desenvolvimento dessa criança, as quais podem ser atribuídas a vários fatores e que podem variar de pessoa para pessoa, como fatores genéticos, ambiente familiar, fatores sociais, diagnóstico e intervenções tardias, condições médicas associadas, acarretando déficit na comunicação, no esquema corporal, na função executiva, na cognição, no pensamento abstrato e nas habilidades

adaptativas, necessitando de maior tempo para apropriação do conhecimento, repetição, estímulos adequados e motivação.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser mediada. Nessa concepção, o papel da escola é mediar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo estudante, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas, constituindo uma ação colaborativa entre, o par mais experiente - o professor, e o, par menos experiente - o estudante. Dessa forma, o professor deve atuar como mediador entre o estudante e o conhecimento, utilizando estratégias potencializadoras da aprendizagem. Nesse sentido, as ações do professor devem ser pautadas por um ensino adaptado que possibilitem o seu desenvolvimento, propicie melhora no seu desempenho e contemple suas habilidades para aprendizagem.

Segundo Rossato, Constantino e Mello (2013), o processo de escrita:

Assim, a formação da linguagem escrita acontece em momentos diferentes no desenvolvimento da criança, ou seja, até chegar à sua concretização ela percorre um caminho histórico que envolve desde os gestos do bebê, a brincadeira do faz-de-conta e o desenho, que se constituem como que em “pré-escritas” que contribuem para a concretização da escrita. Devemos lembrar que a criança com deficiência também vivencia essa história de desenvolvimento da linguagem escrita, portanto necessita ser conhecida, sendo necessário dar-lhe a devida relevância, não para a ocorrência de uma vigilância de tais etapas, mas para que ações educativas sejam promovidas em favor dela, para qualificá-la e contribuir para o seu desenvolvimento integral (Rossato; Constantino; Mello, 2013, p. 743).

Desta forma, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes com deficiência intelectual são semelhantes aos daqueles considerados sem deficiência.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 141), “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.” Nesse sentido, o professor não pode descartar a busca por metodologias, recursos e estratégias de ensino adaptadas à condição desses estudantes.

O domínio da fala escrita representa um marco significativo no desenvolvimento do estudante, envolvendo não apenas a aprendizagem de um sistema complexo de signos, mas também influenciando seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Para Vygotsky (2021, p.105),

a fala escrita é um sistema de signos que representam sons e palavras da fala oral que, por sua vez, são signos de objetos e de relações reais. Gradualmente, essa relação medianeira ou intermediária, precisamente, a fala oral, extingue-se, e a escrita se transforma em sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos que representam e suas relações (Vygotsky, 2021, p. 105).

O momento que marca a aquisição ou o domínio da linguagem escrita ocorre quando o estudante perceber que desenhar e fazer gestos não são suficientes para se comunicar ou representar a realidade de forma clara, buscando uma ferramenta mais elaborada de registro, sendo a escrita o recurso ideal para atender essa necessidade (Paixão, 2007).

O domínio da escrita não é determinado de fora para dentro, simplesmente pelo treinamento escolar, mecânico, ele é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções complexas do comportamento (Vygotsky, 2021).

De acordo com Figueiredo e Gomes (2007), ao longo do desenvolvimento da habilidade de escrita, as crianças exploram as características do sistema alfabético e, ao compreenderem como as representações linguísticas operam, adquirem a capacidade de aprender a ler e a escrever.

Paixão (2018, p. 54), aborda em sua pesquisa a importância de motivação e necessidade no processo de aprendizado da escrita

[...] a aquisição da linguagem escrita – sistema externo de signos – depende do ensino deliberado, mas também da busca de sentido pela criança, que busca com que a escrita corresponda a uma necessidade, que se incorpore ao seu cotidiano como um instrumento necessário e relevante para sua vida social, não apenas restrita à escola.

Nesse sentido, para que o aprendizado seja efetivo há a necessidade dos EDI vivenciarem situações de uso da linguagem escrita e sua relevância, além de entenderem o seu propósito. Assim, é fundamental que os professores criem um ambiente estimulador, com a proposta de um ensino estruturado, intencionalmente planejado a conectar a escrita com situações reais, empregada com funções sociais, contextualizadas e interessantes para os discentes, provocando-os para a compreensão que a escrita é uma habilidade importante e útil.

Para Vygotsky (2021), a leitura e a escrita devem ser necessárias para as crianças e serem provocadas por uma necessidade natural. Assim, o ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como um processo dinâmico e interativo, no qual o

professor desempenha um papel ativo na criação de condições favoráveis à aprendizagem.

O professor ao atuar não apenas como transmissor do saber, mas como conhecedor da individualidade do seu estudante, é capaz de conduzir a aprendizagem de forma organizada e intencional, de modo a promover as ações que desenvolvam intelectualmente o pensamento com base nas experiências adquiridas, ampliando o significado que o instrumento cultural, o conceito, possui para a criança, direcionando seu trabalho educativo para o seu desenvolvimento psíquico. Esse processo contribui para o estudante avançar do seu nível de desenvolvimento atual para um estágio de potencialidades desenvolvidas, mediado por signos e aprimorado por meio do diálogo reflexivo com os outros, desse modo avançando do nível de desenvolvimento real ou efetivo para o nível de desenvolvimento potencial. Desse modo, percebe-se que a distância entre aquilo que o estudante é capaz de fazer sozinho e aquilo que realiza com a ajuda de outro indivíduo, a zona de desenvolvimento proximal, pode ser minimizada a partir da mediação (Paixão, 2007).

Nesse sentido, para melhor compreensão sobre a história do desenvolvimento da escrita e as características específicas que a escrita sofre ao longo desse processo, buscamos nos aprofundar na ontogênese da língua escrita.

A ontogênese da língua escrita refere-se ao desenvolvimento da capacidade de escrever ao longo da vida de uma pessoa, envolvendo a aquisição de habilidades e conhecimentos. Os expedientes são as tentativas, a técnica, a invenção que o estudante recorre ao escrever. Esse processo é influenciado por fatores sociais, culturais e educacionais, que moldam a forma como os discentes se expressam por meio da escrita. Carneiro (2018, p. 91), faz duas observações importantes sobre os expedientes:

1^a) os expedientes não são finitos, mas constituem uma lista aberta, pois são resultados do grau de desenvolvimento intelectual da criança e sua prática social; a cada invenção do aprendiz para escrever uma dada palavra constitui-se em um expediente novo; 2^a) embora estejam potencialmente relacionados a determinados estágios do desenvolvimento da escrita (tipos de escrita), eles são móveis: uma criança que está no estágio da escrita flutuante pode usar um expediente, o nome da letra, por exemplo, tanto quanto uma criança que está no estágio da escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica. Assim como o uso do expediente quantidade-forma pode ser usado por uma criança que está tanto no estágio da escrita flutuante quanto a que está na escrita transliterada (Carneiro, 2018, 91).

Destarte, os estudos sobre a ontogênese da escrita são cruciais para entender como os estudantes desenvolvem habilidades de escrita ao longo do tempo, permitindo identificar as etapas desse processo, permitindo intervenções mais eficazes para os discentes que apresentam dificuldades.

O desenvolvimento da escrita, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ocorre em cinco estágios de escrita: desenho da escrita; escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica; escrita flutuante, escrita transliterada e escrita cultural, os quais serão delineados a seguir, quadro 6, de acordo com Carneiro, 2018:

Quadro 2 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização

(continua)

Estágio da escrita	Características dos estágios da escrita
Desenho da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> neste estágio inicial, os estudantes fazem marcas e rabiscos, explorando a escrita de forma livre e sem um propósito específico. Esses desenhos podem não ter relação direta com a linguagem escrita, mas são fundamentais para o desenvolvimento motor e a familiarização com o ato de grafar. Os discentes começam a entender que a escrita é uma forma de comunicação, embora ainda não compreendam seu sistema.
Escrita com Rudimentos de Transferência Sonora para a Gráfica	<ul style="list-style-type: none"> os estudantes começam a relacionar sons a letras. Eles tentam escrever palavras baseando-se na forma como as palavras soam, embora ainda possam fazer isso de maneira inconsistente. Este estágio é crucial para a construção da consciência fonológica, onde o discente começa a entender que os sons da fala podem ser representados graficamente.

Quadro 2 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização

(continua)

Estágio da escrita	Características dos estágios da escrita
Escrita Flutuante	<ul style="list-style-type: none"> • a escrita é ainda mais exploratória. Os estudantes podem usar letras e sílabas que parecem “flutuar” sem uma estrutura clara, levando a uma escrita que não segue as convenções ortográficas, mas demonstra uma tentativa de expressar ideias. Eles podem misturar letras maiúsculas e minúsculas, além de não seguir regras de gramática. A escrita flutuante reflete a busca por sentido e a exploração de como a escrita funciona, mesmo que ainda de forma desorganizada.
Escrita Transliterada	<ul style="list-style-type: none"> • os estudantes fazem uma tentativa mais consciente de transferir a sonoridade das palavras para a forma escrita. A escrita transliterada é uma tentativa de seguir a lógica sonora, mas ainda pode apresentar erros ortográficos e de grafia. Os discentes tentam aplicar regras que aprenderam, embora possam ainda ter dificuldades em reconhecer e aplicar a ortografia correta. Este estágio demonstra um avanço significativo na compreensão do sistema da escrita, à medida que começam a internalizar as regras e convenções da língua.

Quadro 2 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização

(conclusão)

Estágio da escrita	Características dos estágios da escrita
Escrita Cultural	o processo de aquisição do sistema de escrita encerra, e, a partir desse ponto, o estudante passa a utilizar as regras e convenções da língua de forma mais consciente e estruturada. Esse processo implica que a escrita se torne uma ferramenta eficaz de comunicação, refletindo uma compreensão mais profunda da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Carneiro, 2018.

De acordo com Carneiro (2018, p. 123),

As crianças, no desenvolvimento da língua escrita, fazem uso de mais de um sistema de escrita, ou seja, não lidam apenas com o sistema alfabético. Elas transitam nos dois sistemas de escrita: sistema de escrita baseado no significado (escrita ideográfica) e no sistema de escrita baseado no significante (escrita fonográfica).

Ao transitarem entre sistemas de escrita ideográfica e fonográfica, os discentes estão em um processo complexo de construção de significados e de constante evolução em sua compreensão da linguagem. Segundo Vygotsky (2001 p. 106), o desenvolvimento da escrita está repleto de rupturas.

Na história do desenvolvimento da fala escrita na criança, encontramos as metamorfoses mais inesperadas, ou seja, a transformação de algumas formas em outras... Isso significa que, juntamente com os processos de desenvolvimento, de movimento para frente e de origem de novas formas, a cada passo, podemos constatar processos de retrocesso, de extinção, de desenvolvimento reverso de processos velhos (Vygotsky, 2001, p. 106).

Assim, a utilização de diferentes sistemas de escrita pelos estudantes no desenvolvimento da língua escrita revela aspectos importantes sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Destarte, o EDI é capaz de aprender a leitura e a escrita. Contudo, para desenvolvê-las, é crucial que o professor avalie, respeite e ajuste a sua prática pedagógica ao nível em que o estudante se encontra, sendo fundamental reconhecer

que o processo de aprendizagem é construído a partir de experiências, as quais podem ser categorizadas em cinco níveis, seguindo a estrutura hierárquica delineada pela pirâmide da aprendizagem (Figura 1).

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem



Fonte: Silva (2016).

A interligação entre aprendizagens é fundamental, pois uma se apoia na outra, seguindo uma ordem hierárquica. Sem a base da percepção experiencial, a construção da imagem mental não se completa.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita do EDI os conceitos explicitados na figura 1 precisam ser considerados, pois a apreensão e consolidação dos conhecimentos passa por cada uma dessas etapas. Assim, será a partir das sensações vivenciadas em experiências significativas para o estudante, que serão acionadas as percepções que, por sua vez, favorecem a formação de imagem mental. E, será a partir dessas imagens mentais que o estudante irá elaborar o raciocínio, a reflexão sobre o objeto de estudo, acessando o nível da simbolização (relação entre o objeto e os símbolos culturais que o representam). Todas essas etapas são essenciais para que o estudante possa alcançar o nível da conceituação, compreendendo ideias e armazenando-as de forma abstrata (construindo conhecimentos). Permeando toda essa sequência de etapas, durante o processo de ensino e aprendizagem do EDI, um outro elemento importante a ser considerado diz

respeito à importância de que sejam acionados os aspectos relacionados à emoção. Vygotsky (2007, p. 201), afirma que

[...] a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança, não como um hábito de suas mãos e dedos, e sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem (Vygotsky, 2007, p. 201).

Assim, podemos entender que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deve ser um processo estruturado e organizado, no entanto sem perder de vista a essencialidade criativa e lúdica, de modo a considerar as necessidades e desejos do EDI.

Integrar a aprendizagem multissensorial na educação, considerando as ideias de Vygotsky, pode levar a experiências de aprendizado mais ricas e significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de maneira mais abrangente.

O professor é um agente ativo ao oferecer aos estudantes uma mediação de qualidade, capaz de promover conflitos e desafios cognitivos, contribuindo para que estejam constantemente avançando em seus pensamentos, gerando aprendizagens significativas.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (Percurso)

A seguir apresentaremos a Trajetória Metodológica com o intuito de possibilitar a adequada compreensão de como a pesquisa foi realizada.

3.1 Universo de Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se constitui pela SME de Birigui/SP e duas escolas selecionadas de ensino fundamental do referido sistema de um de total de 29 unidades escolares.

Para a escolha das escolas que participaram da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a coordenadora da Educação Especial da SME Birigui/SP, explicou os objetivos da pesquisa e solicitou o mapeamento das unidades escolares com matrículas de estudantes com deficiência intelectual, porém não apresentando-a com outra comorbidade, outra condição de deficiência ou Transtorno do Espectro Autista, nos anos iniciais (1.º ao 3.º ano). Em seguida foi realizada uma visita às escolas selecionadas, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa à direção. A autorização da participação das duas escolas selecionadas se deu por meio da autorização da SME Birigui/SP, por meio do Requerimento n.º 8.149/2024, documentado na data de 12 de março de 2024.

3.2 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus Presidente Prudente, atendendo à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada conforme parecer CAAE: 73694223.1.0000.5402.

Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expressando consentimento em participar da pesquisa, conforme apresentado no Apêndice 1.

Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

Ainda no que se refere à postura ética, expressamos o compromisso em expor com precisão e objetividade os fatores positivos ou negativos que se mostrem relevantes para elucidar os questionamentos apresentados no item anterior, buscando

trazer contribuições para avançar na análise da temática objeto central desta pesquisa: as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita por EDI.

3.3 Local da coleta de dados

Os dados do estudo foram coletados nas dependências de duas unidades escolares vinculadas à rede pública Municipal de Ensino de Birigui/SP, cuja caracterização apresentamos a seguir:

✓ Escola 1:

Escola de Educação Básica, oferecendo atendimento em tempo parcial, atendendo os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, compreendendo Pré I e Pré II; Ensino Fundamental, compreendendo Ciclo I (1.º e 2.ºs anos) e Ciclo II (3.º, 4.º e 5.ºs anos); Educação Especial (SRM/AEE).

Essa Unidade Escolar conta atualmente com 30 (trinta) docentes, sendo 15 (quinze) professores efetivos e 15 (quinze) professores contratados, com duas dessas contratações por cumprimento de mandado judicial para atendimento de estudante com Transtorno do Espectro Autista, atuando no período da manhã e tarde em turnos de 5 (cinco) horas diárias.

Os docentes participam do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (02 horas semanais), que cumprem às segundas-feiras, perfazendo uma carga horária de 27 (vinte e sete) horas semanais dentro da Unidade Escolar, mais 3 horas de Hora Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). É garantido a todos os professores um terço da jornada de trabalho semanal destinado ao estudo, cumprido dentro da sua carga horária semanal.

É importante mencionar, que 19 (dezenove) professores possuem pós-graduação em nível de especialização (lato sensu) na área da educação e um professor possui formação stricto sensu Mestrado em Educação.

Atuam nesta Unidade Escolar os seguintes participantes da pesquisa: Professor 1, Professor 2 e Professor Coordenador Pedagógico (PCP) 2, cujas caracterizações constam no item 3.3 na sequência deste texto.

✓ Escola 2:

Escola de Educação Básica, oferecendo atendimento em Tempo Integral e as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (das 7h às 12h): níveis de Pré I e Pré II; Ensino Fundamental (das 7 às 12 horas), compreendendo o Ciclo I (compreende 1.º e 2.ºs ano) e o Ciclo II (compreende 3.º, 4.º e 5.ºs anos); Oficinas Curriculares (das 12 às 17h24); Educação Especial (SRM/AEE). Essa unidade escolar conta atualmente com 37 (trinta e sete) docentes, sendo 27 (vinte e sete) professores efetivos e 10 (dez) professores contratados, que trabalham no período da manhã e tarde em turnos de 5 (cinco) horas diárias. Além disso, os docentes participam do HTPC (02 horas semanais), que cumprem às segundas-feiras, perfazendo uma carga horária de 27 (vinte e sete) horas semanais dentro da Unidade Escolar, mais 3 horas de HTPL.

É garantido a todos os professores um terço da jornada de trabalho semanal destinada ao estudo, cumprido dentro da sua carga horária semanal. É importante mencionar que 27 (vinte e sete) professores possuem pós-graduação em nível de especialização (lato sensu) na área da educação.

Atuam nesta Unidade Escolar os seguintes participantes da pesquisa: Professor 3 e PCP 1, cujas caracterizações constam no item a seguir 3.3, na sequência deste texto.

3.4 Participantes

Participam da pesquisa dois coordenadores pedagógicos e três professores de duas escolas de ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Educação de Birigui, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME), que vivenciam experiências de inclusão de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 3.º ano).

Inicialmente, foi realizada uma reunião com os professores coordenadores pedagógicos (PCP) e os professores selecionados para apresentação da pesquisa e verificação de seus interesses em participar.

Considerando as garantias éticas aos participantes da pesquisa no que se refere à preservação dos dados que possam identificá-los, ao sigilo e à confidencialidade, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes. A caracterização dos referidos participantes é apresentada a seguir. Participam da pesquisa três professores de classe comum e dois PCP, de 38 a 42 anos, todos com cargo efetivo

na SME/Birigui, com formação inicial em Pedagogia e pós-graduação (especialização) na área da Educação, sendo um professor com formação *stricto sensu* Mestrado em Educação. Os professores atuam como professores na rede municipal de ensino de Birigui entre dez e vinte e quatro anos.

3.5 Materiais e Métodos

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada uma análise do documento norteador, Instrução Normativa SME n.º 02/2022 (Anexo B), a partir desses dados, foram construídos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Roteiro de entrevista semiestruturada com dez questões;
- Roteiro de observação.

3.6 Procedimentos para a Coleta de Dados

A partir dos instrumentos descritos anteriormente foram realizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

a) análise documental para produzir as questões que compuseram o roteiro de entrevista e roteiro de observação, considerando os seguintes aspectos:

- a regulamentação oficial e as diretrizes pedagógicas: pesquisa do aparato normativo que orienta o Sistema Público Municipal de Educação de Birigui, no que se refere aos processos de adaptação curricular de estudantes com deficiência intelectual;
- a adaptação curricular para o EDI: levantamento dos pressupostos teóricos que norteiam os procedimentos de adequação curricular praticados nas escolas investigadas;
- as ações docentes: o que o estudante deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização de ensino se mostram mais eficientes para o processo de aprendizagem; a avaliação do estudante e o processo pedagógico;
- os investimentos e ações para a capacitação dos gestores e professores: identificação do tratamento dado à temática da adaptação curricular do EDI na formação continuada em serviço, no contexto investigado.

b) entrevistas com profissionais da equipe pedagógica e professores;

A entrevista foi realizada no horário destinado para estudos do professor, ou seja, em horário de trabalho, em escola de sua atuação, em ambiente reservado e de forma individual.

c) observação direta da prática pedagógica e dos ambientes educativos.

Para as observações realizadas em classe comum, foi elaborado previamente um roteiro de observação (Apêndice 3). Esse instrumento foi construído com questões para serem assinaladas e com espaços destinados para outras observações que pudessem ser levantadas pelos professores, tendo como finalidade obter informações acerca das aulas. Esses campos para observações foram organizados a partir dos seguintes itens: a) interação dos estudantes com as atividades propostas; b) gestão de tempo, metodologia, estratégias e recursos utilizados na aula; c) comunicação e clima da sala de aula. Cada um desses campos contém indicadores para serem observados. O Roteiro de Observação foi preenchido durante cada sessão observada, garantindo a fidedignidade dos dados coletados.

3.7 Procedimentos para a análise de dados

Para a análise dos dados e informações levantados pela pesquisa, foi adotada uma postura qualitativa, com base na utilização do software NVivo³ para codificação e elaboração das categorias e subcategoria. As funcionalidades do software utilizadas foram as de análises simples, como estatística descritiva e contagem de palavras até procedimentos mais complexos como elaboração de mapas de conexão. É importante destacar que o software atuou como facilitador no processo de análise dos dados, no entanto não substituiu a responsabilidade da pesquisadora na interpretação significativa e qualitativa dos resultados. Foram utilizados diferentes instrumentos, para levantamento de possíveis respostas aos seguintes questionamentos:

- os dispositivos legais e as diretrizes oficiais de ordem pedagógica têm sido suficientes para esclarecer todas as dúvidas e anseios que permeiam a prática do professor?

³ NVivo é um programa que otimiza a análise de dados qualitativos que integra documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos.

- as adaptações curriculares têm ocorrido de forma a proporcionar maiores chances de aprendizagem aos estudantes com deficiência intelectual ou incorrem no risco de empobrecimento do nível da educação oferecida a esses discentes?
- esses estudantes têm sido beneficiados com a inclusão escolar, no que se refere à aprendizagem de conteúdos significativos?
- quais são os investimentos e as ações (estudos, formação continuada de profissionais da educação, aperfeiçoamento de diretrizes oficiais) que ainda se fazem necessários para melhor orientar as decisões que permeiam a questão da adaptação curricular?

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos, seguidos da análise e discussão dos resultados alcançados.

4.1 Diretrizes pedagógicas que norteiam a adaptação curricular no contexto do sistema de educação municipal de Birigui

As políticas educacionais que observamos atualmente são o resultado de reflexão e de transformação na forma como o país vem percebendo ao longo dos anos, dentro do seu contexto histórico, esse campo. Tais políticas têm sido fortemente influenciadas por recomendações de organizações internacionais, com as quais o Brasil se comprometeu por meio de acordos e tratados.

No contexto da SME/Birigui, em conformidade com os princípios da inclusão e com os dispositivos legais, foram elaboradas e publicadas orientações em termos de Portarias e Normativas, no sentido de subsidiar o Sistema Público Municipal de Educação de Birigui no processo de construção de escolas inclusivas.

No contexto da SME, atuam no atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, além dos professores e educadores regentes de classes/turmas comuns e os gestores das respectivas escolas, também os professores especialistas das SRM/AEE, professores especialistas contratados a partir de decisões judiciais e profissionais atuando na função de cuidadores (auxiliares de vida escolar e estagiários remunerados do curso de Pedagogia).

Em relação aos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, Minetto (2008), ressalta:

O currículo flexível que acolhe as adaptações curriculares tem na sua proposta pontos de destaque como, por exemplo, a compreensão de que a decisão da necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso, distribui responsabilidades, incluindo à família. O sucesso não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos (Minetto, 2008, p. 67).

Para que de fato a escola se torne inclusiva, é imprescindível uma rede de apoio a esses estudantes. Ou seja, toda a comunidade escolar, incluindo a família, devem trabalhar em sintonia, coerência e responsabilidade com o mesmo propósito, o de promover o desenvolvimento integral dessa criança. O plano de adaptação curricular

é uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos, incluindo a família do estudante.

Os professores especialistas do AEE somam, na data de realização da pesquisa (abril/2024), o número total de 11 (onze) profissionais, atuando em nove Polos, sendo vinculados ao AEE 245 (duzentos e quarenta e cinco) estudantes elegíveis da Educação Especial. Os Polos são compostos por uma escola sede e escolas vinculadas, sendo que os atendimentos são realizados na escola sede de cada Polo.

É possível observar, a discrepância entre a Rede Estadual de Educação de São Paulo e o Sistema Municipal de Educação de Birigui, em relação a exigência de instrumentos avaliativos no que tange a Adaptação Curricular sobre a responsabilidade do professor de classe comum, uma vez que, na rede estadual de Educação, no ano de 2015 tal prerrogativa já aparece nos dispositivos legais, enquanto no sistema municipal de educação do município de Birigui, somente no ano de 2022, que considerando a premência de se fixar diretrizes e normas em relação aos processos de implementação de adaptações curriculares, a SME/Birigui proferiu a Instrução Normativa SME n.º 02/2022. Tal Instrução, é um documento institucional que norteia a adaptação curricular, no entanto, não é um documento considerado legal, uma vez, que ainda não foi publicado oficialmente.

Minetto (2008, p. 80), afirma que:

As adaptações curriculares requerem um conjunto de recursos e forças que podem fazer a diferença tanto para o aluno quanto para o professor, minimizando as dificuldades e organizando as ações para que a inclusão não seja um devaneio otimista.

Nesse sentido, a efetivação das adaptações curriculares representa um esforço significativo para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Ao organizar recursos e mobilizar forças dentro da comunidade escolar, as adaptações curriculares não só tornam a inclusão uma meta alcançável, mas também fomentam uma cultura escolar que valoriza a diversidade e promove a equidade educacional, não beneficiando apenas o estudante que recebe diretamente a adaptação curricular, mas toda a comunidade escolar.

Em relação às adaptações curriculares necessárias para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, de acordo com a Instrução Normativa SME/ Birigui n.º 02/2022:

ART. 8º – As decisões sobre adaptações curriculares devem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, na forma de recursos e estratégias que promovam o interesse e as capacidades do indivíduo, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive (Birigui, 2022, p. 3).

O referido artigo visa assegurar que as adaptações curriculares sejam eficazes para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, incluindo não apenas adaptações de recursos materiais, estratégias e metodologias pedagógicas específicas, mas também a provisão de apoios que possam facilitar o aprendizado, desenvolvimento e a participação desses estudantes em múltiplos aspectos de suas vidas.

No artigo 14 da referida Instrução Normativa estão previstas as competências cabíveis em situações em que forem admitidos professores especialistas contratados a partir de decisões judiciais para atuarem em classes/turmas regulares como professor auxiliar/especializado, competindo ao docente titular da classe/turma em relação a adaptação curricular:

- a) ter clareza de que, apesar da presença de um professor auxiliar/especializado, permanece sendo de sua responsabilidade planejar, organizar, selecionar, confeccionar e adaptar todos os conteúdos, metodologias, recursos e atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial;
- b) apresentar, no prazo determinado para a entrega do planejamento / semanário comum, o “semanário/planejamento individualizado” com as adaptações curriculares voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, na forma descrita no **Anexo III** desta Instrução;
- c) avaliar e registrar, bimestralmente, em *portfolio* próprio, todo o processo de desenvolvimento do aluno, de forma a demonstrar a progressão de suas aprendizagens em relação ao seu Plano de Adaptação Curricular (PAC), elaborado em conformidade com o **Anexo II** desta Instrução (Birigui, 2022, 4).

A análise sugere, que é de responsabilidade direta e integral do professor o planejamento, elaboração e execução da adaptação curricular, assim como todo o processo educacional destinado ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial, mesmo na presença de um professor auxiliar/especializado atuando na mesma classe/turma regular. Assim sendo, o professor titular da classe/turma regular é o agente central na implementação da adaptação curricular.

Em relação a competência do professor auxiliar/especializado, a Instrução Normativa SME n.º 02/2022, traz a atribuição da atuação como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, assumindo

corresponsabilidade pelas intervenções pedagógicas voltadas a superação das barreiras identificadas e colaboração com o professor titular da classe/turma regular na utilização de metodologias adequadas a serem utilizadas para o acesso ao aprendizado efetivo dos conteúdos.

A partir do ano de 2023, por meio do artigo 17 da Instrução Normativa supracitada, as unidades escolares foram incumbidas a implementar adaptações curriculares para todos os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial com necessidades educacionais específicas:

Parágrafo Único – As adaptações curriculares implicarão a formalização pelo professor da sala regular de planificação pedagógica e a ações fundamentadas em critérios que definam:

I – o que o aluno deve aprender;

II – como e quando aprender;

III – que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;

IV – como e quando avaliar o aluno (Birigui, 2022, p. 6).

A análise sugere um compromisso com a inclusão educacional e o atendimento individualizado das necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes, visando garantir o acesso a um currículo adaptado às suas capacidades e necessidades específicas.

Em relação ao acompanhamento, registro e avaliação no âmbito da adaptação curricular, a referida Instrução Normativa, em seu artigo 19, enfatiza a necessidade de um processo criteriosamente elaborado, estruturado e documentado, visando garantir que seja eficaz na promoção da aprendizagem e na superação das barreiras cognitivas e comunicativas enfrentadas pelos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

A implementação efetiva das adaptações curriculares pode apresentar desafios práticos, como a formação adequada de professores, o desenvolvimento e aquisição de recursos adaptados e a adequação das estruturas escolares. É fundamental que as escolas estejam preparadas para essas mudanças e que haja suporte contínuo para a formação dos professores e de equipes educacionais.

Para atender as novas demandas impostas a partir da implementação de tal Instrução Normativa, artigo 29, esclarece que cabe a Coordenadora de Área do AEE, integrante da Oficina Pedagógica da SME, com a colaboração dos profissionais que compõem a Equipe Multiprofissional, oferecer suporte às unidades escolares na implementação das normas contidas na Instrução, por meio do cronograma de

formação continuada em 2023, nos momentos de Orientação Técnica, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em palestras e oficinas, reuniões e/ou grupos de estudos e seminários temáticos, se logisticamente viáveis, tendo como tema articulador a adaptação curricular: “§ 1º – Será dada relevância nos momentos de formação continuada para as temáticas da adaptação curricular de pequeno porte e para a elaboração adequada do PAC e do *portfolio*” (Birigui, 2022, p. 12).

Partindo do pressuposto da educação inclusiva, em que todos têm direito de aprender o que consta no currículo e ao mesmo conjunto de saberes, a SME/Birigui busca constantemente fortalecer o grupo de seus docentes por meio de formação continuada. Durante o ano de 2023, tais formações foram direcionadas para a aquisição de conhecimentos relativos à construção, elaboração e execução do Plano de Adaptação Curricular para estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Nesta perspectiva, anteriormente (2022), foi dado início à atuação da Equipe Multiprofissional da SME/Birigui junto às equipes escolares vinculadas à SME/Birigui. A análise aqui relatada tem como foco o trabalho desenvolvido pela Professora especializada do AEE e Professora psicopedagoga no ano de 2023, em parceria com a Coordenadora de Área do AEE, em ações de Formação Continuada em serviço.

A intenção da formação continuada (dados do quadro de formação continuada em serviço realizadas no ano de 2023, apresentadas no quadro a seguir), realizada pelas referidas profissionais é oferecer aos professores oportunidades de estudos sobre estratégias diferenciadas e adaptadas que atendam às diversas necessidades educativas dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa para todos. O objetivo é que o professor seja capaz de incluir a utilização de estratégias e recursos didáticos adaptados, a implementação de práticas de ensino inclusivas, a criação de ambientes que promovam a participação e colaboração, em abordagem personalizada voltada para a singularidade de cada estudante, buscando maximizar seu potencial de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos os quadros de formações continuada em serviço realizadas no ano de 2023 pela Professora especializada do AEE e professora psicopedagoga em parceria com a Coordenadora de Área do AEE.

Quadro 3 – Ações de formação continuada em serviço realizadas no ano de 2023 pela Professora especializada do AEE em parceria com a Coordenadora de Área do AEE

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – 2023			
Área: Equipe Multiprofissional			
Professora Atendimento Educacional Especializado – AEE			
Ações desenvolvidas	Período(s)	Profissionais envolvidos	Total de horas
Formação Continuada em Horas de Estudos Semanais sobre temas relacionados ao atendimento dos alunos elegíveis da Educação Inclusiva.	Todas as quartas-feiras letivas, das 8 às 13 horas.	<ul style="list-style-type: none"> • 01 Coordenadora de Área • 01 Professora do AEE • 01 Professora Psicopedagoga 	210
Orientações Técnicas sobre a Instrução Normativa SME n.º 2/2022	21/02; 22/02; 28/02; 01/03; 25/04 e 26/04/2023	<ul style="list-style-type: none"> • 49 Coordenadores e Orientadores pedagógicos 	18
Formação Continuada para Equipes docentes e gestores de escolas sobre os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> · Adaptação Curricular · Autismo · Dislexia · Manejo comportamental · Transtorno Opositivo Desafiador 	Ao longo do ano letivo, em HTPCs previamente agendadas.	<ul style="list-style-type: none"> • 363 Profissionais das equipes docente e gestora das escolas 	32
Formação Continuada: Orientações para Estagiários remunerados, Cuidadores e Auxiliares de Vida Escolar.	Em dias de Conselhos de Ciclos, ao longo do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> • 136 Profissionais de apoio 	16
TOTAL GERAL DE HORAS DE FORMAÇÃO/2023			276/horas

Fonte: Dados obtidos através dos registros apresentados pela SME.

Quadro 4 – Ações de formação continuada em serviço realizadas no ano de 2023 pela Professora Psicopedagoga em parceria com a Coordenadora de Área do AEE

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – 2023			
Área: Equipe Multiprofissional			
Professora Psicopedagoga			
Ações desenvolvidas	Período(s)	Profissionais envolvidos	Total de horas
Formação Continuada em Horas de Estudos Semanais sobre temas relacionados ao atendimento dos alunos elegíveis da Educação Inclusiva.	Todas as quartas-feiras letivas, das 8 às 13 horas.	<ul style="list-style-type: none"> • 01 Coordenadora de Área • 01 Professora do AEE • 01 Professora Psicopedagoga 	210
Orientações Técnicas sobre a Instrução Normativa SME n.º 2/2022	21/02; 22/02; 28/02; 01/03; 25/04 e 26/04/2023	<ul style="list-style-type: none"> • 49 Coordenadores e Orientadores pedagógicos 	18
Formação Continuada para Equipes docentes e gestores de escolas sobre os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> · Adaptação Curricular · Autismo · Dislexia · Manejo comportamental · Transtorno Opositivo Desafiador 	Ao longo do ano letivo, em HTPCs previamente agendadas.	<ul style="list-style-type: none"> • 187 Profissionais das equipes docente e gestora das escolas 	22
Formação Continuada: Orientações para Estagiários remunerados, Cuidadores e Auxiliares de Vida Escolar.	Em dias de Conselhos de Ciclos, ao longo do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> • 136 Profissionais de apoio 	16
TOTAL GERAL DE HORAS DE FORMAÇÃO/2023			266/horas

Fonte: Dados obtidos através dos registros apresentados pela SME.

Ao analisar os quadros das ações de formação continuada em serviço - 2023 da Equipe Multiprofissional, é possível verificar o compromisso da SME em promover

formação continuada aos professores, tendo como principal lócus para tais formações a própria unidade escolar. Com mais de 80% do trabalho sendo desenvolvido nas unidades escolares, a Equipe Multiprofissional da SME/Birigui, demonstra-se assim como um serviço promissor no aperfeiçoamento e efetivação da Educação Inclusiva.

De acordo com Miranda (2004):

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (Miranda, 2004, p. 6).

Conforme observado nos quadros de ações formativas realizadas pela equipe Multiprofissional da SME/Birigui e corroborando com Miranda (2004), ainda há muitos desafios a serem superados, como a implementação efetiva das políticas inclusivas, a superação de preconceitos e estigmas associados à pessoa com deficiência, a garantia de infraestrutura adequada nas escolas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com essa breve revisão histórica e legal da Educação Especial, notamos os avanços, mas também os desafios a serem refletidos e superados para que de fato, a inclusão escolar e social se torne efetiva. É inegável a legitimidade e importância da legislação, no entanto, não é suficiente garantir efetivamente o direito à educação para todos. É premente refletir, planejar e executar ações para que se possa avançar, ofertando uma educação que de fato promova ao máximo o desenvolvimento integral dos estudantes elegíveis da Educação Especial. Assim, cabe também uma investigação sobre a concepção de adaptação curricular adotada pelas escolas que constituem lócus desta pesquisa. É sobre essa questão que discorreremos no próximo item.

4.2 O tema da adaptação curricular no Projeto Político Pedagógico das escolas

No intuito de nos inteirarmos sobre os princípios norteadores da adaptação curricular no contexto das escolas que participam desta pesquisa, buscamos informações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem por finalidade

orientar e direcionar a equipe escolar, mostrando o contexto sociocultural da escola, as ações previstas, os desafios e os caminhos a serem percorridos para superá-los.

O PPP constitui documento escolar que compila os interesses, valores, metas, princípios e ações, buscando refletir sobre a intencionalidade educativa e a garantia de uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada a partir da realidade e identidade de cada unidade escolar, pautado no conceito de escola democrática, faz-se necessário registrar as ações voltadas para os estudantes considerados como elegíveis da Educação Especial (Damasceno; Siqueira, 2021 p. 190). Seu objetivo é fornecer direcionamento claro e abrangente para a atuação da equipe escolar e definir as ações que toda comunidade escolar deve empreender, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

Segundo Veiga (2004), a elaboração do PPP deve ocorrer de forma coletiva e colaborativa, na seguinte perspectiva:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (Veiga, 2004, p. 38).

Nesse sentido, o PPP vai além de ser apenas um documento de trâmites burocráticos e, muitas vezes, desconhecido pela maioria dos agentes da comunidade escolar, passando a implicar uma quebra nos padrões de relações autoritárias que podem surgir entre os membros da comunidade educacional, permitindo que todos os envolvidos desenvolvam uma visão crítica da realidade tanto escolar quanto social.

Sua elaboração é obrigatória para todas as instituições educacionais, conforme estipulado pela LDB.

A análise dos PPPs do ano de 2024, elenca discussões sobre alguns pontos que consideramos importantes para a compreensão inicial de como a Adaptação Curricular é concebida no espaço escolar das duas escolas que constituem lócus da pesquisa. Foram analisados os dados referentes a três categorias: Adaptação Curricular, Educação Especial e Formação Continuada.

4.2.1 Escola 1

Uma das Metas Educacionais da unidade escolar é “Buscar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita de todos os alunos”, o que sugere ênfase na busca pelo desenvolvimento das competências de leitura e escrita de todos os estudantes, denotando o reconhecimento da importância da leitura e da escrita para o sucesso acadêmico e pessoal de todos os estudantes.

Durante a análise do PPP, é notável que os termos "Adaptação Curricular", "Flexibilidade Curricular" e "Adequação Curricular" não são mencionados, o que pode indicar ausência de abordagem explícita em relação à Adaptação Curricular para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Quanto à Educação Especial, observa-se que o PPP inclui apenas o Plano de atendimento da SRM/AEE e o Cronograma de Atendimento dos estudantes, sem uma articulação clara com outros projetos ou iniciativas dentro da escola. Isso sugere uma possível desconexão entre o AEE e outras atividades educacionais, o que pode impactar negativamente na eficácia da inclusão e do suporte aos estudantes elegíveis do serviço da Educação Especial.

Em relação ao capítulo *Formação Continuada*, podemos analisar que o PPP não traz referência clara e objetiva às temáticas da Educação Especial, tão pouco em relação à Adaptação Curricular, sugerindo a desatenção da unidade escolar em incluir tal temática na agenda de formação continuada, especialmente na área do AEE, o que, em nosso entendimento, deveria ser valorizada como estratégia para promover práticas inclusivas e garantir a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes.

4.2.2 Escola 2

No PPP da Escola 2 há um quadro que estabelece as seguintes metas para a Turma do 3.º ano (Quadro 5).

Quadro 5 – Metas para a turma do 3.º ano

Aprendizagem do Aluno	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <i>- criar ambientes organizados e propícios à aprendizagem, reduzindo as situações de indisciplina;</i> <i>- identificar as fragilidades e dificuldades de aprendizagem e se necessário encaminhar ao reforço escolar;</i> <i>- fortalecer as potencialidades.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>- criar regras de convivência claras e justas e caso necessário registrar e encaminhar os casos mais graves;</i> <i>- ampliação de sondagens e avaliações periódicas e ênfase no trabalho de dificuldade;</i> <i>- estimular o aluno.</i>

Fonte: PPP da unidade escolar.

A análise deste trecho sugere que a proposta para o plano escolar está focada não apenas na redução da indisciplina, mas também na identificação e abordagem das necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes, considerando suas dificuldades e potencialidades. As ações propostas demonstram uma abordagem positiva, que busca incentivar o envolvimento e interesse dos estudantes na aprendizagem e criar um ambiente de aprendizagem seguro, estimulante e eficaz.

É possível observar, no quadro 4, referente a “Metas e Ações Objetivas a serem alcançadas no ano letivo” pela Unidade Escolar, no campo “Aprendizagem dos Alunos”, a previsão de destinar no mínimo 10% dos recursos do PDDE para aquisição de recursos pedagógicos para o AEE. A análise destaca o compromisso da unidade escolar com a educação inclusiva e a destinação de recursos para o AEE. Ao destinar uma parte significativa dos recursos para esse fim, a unidade escolar demonstra reconhecer a importância de fornecer suporte adequado e recursos específicos para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizagem.

Destacamos também a meta “Estabelecer critérios mínimos de organização de aprendizagem por turma em Língua Portuguesa e Matemática”. É possível analisar que essa meta acarreta a preocupação com a qualidade e equidade do ensino nessas duas disciplinas, considerando padrão mínimo de aprendizagem que todas as turmas devem atender. Observa-se que a meta estabelecida não traz referência ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial, o que nos permite sugerir que tal meta, apesar de estabelecer objetivos gerais de melhoria da qualidade educacional, não

menciona ênfase específica nos estudantes elegíveis para Educação Especial e/ou aos estudantes elegíveis a ela, podendo indicar lacuna na abordagem da educação inclusiva.

No capítulo destinado ao tema Formação Continuada em Serviço, podemos observar a menção de “Realizar pelo menos duas formações na área do AEE ao longo do ano letivo”. O fato de estabelecer pelo menos duas formações durante o ano, demonstra, mesmo que muito restrito, o reconhecimento da importância da formação constante do professor, a importância atribuída ao campo do AEE, assim como também sugere compreensão da complexidade e da necessidade de fornecer suporte adequado aos estudantes elegíveis dos serviços da Educação Especial.

Os dois parágrafos anteriores, ao serem confrontados, podem denotar também uma certa incoerência na abordagem do tema da inclusão escolar: ao mesmo tempo em que o documento desconsidera a relevância das adaptações curriculares para os estudantes com necessidades específicas, traz a preocupação com a formação continuada do professor em temáticas relativas ao AEE.

Segundo Barreto e Cavalcanti (2014), a escola necessita reavaliar seu papel tanto como uma instituição educacional quanto como um componente social para se tornar um espaço inclusivo:

Para se transformar em um *lócus* inclusivo, a escola precisa repensar seu papel como instituição educativa e social. Concordamos com Carvalho (2000), quando assegura que mudanças são indispensáveis para se garantir êxito em propostas inclusivas. Para tanto, é necessário que a escola, enquanto instituição educativa apresente ações que viabilizem a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula, ou seja, que tenham como objetivo a prática da adaptação (Barreto; Cavalcanti, 2014, p. 2).

Nesse sentido, a escola precisa rever seu papel para se tornar de fato inclusiva, uma vez que, a inclusão escolar vai muito além do simples acesso físico. Tornar-se em um *lócus* inclusivo envolve criar um ambiente onde todos os estudantes sintam-se acolhidos, felizes, respeitados, capazes de participar plenamente de todas as atividades escolares, oportunizando o acesso à informação e ao conhecimento. Esse propósito requer uma revisão profunda das práticas educacionais, políticas e culturais da escola. Assim, interessa-nos investigar se as intenções teóricas presentes nos PPP, ou suas ausências, encontram ou não condições de efetivação na prática pedagógica. Abordaremos essa questão com maior profundidade durante as análises

dos dados coletados nas entrevistas e nas observações diretas da prática pedagógica e dos ambientes educativos. A seguir, apresentaremos a análise dos dados obtidos nas entrevistas.

4.3 Apresentação e análise de dados coletados por meio de entrevistas

As entrevistas foram realizadas conforme o roteiro de entrevista semiestruturada elaborado que contém dois blocos temáticos: o bloco I é composto pela caracterização do professor, com a finalidade de obter uma caracterização geral dos participantes a partir da coleta de informações relacionadas à formação inicial e continuada, ao tempo de experiência docente e à experiência profissional.

O bloco II é composto por dez questões abertas com a finalidade de obter informações relativas ao conhecimento do professor sobre adaptação curricular, bem como ao aspecto emocional do docente em relação ao trabalho com estudantes com deficiência intelectual e a organização do trabalho pedagógico, buscando compreender como a temática Adaptação Curricular está articulada com a formação continuada.

Segundo Manzini (1991), a entrevista semiestruturada concentra-se em um assunto específico, para o qual elaboramos um conjunto de perguntas principais, acrescidas de outras que surgem conforme o contexto da entrevista. O autor ressalta que esse formato permite que informações sejam reveladas de maneira mais espontânea, já que as respostas não são limitadas a opções pré-definidas.

As entrevistas foram realizadas antes das observações em campo, em local reservado, estando presente na sala apenas a pesquisadora e o professor entrevistado. As respostas foram registradas em gravador de voz, que posteriormente foram transcritas, garantindo, assim, a fidedignidade das informações.

Os dados foram analisados e organizados a partir das seguintes categorias:

- experiência profissional no trabalho pedagógico;
- conhecimento sobre o tema Adaptação Curricular;
- planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular;
- sentimento em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual;
- formação continuada.

Esses temas foram considerados em razão de sua relação com a forma como as professoras concebem e desenvolvem, em sua prática pedagógica, a adaptação curricular para o EDI.

4.3.1 Experiência profissional no trabalho pedagógico

Conforme se pode constatar na caracterização dos participantes, o perfil dos três professores de classes comum e dos dois PCP podem ser considerados privilegiados, uma vez que todos os docentes possuem formação em nível superior em Pedagogia e especialização, em nível lato-sensu, na área da educação, sendo que dois deles apresentam formação específica em Educação Especial e um professor apresenta formação *stricto sensu*, Mestrado em Educação.

Em relação ao tempo de atuação na docência, o grupo pode ser caracterizado como experiente, uma vez que todos têm dez ou mais anos de atuação no magistério e apenas um PCP se encontra em fase inicial de carreira na coordenação (entre três e quatro anos).

No que se refere à experiência profissional direta com estudantes com deficiência intelectual, pode-se caracterizar o grupo como experiente, em termos práticos, nos processos educacionais de estudantes nessa condição. Todos os participantes informaram já terem vivenciado, em pelo menos um ano anterior, situações de práticas educativas de ensino e aprendizagem com estudantes elegíveis da Educação Especial.

4.3.2 Conhecimento sobre o tema Adaptação Curricular

Nas respostas dadas pelos entrevistados, buscamos investigar a presença de expressões que pudessem caracterizar as concepções teóricas dos professores e PCP sobre o assunto *adaptação curricular*, assim como o entendimento deles por tal tema. Observamos que um PCP apontou demérito à aprendizagem do EDI (ainda que de forma indireta), ao mencionar

[...] realizar o mínimo possível ali para garantir a aprendizagem dele (PCP 2/março 2024).

Esse indicativo nos permite inferir sobre a ideia de que as adaptações curriculares teriam por função favorecer ao estudante que se aproprie do “mínimo”,

em termos de aprendizagem, o que chama a atenção e parece denotar que, em relação ao EDI, basta que ele realize o mínimo possível. Tal ideia, por sua vez, pode denotar o descrédito na possibilidade deste estudante em apresentar potencial para ir além desse mínimo considerado aceitável.

De acordo com Xavier (2018, p. 56),

Deslocar a percepção do diagnóstico da deficiência para as possibilidades da prática pedagógica é um movimento de resistência em relação a esta individualização e responsabilização da não aprendizagem para as questões biológicas.

Nesse sentido, é importante reconhecer o diagnóstico do estudante, no entanto não se pode deixar de considerar como o contexto social e escolar pode influenciar e potencializar suas oportunidades de desenvolvimento.

É interessante também observar o apontamento feito pelos três professores ao contemplarem a importância da avaliação inicial como ponto de partida para a adaptação curricular, assim como a utilização do mesmo currículo da sala. Em relação à avaliação inicial e sua relação com a adaptação curricular do EDI, tais docentes mencionam que,

[...] é pensar naquilo que ele já consegue fazer e unir ao planejamento da sala (Professor 1, março/2024);

[...] é adaptar a mesma situação da sala para aquela criança que precisa um pouco mais de auxílio (Professor 2, março/2024);

[...] porque quando ele foi for interagir no seu meio social, os conteúdos, os conhecimentos que ele precisa são os mesmos, então ele precisa ter possibilidade de participar daquele momento também, com o mesmo tema da aula (Professor 3, março/2024).

Observamos que apenas um dos professores, desconsidera o currículo da sala como elemento da adaptação curricular, ao considerar sua fala no seguinte sentido:

Então ele (referindo-se ao estudante com deficiência intelectual) apresenta muita dificuldade motora, ele ainda não identifica números, letras e então partindo daí eu estou fazendo o planejamento, considerando o que ele precisa aprender e o que tem que ser feito para que ele aprenda (Professor 1, março/2024).

É observado que a avaliação desse professor teve como base o que o estudante ainda não é capaz de fazer/saber. De acordo com Valentim e Oliveira (2023, p. 5)

Pautar um planejamento com base apenas nas dificuldades do aluno pode tornar as propostas pouco favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento, já que a não existência de um instrumento avaliativo que indique para além das dificuldades restringe a ação compensatória que poderia ser empreendida frente ao aluno com deficiência intelectual. Faz-se necessário levantar as áreas potenciais, ou seja, as áreas em que o aluno esteja em processo de desenvolvimento (Valentim; Oliveira, 2023, p. 5).

Depoimentos dessa natureza denotam que o conceito de adaptação curricular, já explicitado no plano teórico em leis e diretrizes pedagógicas, demanda ainda um caminho a percorrer no plano da dimensão concreta, no cotidiano das escolas regulares e na concepção dos educadores.

Em relação à análise da subcategoria *Importância da adaptação curricular*, todos os entrevistados consideram importante e necessária para a efetivação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. É possível analisar, que há a consciência de sua importância para a concretização da aprendizagem, assim como a garantia de direito desse estudante, como pode ser observado na fala,

Não só importante como legalmente garantido. Acho que são imprescindíveis para o andamento da educação como um todo e principalmente da criança (PCP 2).

Corroborando com esses dados, os estudos Fonseca (2011), Xavier (2018), Muniz (2019), também mostram que as adaptações curriculares são importantes para os estudantes com deficiência terem acesso aos conteúdos escolares, bem como a necessidade de considerar suas particularidades, de modo que este possa participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

4.3.3 Planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular

Com a abordagem dessa categoria, nossa intenção foi aprofundar a análise dos procedimentos de planejamento das aulas realizados pelos professores, mais especificamente ao plano de adaptação curricular - semanário adaptado, praticados pelos professores, assim como, os procedimentos de planejamento, correções e sugestões de melhorias realizados pelos PCP.

Dada à variedade das respostas obtidas, e buscando investigar como o referido tema se constitui nas escolas, apresentaremos primeiramente as respostas dos PCP, que apontaram, como procedimentos diferenciados em processos de análise,

correções e sugestões de melhorias para o planejamento do semanário adaptado apresentados pelos professores. Para fins de análise, os dados coletados a partir das respostas obtidas foram organizados nas seguintes estratégias:

- utilização do mesmo currículo da série/ano de curso do estudante;
- utilização de estratégias de ensino alternativas e de recursos pedagógicos diversificados;
- oferta de materiais teóricos para estudo.

Pode-se observar, nas respostas dadas pelos PCP, a preocupação com a oferta do mesmo currículo da série/ano para o EDI, nas falas que destacamos, tais como:

Eu não sou muito favorável a uma atividade diferenciada totalmente daquilo que a sala está fazendo, eu acho que isso acaba excluindo a criança (PCP 1, março/2024).

A consciência, por parte do PCP, de que o EDI tem direito de acesso ao mesmo currículo ofertado para os demais estudantes e de que para que esse acesso seja garantido faz-se necessário considerar estratégias alternativas de ensino representa um avanço conceitual significativo da compreensão de um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva.

Em relação à sugestão de melhoria e correção dos semanários adaptados, nota-se a preocupação do PCP em contribuir ao máximo com o professor ao mesmo tempo que demonstra insegurança ao trabalho realizado, assim como ausência de conhecimento teórico:

[...] a gente tenta em conversas individuais sentar-se com esse professor, apoiá-lo, trazer estudos referentes a isso para ele, proporcionar materiais para que ele possa desempenhar esse trabalho com a criança e ajudá-lo orientando de todas as formas que a gente consegue nesses horários de atendimento individualizado (PCP 2, março/2024).

Às vezes eu não me sinto muito preparada porque a minha formação não foi voltada para isso, mas eu também busco, eu pesquiso, estudo e assim o principal desafio é às vezes não saber exatamente se o que você está fazendo é aquilo que realmente vai dar o resultado que você quer, porque falta um pouco da experiência teórica e às vezes até de prática mesmo então é difícil, é angustiante (PCP 1, março/2024).

Segundo Rodrigues (2016), o coordenador é visto como:

[...] um agente que poderá ou não impulsionar o processo de mudanças na escola, nas práticas dos professores e quem sabe nas práticas sociais mais amplas. O coordenador precisa saber transitar entre os diferentes espaços, mediando o diálogo entre seus pares e para isso precisa desenvolver algumas ações/attitudes que precisam ser contempladas tanto no processo de formação continuada como em outras ações dentro do contexto escolar (Rodrigues, 2016, p. 74).

Em relação ao sentimento de insegurança, Healy, Nardi e Fernandes (2015, p. 03), destacam que a insegurança “e a sensação de incapacidade frente aos novos desafios e a predominância de uma cultura de segregação podem conduzir a certa resistência às mudanças necessárias para a efetivação de uma cultura de inclusão”.

Portanto, cabe ao PCP não apenas dominar práticas pedagógicas, técnicas de mediação e comunicação, mas também cultivar uma postura de liderança inspiradora e comprometida com a construção de uma escola cada vez mais inclusiva, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos com determinação e sensibilidade.

Nota-se também nas respostas dos PCP a insatisfação em relação ao tempo disponível para a escuta ativa dos professores, assim como para a formação em atendimento às dificuldades declaradas por eles, que fazem referência a uma agenda de formação predeterminada, como podemos observar na fala do PCP 2:

Formação diretamente com esses professores que atendem às crianças com deficiência intelectual dentro da escola acaba não acontecendo como a gente gostaria, porque a gente tem um calendário de formações que vem pronto e que às vezes não atende especificamente a essas demandas (PCP 2, março/2024).

Clementi (2001, p. 62), afirma que “é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso”. Nesse sentido, é possível observar que os PCPs possuem ideias e aspirações elevadas para melhorar a formação continuada na escola, no entanto, na prática, muitas vezes enfrentam a insatisfação do contraste entre o idealismo inicial e a realidade pragmática.

É interessante também observar dois apontamentos feitos pelos professores, ao contemplarem, a situação de inclusão que estão vivenciando, sendo eles: a ausência, na jornada de trabalho do professor, de horário específico reservado para tratar, juntamente com o coordenador e até com o professor especialista do AEE questões relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual; falta de tempo para

o planejamento da adaptação curricular, denotando necessidades percebida por aqueles profissionais. A necessidade de reorganizar o horário de formação do professor, se constitui fator comum apontado por PCPs e por professores.

Nas escolas vinculadas ao sistema municipal de Educação de Birigui, os professores de classe comum e os professores do AEE reúnem-se para realizar planejamentos, trocar opiniões e experiências, de acordo com agenda de atendimento bimestral do professor do AEE, sendo destinado para essas reuniões apenas uma sexta-feira por bimestre, dia da semana destinado ao cumprimento da jornada de estudo desses professores. Esses encontros também acontecem, em um tempo reduzido, quando possível, durante as HTPC, em intervalos entre aulas, ou quando algum estudante não comparece ao AEE.

Visando à proposta de ensino colaborativo, David e Capellini (2014, p. 191), ressaltam que “o ensino colaborativo como suporte ao aluno centrado na classe comum tem se tornado uma possibilidade a mais de atendimento ao aluno da educação especial”. Acreditamos que esses momentos de planejamento e trocas entre os docentes, ensino colaborativo, contribuem com o compartilhamento de prática e ideias buscando a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes elegíveis da Educação Especial.

De acordo com Figueiredo (2008), tendo como sustentação os princípios inclusivos

[...] a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais (Figueiredo, 2008, p. 4).

A ausência ou a insuficiência de um horário designado para refletir questões relacionadas ao EDI sugere uma lacuna na estrutura organizacional das escolas. Sem um tempo dedicado formalmente para essas discussões e formações, é difícil para os professores, coordenadores e professor do AEE se reunirem e desenvolverem um trabalho colaborativo eficaz, que poderia diminuir ou eliminar o risco da elaboração e planejamento de estratégias genéricas ou improvisadas, que podem não ser eficazes para promover o aprendizado desses estudantes.

Ao fazer alusão ao desenvolvimento do planejamento da adaptação curricular para o EDI, os professores denotam preocupação com uma configuração de aula que considere os conteúdos previstos para a turma – tradicionalmente contemplados pelos currículos escolares -, mas também com a necessidade de metodologias que atendam às habilidades em defasagem que o estudante ainda necessita desenvolver, como se pode observar a seguir:

Bom, o meu planejamento didático para ele em relação ao conteúdo é de buscar planejar tanto para as crianças da sala quanto para ele de acordo com o conteúdo do bimestre, aí para ele eu busco pesquisar mais, eu faço pesquisas à parte, faço um planejamento todo adaptado, com um pouco menos de atividade para que ele possa fazer de maneira tranquila, no mesmo gênero, por exemplo: se estou trabalhando o gênero verbete com a turma, para ele eu também trago um verbete, só que as solicitações que eu faço para ele dentro do verbete são diferentes (Professor 2, março/ 2024).

De acordo com Silveira (2013), o professor deve saber priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de modo que não sejam abandonados os objetivos definidos para a turma, mas acrescentando outros que sejam coerentes com as especificidades do estudante. Desta forma, ao elaborar o planejamento adaptado o professor precisa refletir de maneira estratégica sobre a necessidade de priorizar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, para garantir que tanto os objetivos da turma quanto as necessidades específicas do EDI sejam atendidos de maneira eficaz e equilibrada. Essa abordagem não apenas maximiza o aprendizado, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os discentes têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, ao mesmo tempo em que cumprem os objetivos educacionais estabelecidos para a turma como um todo.

A análise sugere a dificuldade do professor em planejar a atividade que atenda à necessidade específica do EDI, como se pode notar a seguir:

Eu peço às vezes para as outras professoras de anos anteriores que se elas podem me enviar atividades, porque aí eu pego as atividades delas e vejo o que é possível desenvolver com ele, às vezes eu pego a atividade da internet e a partir disso eu ainda adapto para ele. É mais por pesquisa mesmo, pesquiso na internet, vou recortando as atividades e vou fazendo uma costura para chegar naquilo que eu almejo, que eu acredito que esteja sendo correto (Professor 3, março/2024).

É um pouco difícil, nem sempre a gente encontra o que a gente gostaria e nem sempre a gente consegue elaborar da forma que talvez atingisse melhor, mas a gente sempre busca aproximar (Professor 2, março/ 2024).

As respostas dos dois professores levantam questões importantes sobre as percepções e práticas em relação ao planejamento das atividades, contradizendo com a concepção deles em relação ao conceito de adaptação curricular e planejamento do semanário adaptado. As falas chamam a atenção e parecem denotar o entendimento da adaptação curricular como um currículo paralelo, descontextualizado com o que está sendo desenvolvido com a turma, que não considera as diferentes formas de aprender, nem tão pouco o despertar do interesse e a curiosidade dos estudantes com deficiência intelectual.

De acordo com Xavier (2018), esta perspectiva é reafirmada, a autora ressalta que

[...] no sistema educacional que deveria ser promovido o aprendizado, se estigmatiza e subestima a aprendizagem através de atividades paralela. A ausência de um planejamento construído com reflexão das diferentes formas de aprender, e sem o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade, contribui para a improvisação de atividades, onde se reproduz "o mesmo" para os alunos sem deficiência e algo mais "simples" aos alunos público-alvo da Educação Especial (Xavier, 2018, p. 69).

A prática de oferecer atividades menos complexas para o EDI pode limitar o potencial de aprendizado desse estudante, assim como pode reforçar estereótipos e preconceitos pautados em uma visão médica da deficiência.

É fundamental reconhecer que o EDI tem o direito de receber um ensino que o desafie e o motive a crescer intelectualmente.

4.3.4 Sentimento em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual

Nas respostas dadas pelas entrevistadas, buscamos investigar a presença de expressões que pudessem caracterizar a emoção/sentimento do professor e PCP em ter em suas turmas EDI.

As emoções/sentimentos mencionados foram: ansiedade, medo, angústia e preocupação. Em geral, essas emoções/sentimentos foram relacionadas ao despreparo do professor para realizar o trabalho sob a perspectiva inclusiva, como observado nas respostas que destacamos:

Sentimento é de medo mesmo, assim, não é um medo de não saber, mas se é suficiente o que eu faço (Professor 2, março/2024); Insegura, porque é diferente e o diferente assusta, se bem que o que na verdade assusta não é

a criança que é diferente, mas o diferente enquanto trabalho (Professor 3, março/2024).

De acordo, com Faria e Camargo (2018), os aspectos emocionais dos professores são negligenciados em favor dos fatores cognitivos, resultando em uma formação docente centrada apenas na compreensão intelectual dos conceitos, termos e situações de inclusão, sem considerar adequadamente a importância das emoções/sentimentos do professor no contexto do trabalho inclusivo e no relacionamento com estudantes com deficiências.

Nesse sentido, a emoção/sentimento do professor frente ao processo de inclusão vivenciado, desempenha um papel crucial na prática educacional inclusiva, pois revela a forma como o professor verdadeiramente lida com os desafios colocados nos processos de ensino e de aprendizagem do EDI. O relato de emoções insegurança, medo e angústia, pode ser analisado como um indicativo não apenas de dificuldades individuais, mas também como indícios de lacunas na preparação emocional para lidar com os estudantes com deficiência intelectual.

Desvendar a origem dessa ansiedade, medo, angústia e preocupação pode oferecer apontamentos sobre temas a serem considerados em ações de formação continuada em serviço, uma vez, que essas emoções podem ser desencadeadas por diversos fatores, como ausência de formação adequada, altas expectativas que muitas vezes não são efetivadas, pressões administrativas, ausência ou horário insuficiente para planejamento da adaptação curricular para atender às necessidades específicas do estudante, como relatado pelo PCP 2:

O sentimento que eu tenho é de que a gente precisa se preocupar um pouco mais, ter maior atenção, então seria um sentimento assim talvez de ansiedade por saber que a gente vai ter que cuidar dessa criança de uma forma mais atenciosa, de uma forma mais adaptada, então seria no sentido do que eu posso fazer, de que forma que eu posso fazer, a maneira como que eu vou ter que direcionar as ações, então seria mais nesse sentido (PCP 2, março/ 2024).

Destarte, as emoções/sentimentos apresentados pelos PCPs e pelos professores podem afetar indiretamente a qualidade do ambiente escolar na perspectiva inclusiva, influenciando sua capacidade de fornecer suporte emocional, incentivo, motivação e um ambiente acolhedor para todos.

Corroborando com a importância de discutir e refletir sobre as emoções/sentimentos dos professores nos espaços escolares, Faria e Camargo (2018), afirmam que

[...] o processo de aprendizagem não pode desconsiderar a influência e a força que os aspectos emocionais exercem sobre os processos de ensinar, aprender e interagir que ocorrem dentro da escola. Isso é particularmente relevante – e urgente – no contexto da educação inclusiva (Faria; Camargo, 2018, p. 9).

Nesse sentido, reconhecer e abordar as emoções/sentimentos dos professores no contexto escolar inclusivo não é apenas essencial para o bem-estar pessoal e profissional dos educadores, mas também necessário para promover práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

4.3.5 Formação continuada

Na sequência, apresentaremos considerações pertinentes à categoria dedicada à investigação de Formação continuada. Com a abordagem dessa questão, nossa intenção foi aprofundar a análise dos investimentos e ações para a capacitação dos gestores e professores, mais especificamente à identificação do tratamento dado à temática da adaptação curricular do EDI na formação continuada em serviço, no contexto investigado. Dada à variedade das respostas obtidas, e buscando investigar como o referido tema se constitui na SME/Birigui e nas escolas, apresentaremos inicialmente as ações realizadas via SME/Birigui, na representatividade da coordenadora do AEE e Equipe Multiprofissional nos anos de 2023 e 2024/mês de abril.

Todas as ações desenvolvidas e, apresentadas a seguir, realizadas durante o ano de 2023, abordaram temáticas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas, sendo elas:

- formação continuada realizada nas Horas de Estudos Semanais das Professoras do AEE: formações semanais, realizadas às sextas-feiras, das 7 às 12 horas, na SME/Birigui, durante todo o ano letivo;
- formação sobre Transtorno do Espectro Autista: evento em cumprimento à Lei Municipal Birigui/SP N.º 6.948/2020, que *Institui o Programa de Formação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)* para professores das escolas da rede pública

municipal de Birigui. Ciclo de três palestras realizadas por uma psicóloga, aconteceu durante o mês e abril de 2023 e incluiu, além dos profissionais da educação, também os pais de estudantes com TEA;

- capacitação para auxiliares de vida escolar, estagiários remunerados e cuidadores: ações realizadas bimestralmente, em dias de Conselhos de Ciclo, no auditório da SME, totalizando três capacitações em 2023;
- orientações técnicas para coordenadores/orientadores de escolas (Educação Infantil. e Ensino Fundamental I- anos iniciais) sobre elaboração de Plano de Adaptação Curricular (PAC), em cumprimento à Instrução SME N.º 002/2022, realizadas nas seguintes datas: Educação Infantil nos dias 28 e 29/02/2023; Ensino Fundamental nos dias 21 e 22/02/2023 e 25 e 26/04/2023;
- formação continuada presencial para coordenadores/orientadores pedagógicos professores/educadores em HTPC (18 às 20 horas), nas escolas vinculadas à rede municipal de educação de Birigui, durante todo o ano letivo, totalizando vinte e sete HTPCs;
- capacitação para gestores de escolas para esclarecimentos e orientações sobre aspectos relacionados a procedimentos de solicitação de cuidadores para estudantes com necessidades específicas: sensibilização (critérios a serem considerados), realizadas nas seguintes datas: 24 e 25/05/2023;
- ações para manutenção/acompanhamento das ações pontuais de formação, por meio de visitas às unidades escolares. Envolveu auxiliares de vida escolar, estagiários remunerados, cuidadores e professores efetivos, contratados temporariamente, professores auxiliares, professores de classes regulares e gestores das unidades escolares. Os temas que foram abordados durante essas visitas às escolas tiveram relação com a questão dos critérios que devem ser considerados quando se pensa em profissional de apoio para estudantes com necessidades específicas, buscando conscientizar os profissionais sobre a importância da conquista da autonomia pela criança. Foram abordadas também questões relacionadas à importância de que o professor regente da turma assuma a responsabilidade pelo trabalho pedagógico com o estudante com necessidade específica. Essas ações pontuais de acompanhamento/ formação foram realizadas pela psicopedagoga e professora do AEE, como membros da Equipe Multiprofissional, totalizando o número aproximado de 158 atendimentos de orientação para equipes escolares;

- participação da Equipe Multiprofissional em eventos científicos: Curso: Aplicadores em ABA (Análise Comportamental Aplicada): de 23 a 27/08/2023, em Araçatuba/SP; 11º Congresso Multidisciplinar dos Transtornos de Aprendizagem e dos Transtornos de Atenção: evento promovido pelo Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da FFC/UNESP/Marília-SP, nos dias 01 e 02/12/2023.

Durante o primeiro semestre do ano de 2024, assim como no ano anterior, foram realizadas as ações formativas relacionadas a seguir, abordando temáticas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas:

- formação continuada realizada nas Horas de Estudos Semanais das Professoras do AEE: estudos realizados às sextas-feiras, das 7 às 12 horas, na SME/Birigui, durante todo o ano letivo;
- formação sobre Transtorno do Espectro Autista: evento em cumprimento à Lei Municipal Birigui/SP N.º 6.948/2020, que *Institui o Programa de Formação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)* para professores das escolas da rede pública municipal de Birigui. Ciclo de três palestras realizadas em parceria com o Instituto Federal, aconteceu durante o mês de abril de 2024 e incluiu, além dos profissionais da educação, também os pais de estudantes com TEA;
- capacitação para auxiliares de vida escolar, estagiários remunerados e cuidadores: ações realizadas bimestralmente, em dias de Conselhos de Ciclo, no auditório da SME;
- formação continuada presencial para coordenadores/orientadores pedagógicos, professores/educadores em HTPC (18 às 20 horas), nas escolas vinculadas à rede municipal de educação de Birigui. Durante o primeiro semestre, só foi possível a realização de uma HTPC, destacamos que foi realizada, inclusive, em uma das escolas selecionadas da pesquisa;
- reunião, *in locu*, para gestores de escolas para esclarecimentos e orientações sobre aspectos relacionados a procedimentos de solicitação de cuidadores para estudantes com necessidades específicas, importância de manter atualizado o quadro de profissionais de apoio e assuntos pertinentes ao AEE, realizadas durante o mês de maio, contabilizando uma reunião por escola vinculada à rede municipal de educação de Birigui;

- ações para manutenção/acompanhamento das ações pontuais de formação, por meio de visita semanal às unidades escolares, desenvolvidas durante visitas realizadas às escolas. Envolvendo auxiliares de vida escolar, estagiários remunerados, cuidadores e professores efetivos, contratados temporariamente, professores auxiliares, professores de classes regulares e gestores das unidades escolares. Os temas abordados durante essas visitas às escolas são os mesmos do ano anterior: critérios que devem ser considerados na atuação do profissional de apoio para estudantes com necessidades específicas; conscientização dos profissionais sobre a importância da conquista da autonomia pelo estudante; importância de que o professor regente da turma assuma a responsabilidade pelo trabalho pedagógico com o estudante com necessidade específica. Participam dessas ações pontuais de acompanhamento/formação a psicopedagoga e a professora do AEE, como membros da Equipe Multiprofissional. Total aproximado de 62 atendimentos de orientação para as escolas/ casos específicos e formação.

No geral, as ações de formação continuada realizadas via SME para a capacitação dos gestores, coordenadores/orientadores pedagógicos, professores/educadores e profissionais de apoio, buscam promover a educação inclusiva, visando a organização de um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes possam desenvolver suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais de forma eficaz. A formação visa não apenas oferecer informações teóricas, mas também fornecer orientações práticas na promoção de um ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para todos os estudantes. As convocações e convites para a participação em tais formações, são realizados por meio de comunicação via e-mail, destinados a cada unidade escolar, sob responsabilidade da equipe gestora a divulgação.

Em relação ao planejamento e elaboração das Formações Continuadas ofertadas nos horários de HTPC, a intenção é oferecer aos professores sugestões e estudos de estratégias diferenciadas e adaptadas que atendam às diversas necessidades educativas dos estudantes promovendo uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, o objetivo é que o professor seja capaz de incluir a utilização de recursos didáticos adaptados, a implementação de práticas de ensino inclusivas, a criação de ambientes que promovam a participação e a colaboração entre todos os estudantes, em uma abordagem personalizada que

valoriza a singularidade de cada discente e busca maximizar seu potencial de aprendizagem.

Nesse sentido, como eixo norteador das reflexões desenvolvidas, no contexto da SME, adotam-se os princípios norteadores da educação inclusiva, no que tange à valorização da diversidade e promoção do desenvolvimento de todos os estudantes. Assim:

Cada criança deverá ser vista como única, em um universo infinito de possibilidades, sem que se estabeleça, qualquer tipo de comparação, considerando-se que as diferenças são características evidentes de um indivíduo para o outro, e o educador tem o “mérito” de abrir e expandir o leque de oportunidades iguais para todas as características individuais, com ou sem deficiência, como objetivo de que cada um construa a sua pessoa e sua concepção de mundo (Brasil, 2003, p. 30).

Desta forma, os docentes e demais profissionais envolvidos nessa dinâmica devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional.

A análise sugere, que até o momento, final do primeiro semestre/2024, as ações de formação continuada via SME, foram mais intensas no ano de 2023. Quando questionada, coordenadora do AEE e Equipe Multiprofissional, justificou o fato em razão do calendário formativo extenso realizado pelos integrantes da Oficina Pedagógica (áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Infantil), acrescentando que sempre que solicitada orientação por parte das escolas vinculadas a SME há o atendimento imediato.

Colaboram e participam dessas ações pontuais de acompanhamento e formação continuada a psicopedagoga e a professora do AEE da Equipe Multiprofissional. Ao levantar a demanda, a equipe gestora encaminha ofício para a SME/Birigui, em seguida a Equipe Multiprofissional realiza o agendamento da formação. Quando a demanda é de solicitação de orientação específica ao professor, as referidas profissionais visitam a unidade escolar, com agendamento de horário previamente realizado e pensado em horário específico destinado ao cumprimento de horas de estudo do docente. A orientação é fundamentada na aquisição de informações teóricas, didáticas e psicopedagógicas, contextualizadas na prática educativa do professor, o objetivo é de adotar um conceito de formação que tem sua origem na realidade concreta do cotidiano escolar, nos interesses, necessidades e potencialidades dos estudantes, a partir da reflexão crítica. O objetivo maior dessa

tarefa não é realizar críticas, mas representar apoio importante para a atuação do professor, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A SME de Birigui, conta ainda com a participação do PCP como principal articulador das propostas formativas nas unidades escolares. O princípio de que o PCP é uma figura central do processo formativo dos profissionais de sua escola, considera que, diante das demandas sociais e educacionais contemporâneas, torna-se imprescindível que haja um articulador que coloque em prática ações planejadas conjuntamente com o objetivo de possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico. Assim, esse membro da equipe gestora é o responsável por planejar, implementar e avaliar a formação na escola, de modo articulado com ações da SME, considerando sempre as especificidades do projeto pedagógico da escola e as necessidades de sua clientela e de seus profissionais.

Corroboramos com Alarcão (2001, p. 19), quando afirma que: “A Escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria”. Assim sendo, o desafio do PCP é envolver os professores na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, identificando pontos positivos e pontos de melhoria, refletindo sobre os erros e acertos, debatendo e explorando os documentos orientadores para buscar soluções, e nesse movimento, promover a formação continuada.

Ao analisar as respostas da questão - *Como você, PCP, procura ou recebe algum tipo de formação continuada ou ajuda? Quem você procura ou de quem você recebe?* – podemos verificar a confirmação das ações realizadas e apresentadas pela SME, vejamos:

Sim, já faz alguns anos que a prefeitura tem o setor que é voltado para isso, com profissionais que possam estar orientando, em relação à Educação Especial, então toda vez que eu tenho alguma dificuldade ou preciso de alguma orientação, eu procuro esses profissionais lá na Secretaria da Educação, a coordenação da parte do AEE e os profissionais da Equipe Multiprofissional (PCP 1, março/2024).

Sim, eu recebo sim, geralmente da direção que está sempre solícita, que está de portas abertas para poder auxiliar no que for preciso, também conto com a Oficina Pedagógica que muitas vezes solicito algumas demandas, da coordenadora do AEE e Equipe Multiprofissional, inclusive ela vai estar aqui para poder dar uma orientação principalmente na parte burocrática documental que os professores ainda tem bastante dificuldades, mesmo a gente orientando e planejamento, então nesse aspecto a gente é bastante assistido. Por fora também a gente procura formações particulares, então a gente está sempre procurando trabalhar alguma coisa, procurando trazer algo novo para que haja uma conscientização maciça. Ainda é desafiador, ainda tem muito a melhorar (PCP 2, março/2024).

Podemos analisar também, por meio do relato supramencionado do PCP 2, o protagonismo em relação a sua formação continuada.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 72), os professores necessitam “se assumir como produtores da sua profissão. Uma formação continuada de dentro para fora, não se efetiva sem que o professor assuma o seu papel de protagonista no processo de formação continuada”. O autor ressalta a importância de os professores não apenas receberem formação contínua de maneira passiva, mas de assumirem um papel ativo e protagonista nesse processo, o que pode beneficiar significativamente tanto sua própria prática educativa quanto o ambiente de aprendizagem dos estudantes. O papel de protagonista envolve assumir responsabilidade pelo próprio crescimento, identificando áreas de melhoria, buscando oportunidades de aprendizado e colaborando com colegas para compartilhar conhecimentos e experiências.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve incentivar os professores a refletirem constantemente sobre suas práticas docentes, promovendo um processo contínuo de autoavaliação sobre o que fazem e os motivos por trás de suas ações durante a prática docente.

As informações encontradas nas respostas à referida pergunta denotam diferenciação entre os meios de receber e buscar ajuda praticados pelos dois grupos distintos de professores (professores e PCP). Podemos analisar por meio das respostas dos professores, contradições em relação às ações de formações realizadas via SME e orientações e reflexões realizadas pelos PCP, como nos relatos:

Em relação a ele (referindo-se ao EDI) não tive ainda nenhuma ajuda da professora do AEE ou da Secretaria da Educação, ninguém me procurou, ninguém falou nada em relação a ele, das outras crianças eu já tive, mas aí específico para ele ainda não (Professor 3, março/2024);

Ajuda extra só dos colegas professores. Eu não tenho troca com alguém que tem uma criança com o mesmo CID por exemplo, então assim, uma troca específica não tenho (Professor 2, março/2024).

A linha tênue entre essas contradições representa significativamente a diferença no que se refere à formação continuada docente e o reflexo desta na possibilidade de aprendizagem para o EDI.

Em relação ao aspecto de buscar ajuda, nota-se que os três professores apresentam proatividade em pesquisar por meio da internet e trocas com os outros

professores. Apenas um professor, relata que busca ajuda com o professor do AEE e nenhum docente relata ajuda recebida por parte do PCP.

O que nos preocupa, em relação à falta ou a insuficiência de sistematização dos momentos de reflexão, planejamento e trocas entre os professores, por meio do ensino colaborativo, assim como momentos de reflexão da prática pedagógica com o PCP é a questão intrínseca que se estabelece entre a qualidade das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para o EDI. Tais estratégias, dependendo de sua qualidade e adaptação, podem favorecer ou ofuscar a potencialidade do discente sobre especificidades da aprendizagem escolar.

Quanto à questão – *Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar a Formação de professores ofertada pela SME na área da Adaptação Curricular?* - podemos analisar nas respostas dos três professores a crença que exista uma “receita”, que pode ser obtida durante a formação continuada e que essa o habilite a trabalhar de forma eficaz com o EDI:

Tenho sim, criar um manual de receita, do tipo faz assim ou faz assado, 1,2, 3 e 4, segue o tópico, assim dá certo, mas assim não. A gente precisa de muita coisa prática mesmo para poder trabalhar com as crianças (Professor 1, março/2024).

Eu acho que uma formação nesse sentido seria a minha sugestão, alguém que tivesse ali para se sentar com a gente e falar: olha esse jogo poderia ser para alunos com D.I., olha esse manual também, para a gente entender qual de fato seriam esses recursos, onde buscar de maneira específica esses recursos, para a gente entender melhor, fazer uma prática melhor, para que essas crianças se sintam felizes e realizadas, assim como a gente quer que nós estejamos (PCP 2, março/2024).

Eu tenho a de mais propostas de atividades, eu sei que o professor tem que buscar, mais as vezes eu não estou enxergando aquele caminho e quando vem com uma proposta, do tipo olha eu faço assim, eu faço daquele jeito, a gente abre um novo olhar e consegue buscar melhor e oferecer mais para o aluno (Professor 3, março/2024).

É compreensível a busca por uma “receita” por parte dos educadores, visto que quando se deparam com situações que consideram desconhecidas e se sentem despreparados, eles se engajam em um processo de busca por conhecimento sobre como agir. Na fala do professor 3, podemos analisar ainda, que há uma necessidade de se expressar e compartilhar suas experiências e dúvidas com os pares, o que indica um desejo de colaboração e ampliação de conhecimento. Essa busca por diálogo e troca de experiência sugere a valorização e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre apenas de forma

individual, mas em um contexto social, interativo e coletivo. Adiron (2016), em seu estudo levanta uma reflexão crítica sobre a ideia de uma fórmula pronta para inclusão, fazendo uma analogia com uma receita de bolo, nos seguintes termos:

[...] que atenda a todos gostos, sirva para educar todos de forma homogênea e que, principalmente, não demande nem das famílias, nem dos estudantes, nem dos professores, algum trabalho. Que não obrigue as pessoas a pensar. Bolo de pacote, comprado no supermercado, em que basta adicionar leite e bater no liquidificador. Mas educação se faz com seres humanos. Alunos, famílias e professores. E quando esse negócio chamado ser humano entra no processo, o bolo desanda. Cada um deles é diferente de todos os outros. Cada um assa em uma temperatura diferente. Cada um dá ponto em um momento diferente (Adiron, 2016 n.p.).

O autor, nos estimula a refletir sobre a educação como um processo que não pode ser simplificado a uma fórmula única e pré-determinada, como um "bolo de pacote" comprado no supermercado. Essa analogia enfatiza que cada estudante é único, com singularidades e especificidades que influenciam diretamente o seu aprendizado, demandando uma abordagem personalizada e adaptada que atenda às suas necessidades, envolvendo também o apoio e o trabalho das famílias e do professor.

Apesar de os professores possuírem o conhecimento de que o EDI necessita de estratégias e recursos diversificados, buscam modelos prontos e facilmente aplicáveis, amparados em ideais de homogeneização.

Em relação às respostas do PCP, podemos analisar em uma das falas a falta de clareza sobre a sua atuação em relação aos aspectos da sua responsabilidade para a formação continuada dos seus professores, de forma mais pontual

Olha, eu não sei nem como fazer uma sugestão porque não tenho essa preparação, mas eu gostaria que houvesse mais, que tivesse mais tempo de estar dentro da escola, que fizesse orientações mais individualizadas com esses professores, porque as que acontecem acabam sendo muito genéricas, muita gente ao mesmo tempo, então as especificidades de cada escola não acabam sendo atendidas nesses momentos (PCP 1, março/2024).

Em relação a essa questão, pode-se argumentar que a SME, como órgão central, ainda que desenvolva uma agenda anual de formação continuada, dificilmente terá condições concretas de estar presente de forma contínua dentro de cada escola; esse trabalho de continuidade da formação dos professores cabe aos gestores locais de cada unidade escolar que precisam construir essa consciência, como já discutido

anteriormente. O relato do PCP sobre não se sentir preparado, mesmo tendo formação, levanta questões importantes sobre a relação entre formação teórica e prática pedagógica, assim como o nível de formação inicial e formação continuada realizadas. Tal insegurança pode refletir a complexidade do ensino e as demandas constantes do ambiente educacional, que muitas vezes vão além do que é abordado na formação acadêmica.

Podemos concluir, que os fatores que favorecem o desenvolvimento da formação continuada no sistema municipal de Educação de Birigui são:

- HTPC;
- um terço da jornada de trabalho destinado a estudo;
- hora de Estudos das Professoras do AEE todas as sextas-feiras, das 7 às 12 horas;
- apoio da gestão central da SME, composição da Equipe da Oficina Pedagógica e da Equipe Multiprofissional.

São fatores que dificultam essa formação:

- resistência de alguns profissionais para a política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- falta de clareza sobre a adaptação curricular e sua relação com o currículo;
- resistência de alguns profissionais em desenvolver as orientações e temáticas abordadas, tais como a adaptação curricular;
- dificuldades na efetivação do ensino colaborativo, em razão de tempo/ horário de agenda de formação pré-definida;
- existência de mitos e conceitos equivocados em que é possível ter uma orientação para todos os estudantes, não considerando suas características individuais;
- avaliação baseada nas dificuldades dos estudantes para realização do planejamento escolar;
- emocional do docente que, na grande parte das vezes, sente-se inseguro.

A seguir, apresentamos os resultados dos dados obtidos por meio da observação em campo, que se basearam nos aspectos descritos em roteiro previamente elaborado.

4.4 Análise e discussões sobre a efetivação da adaptação curricular aplicadas no contexto escolar

Seguindo os procedimentos de coleta de dados, foram realizadas as observações na sala de aula, focando-se nas práticas pedagógicas dos professores durante suas aulas e na interação entre professor e EDI.

Foram realizadas 12 sessões de observações de duas horas, o que totalizou vinte e quatro horas de observação/ turma. Tais observações aconteceram durante o mês de abril/2024, de modo que a pesquisadora pudesse acompanhar a dinâmica da sala de aula. Na primeira sessão de observação, foram explicados os objetivos da presença da pesquisadora na classe a todos os estudantes.

Para a realizações das observações, a pesquisadora sentou-se ao fundo da sala de aula, essa estratégia foi utilizada com o objetivo de ter a visão ampla de toda dinâmica da classe e optou-se por realizar o registro das observações no instrumento “Roteiro de Observação” (Apêndice C), havendo campos para registro sobre a interação dos estudantes com a atividade proposta; gestão do tempo; a metodologia, estratégias e recursos utilizados; formas de comunicação e o clima de sala de aula.

Veiga (2008), afirma que o papel do docente não deve ser definido apenas como atribuição de ensinar os conteúdos, mas deve assumir-se como facilitador da aprendizagem, potencializando o acesso do estudante às informações para que estas sejam transformadas em conhecimento. O professor deve evitar a elaboração de currículos específicos para estudantes com deficiências ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentem características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere à aprendizagem e à participação, priorizando o direito de todas à aprendizagem dos conteúdos essenciais de cada etapa de escolarização.

Nesse sentido, a etapa da observação da prática pedagógica em sala de aula permitiu o levantamento de fatores importantes relacionados ao tema das adaptações curriculares que torna possível a observação de interferência desde o momento do planejamento até a operacionalização na sala de aula.

Considerando a observação em sala de aula, os dados levantados foram organizados em categorias que por sua vez se desdobraram em subcategorias de análise sobre as quais aprofundaremos a exposição e análise na continuidade deste texto.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias das observações em sala de aula

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Efetivação do plano na realidade da sala de aula • Qualidade das intervenções docentes junto ao estudante
Adaptação dos conteúdos de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo na perspectiva inclusiva • Interação do estudante com a atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.4.1 Prática Pedagógica

Na categoria prática pedagógica, foi possível observar que os documentos do planejamento das aulas da semana, Planejamento Adaptado, podem ser considerados ricos, apresentando os elementos:

- necessidade específica do estudante;
- conectividade com a avaliação inicial e ao que foi considerado a necessidade do estudante;
- estratégias metodológicas;
- elemento motivação;
- inspiração da ação de trazer um recurso diferenciado, Como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – Planejamento Adaptado do Professor 1

PLANEJAMENTO ADAPTADO
QUINZENA DE 3 A 18 DE ABRIL DE 2024.

Principais dificuldades apresentadas pelo aluno Samuel:

- Coordenação motora.
- Identificação das letras e números.
- Grafar números e letras.

• **COORDENAÇÃO MOTORA (ortofonofreia).**

Diariamente será desenvolvidas algumas atividades como: brincar de massa de modelar, giz de cera para pintar livremente, rasgar e amassar folhas de papel para utilizar em colagem nas atividades, abrir e fechar zíper, abrir e fechar garrafas e recorte utilizando tesoura.

***LÍNGUA PORTUGUESA**

Habilidades:- Diferenciar letras de outros sinais gráficos (números, desenhos, ícones entre outros). - Identificar as letras do alfabeto.

***NOME PRÓPRIO**

Diariamente será desenvolvido um tipo de atividade de escrita do NOME PRÓPRIO, como:

- Letras móveis contendo somente as letras do nome.



- Escrita do nome com alfabeto móvel.
- Escrita do nome fazendo os movimentos nas letras de lixa iniciando pelo ponto indicado.



- Cópia do nome da tarjeta, utilizando lápis grafite.

Após a ~~escrita~~ do nome utilizando materiais móveis, ele terá que realizar a cópia do nome com lápis grafite, pois no momento, é a maior dificuldade que ele apresenta, grafar as letras do nome com apoio do crachá.

ALFABETO

- Leitura do alfabeto, ordenação das letras e identificação das letras em diferentes suportes.



- **GÊNERO: POEMA**

O trabalho com o gênero POEMA, será desenvolvido de acordo com o texto trabalhado no dia, assim como o planejamento quinzenal, desenvolvendo atividades de escrita de palavras com uso de alfabeto móvel, identificação de letras nas palavras do poema.

*Nas disciplinas de **História, Geografia, Ciências, Educação Ambiental e Artes**, ele realizará ~~as mesmas~~ atividades do restante da turma, participando oralmente, utilizando desenhos e a professora será escrita em caso de respostas escritas de opinião pessoal.

***MATEMÁTICA**

Conteúdo: Identificação de números.

Quantificação de elementos de uma coleção: contagem um a um.

Habilidades: Reconhecer números de 0 a 10, de acordo com seu sinal gráfico.

Fonte: Elaborado pelo Professor 1.

A análise sugere, que quando a necessidade específica do estudante é atendida com as adaptações curriculares não significativa, as quais as adaptações curriculares não incluem alteração de objetivo e conteúdo, mas de recurso, metodologias, estratégias e intervenção com esse EDI, a dificuldade de trabalhar não é tão acentuada.

Como podemos observar tanto no Planejamento Adaptado do professor 1, tanto na fala do professor 2:

Ele acompanha todas as atividades regulares da sala, a única coisa que precisa de uma interferência mais pontuadas nas comandas para ele desenvolver e na localização, porque ele se perde muito, se perde na localização do caderno, na atividade, onde nós estamos, então eu tenho que ir lá e pontuar, estamos aqui, então aí ele acompanha (Professor 2, abril/2024).

Para Carvalho (2011, p. 105), a adaptação curricular “não se trata de organizar outro currículo e sim trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem)”, de maneira a oferecer a todos os estudantes a verdadeira igualdade no processo de apropriação dos conhecimentos. Desta forma, pode-se observar, no Planejamento Adaptado do

Professor 3 elementos opostos a ideia do autor, sendo oferecido ao estudante um currículo paralelo ao da sala de aula.

Figura 3 – Planejamento classe comum (a) e Planejamento Adaptado (b)

(a)

QUINZENA DE 05 A 19 DE ABRIL DE 2024

SEMANA DE 8 A 12 DE ABRIL

SEGUNDA-FEIRA, 08/04/2024

INFORMÁTICA
EDUCAÇÃO FÍSICA

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO DO PLANO: CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA: VERBETE DE ENCICLOPÉDIA INFANTIL.

HABILIDADE: LER E COMPREENDER, COM AJUDA DOS COLEGAS E DO PROFESSOR, VERBETES DE ENCICLOPÉDIA, CONSIDERANDO A FINALIDADE (PROPOSITO COMUNICATIVO) DE EXPLICAR PARA UM PÚBLICO AMPLO, DE MANEIRA SIMPLIFICADA E DIRETA, INFORMAÇÕES SOBRE DETERMINADO TEMA/ASSUNTO.

METODOLOGIA: CONTÍNUA, MEDIANTE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DURANTE A AULA.

LEITURA DO VERBETE DE CURIOSIDADE, PARTINDO DAS INFORMAÇÕES DO VERBETE DE CURIOSIDADE BUSCAREMOS OUTRAS INFORMAÇÕES EM VERBETES DE ENCICLOPÉDIA:

VOCÊ SABIA QUE...

NA CIDADE DE BRIGUI EXISTE UM GRUPO DE AMIGOS QUE LUTAM PELAS CAUSAS ANIMAIS?

ELES SE CHAMAM **GRUPA** (GRUPO UNIDOS PELOS ANIMAIS) E RESGATAM CACHORROS E GATOS QUE ESTÃO NAS RUAS, CUIDAM, LEVAM AO VETERINÁRIO, DÃO COMIDA E ENCONTRAM PESSOAS QUE QUERIAM ADOPTAR, TUDO ISSO SEM FINS LUCRATIVOS E CONTAM APENAS COM DOAÇÕES DAS PESSOAS QUE AJUDAM NESSA CAUSA.

ELES ENCONTRAM NAS RUAS CACHORROS ABANDONADOS DE RAÇAS VARIADAS (VIRALATAS, DACHSHUND, POODLE, PITTBULL) ENTRE OUTRAS.

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS:

VOCÊS JÁ SABIAM DESSA INFORMAÇÃO QUE O VERBETE DE CURIOSIDADE NOS TROUXE?

SE QUISERMOS SABER SOBRE MAIS INFORMAÇÕES ALÉM DAS CITADAS NO TEXTO, POR EXEMPLO: AS RAÇAS DOS CACHORROS, ONDE PODEMOS PESQUISAR?

QUANDO VOCÊS QUEREM BUSCAR UMA RESPOSTA PARA ALGO QUE NÃO SABEM, OU ALGUMA INFORMAÇÃO, EM QUAL TIPO DE TEXTO VOCE PROCURA?

SUPONDO QUE A MAIORIA NÃO SABE O QUE SIGNIFICA OU NÃO CONHECEM A RAÇA "DACHSHUND", SE PESQUISARMOS ESSE NOME NA INTERNET, NO SITE DA WIKIPÉDIA NOS ENTERRAMOS O SEGUINTE RESULTADO:

(b)

SEMANA DE 05 A 12 DE ABRIL

CURRÍCULO ADAPTADO – SALA DE AULA REGULAR

IDENTIFICAÇÃO

OBSERVAÇÃO:

NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL BUSCO TRABALHAR COM O ALUNO DE FORMA A REALIZAR A LEITURA, EXPLORANDO A ORALIDADE E INCENTIVANDO O ALUNO A PARTICIPAR COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA, SENDO ESTAS AULAS DESCRITAS NO QUINZENÁRIO ACIMA. NA AULA DE ARTE O ALUNO PARTICIPA INTEGRALMENTE DA PROPOSTA PREPARADA TAMBÉM NO QUINZENÁRIO.

SEGUNDA-FEIRA, 08/04/2024

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO DO PLANO: CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: POEMA.

HABILIDADE: APRECIAR POEMAS E OUTROS TEXTOS VERIFICADOS, OBSERVANDO, A REPETIÇÃO DE SONS, JOGOS DE PALAVRAS (EIBERTZ); IDENTIFICAR RIMAS SIMPLES EM POEMAS E CANÇÕES; PARTICIPAR DE ATIVIDADES DE LEITURA EM VOZ ALTA DE POEMAS CURTOS; DISCUTIR OS SENTIMENTOS E IMAGENS EVOCADOS POR POEMAS E CANÇÕES; (EIBERTZ); LEVANTAR HIPÓTESES EM RELAÇÃO A LÍNGUA ESCRITA, REALIZANDO REGISTROS DE PALAVRAS E TEXTOS, POR MEIO DE ESCRITA ESPONTÂNEA.

A CASA E O SEU DONO

ESTA CASA É DE CACHO QUEM MORANELA É O MACAÇO.

ESTA CASA TÃO BONITA QUEM MORANELA É A CABRITA.

ESTA CASA É DE CIMENTO QUEM MORANELA É O ARBENTO.

ESTA CASA É DE TELHA QUEM MORANELA É A BABELHA.

ESTA CASA É DE LATA QUEM MORANELA É A BARATA.

ESTA CASA É ELEGANTE QUEM MORANELA É O ELEFANTE.

E DESCONHEÇO DE REPENTE QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

Fonte: Elaborado pelo Professor 3.

Ainda que esse seja um princípio basilar das adaptações curriculares, há um aspecto peculiar, no que se refere aos estudantes com maior comprometimento, decorrentes de deficiência mais agravada, como se pode observar na adaptação curricular significativa. Em determinados casos, como do EDI do Professor 3, que ainda se encontra no nível inicial de alfabetização, as adaptações só vão fazer sentido se elas forem no nível das adaptações curriculares significativas. Isso porque, nesse momento não seria adequado propor que o estudante escreva a palavra se ele não domina ainda nem os conceitos precursores da alfabetização, apontados pelo professor, como o de orientação espacial, lateralidade, sequenciação, relação fonema/grafema.

Referindo-se às adaptações curriculares significativas, Carvalho (2011, p. 118), esclarece que tais procedimentos “consistem principalmente na eliminação de conteúdos e /ou de objetivos gerais que se consideram básicos, nas diferentes áreas curriculares e a conseqüente modificação dos respectivos critérios de avaliação”. Ilustrando a afirmação anterior, Heredero (2010), enfatiza que essas adaptações são

modificações individualizadas, que se efetivam para responder as necessidades básicas de cada estudante.

Segundo os autores, Carvalho (2011) e Heredero (2010), essas adaptações curriculares significativas devem ocorrer em casos extraordinários, apenas para estudantes com severas dificuldades de aprendizagem e recomendam também que, para a realização dessas adaptações, seja realizada uma rigorosa investigação no nível de aprendizagem do estudante, bem como discussões envolvendo os professores, equipe pedagógica, gestor e família dos educandos, pois não se trata de organizar outro currículo, mas sim adequá-lo temporariamente ou permanente, dependendo da especificidade do educando.

A análise sugere, que são esses estudantes que demandam maior preocupação, uma preocupação genuína por parte do professor, uma angústia que acompanha essa preocupação, o que pode ser considerado como um bom indicativo de seu comprometimento com o ensino e o aprendizado. No entanto, apesar da preocupação e responsabilidade assumida, o professor enfrenta dificuldades em concretizar a aplicação prática de metodologias e estratégias pedagógicas que possam efetivamente favorecer o desenvolvimento do EDI. Pode-se observar, que o Professor 3, apresenta domínio da etapa de alfabetização para a série/ano que atua, mas apresenta dificuldade no domínio da questão do período que antecede essa etapa e que envolve as habilidades básicas, os precursores da alfabetização.

Carvalho (2011), explica que as adaptações curriculares têm várias finalidades, destacando dentre elas: o professor conseguir uma grande participação dos estudantes que apresentam necessidades educativas específicas em todas as atividades desenvolvidas; e eles atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado às suas necessidades.

Destarte, consideramos essas finalidades muito relevantes, no entanto, há uma finalidade da adaptação curricular que, se não for considerada, poderá comprometer o sucesso de aprendizagem do estudante em fase de alfabetização. Essa finalidade é a de resgatar o trabalho com as habilidades precursoras da aquisição de determinados conhecimentos. Consideramos importante que a adaptação curricular permita que essa criança alcance o nível do fluxo educativo da etapa série, mas temos que considerar que em muitas situações para chegar até o nível do fluxo da classe há de se pensar nas adaptações curriculares significativas.

Acreditamos que esse é um grande desafio e é nesse ponto que se encontra a origem da grande parte da angústia do professor. É nesse momento, que se faz necessário que o professor exercite a criatividade, o compromisso com a aprendizagem desse EDI, ao mesmo tempo em que ele assume o compromisso com as premissas da adaptação, de modo que essa adaptação curricular esteja baseada nos princípios da inclusão e considerando o contexto e o momento pedagógico da classe comum, para que dessa forma, a atividade adaptada tenha relação com esse movimento de participação de todos.

Mas como trabalhar com esse EDI com atividade relacionada, com referência da atividade da turma se ele ainda não construiu as habilidades básicas de alfabetização? A resposta a essa pergunta requer um conhecimento que vai ser construído a partir da prática e da reflexão constante do professor, através da busca nas orientações legais, nas diretrizes, nas leis, momentos de estudo coletivos, estudos individuais e que a construção do conhecimento não acontece de forma rápida, não há construção a curto prazo, é necessário muito investimento na formação continuada, além da necessidade do protagonismo do professor.

Em relação a subcategoria *Qualidade das intervenções docentes junto ao estudante*, foram registrados os seguintes procedimentos desenvolvidos em sala de aula:

- trabalhos individuais;
- atividades com a ajuda ou intervenção do professor e do profissional de apoio;
- atividades com uso de recurso diversificado;
- atividades pontuais comuns aos demais estudantes ou, em alguns casos, adaptadas ao nível de desenvolvimento do EDI;
- exploração e valorização da oralidade;
- atenção individual, por parte da professora e do profissional de apoio.

Por meio da análise do Roteiro de Observação, pode-se destacar a prevalência limitada de estratégia e recursos diversificados ao atendimento às necessidades específicas do EDI, sendo observado apenas a utilização, como recurso diversificado, o alfabeto móvel e a tarjeta com o nome do estudante.

A falta de sistematização das mediações resulta em intervenções isoladas que comprometem o processo ensino/aprendizagem. Isso ocorre porque os professores não têm clareza sobre o ponto de partida das intervenções e, conseqüentemente, não

têm direção clara sobre os objetivos possíveis de alcançar, devido a uma visão limitada sobre as necessidades educacionais do EDI (Soares; Chiote, 2016).

Conforme destacado por Crochick (2009), atender individualmente o estudante pode ser uma estratégia importante na operacionalização da adaptação curricular e promover a participação do estudante, considerando que esse discente necessita muitas vezes de uma atenção maior por parte do educador. No entanto, a atenção individualizada, deve ter como base o planejamento e a intenção da aula, pois por si só, nem sempre irá produzir o melhor resultado, podendo em algumas situações resultar em atividades desconectadas do currículo que está sendo desenvolvido pelo restante da classe.

Chama a atenção, o posicionamento da carteira dos estudantes com deficiência intelectual em classe comum, nas três salas selecionadas da pesquisa, os discentes encontravam-se ao fundo da classe, última carteira com a profissional de apoio sentado ao seu lado ou a sua frente. De acordo com as orientações específicas para o EDI para a promoção do acesso ao conteúdo curricular do material *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (Brasil, 2000, p. 20), destacamos nesse momento a sugestão “posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor”.

Nesse sentido, pensar em adaptações curriculares é também pensar na promoção da adaptação do ambiente escolar, uma vez que, ao sentar-se ao fundo da sala, o EDI fica vulnerável ao excesso de estímulos visuais e auditivos, o que pode dificultar o seu foco de atenção, além da dificuldade de interagir com as outras crianças da turma e até mesmo com o professor.

Concordamos com Anache (2008), quando afirma:

A pessoa com deficiência mental ou não necessita de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Assim, dependendo do modo como a pessoas que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais (Anache, 2008, p. 54).

Corroboramos com Wallon (2007), quando afirma que a dimensão afetiva, emocional e as relações sociais são enfatizadas de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. Segundo o autor, a afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica.

Em relação às intervenções realizadas na prática com o EDI, a análise sugere, um distanciamento por parte dos professores, ao atribuírem ao profissional de apoio, que atua como cuidador, muitas vezes a função de realizar intervenções mais pontuais e personalizadas, como podemos observar no Roteiro de Observação, assim como também na fala da Professor 2 e Professor 3:

Estudante está posicionado ao fundo da classe, última carteira da fileira, sua cuidadora sentou-se na frente da sua mesa, atrapalhando todo o seu campo de visão, assim como a sua participação na atividade realizada pela turma. Professor realizou leitura e desenvolveu a atividade com exploração oral coletiva, o EDI, começou a dar sinais de inquietude, demonstrando distração, sem saber o que era para fazer e começou a mexer em seu material, sem intervenção da cuidadora e do professor (Roteiro de Observação, abril/2024).

Eu tenho a cuidadora que também facilita um pouco esse intermédio, porque quando eu não estou, ela está fazendo essa ponte e assim, tudo a gente está direcionando, conversando com ele, nós estamos aqui e nós vamos fazer isso agora (Professor 2, abril/2024).

Na prática tem uma moça que me ajuda muito, eu geralmente escrevo para ela a comanda, exemplo: neste momento a professora vai realizar isso e o aluno é para fazer isso. Eu sempre vou ali fazendo intervenção pontual, eu vejo como ele está fazendo, falo para ela deixar com que ele faça sozinho ou oriento para ajudar e se ele não consegue a gente só pede para ele pintar, porque às vezes naquele momento você vê que o seu planejamento precisa ser replanejado (Professor 3, abril/2024).

De acordo com a Instrução Normativa SME n.º 02/2022, compete ao docente titular da sala regular a responsabilidade de planejar, organizar e operacionalizar a adaptação curricular para o EDI, cabendo o profissional de apoio, na função de cuidador, de acordo com a Portaria SME n.º 16/2021, entre outras ações, colaborar com o professor regente na sua ação cotidiana nas atividades desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços educativos. É importante evidenciar que, nesse sistema educacional, os profissionais de apoio que atuam como cuidadores dos estudantes com deficiência intelectual das classes de atuação dos professores selecionados da pesquisa, são constituídos por Auxiliares de Vida Escolar e que esses possuem nível de escolaridade equivalente ao ensino médio.

Nesse sentido, conforme os relatos dos professores supracitados, mais uma vez destaca-se a importância atribuída à parceria, acompanhada das possibilidades e dificuldades vivenciadas pelos docentes no processo de inclusão escolar, e que são refletidas na elaboração e desenvolvimento da adaptação curricular, no entanto, preocupa-nos a questão dos professores estarem delegando as intervenções mais

intensivas e personalizadas aos profissionais de apoio, em vez de integrá-las plenamente em suas próprias práticas educacionais.

Cabe destacar que a atitude de permitir que o estudante apenas pinte a atividade, relato do Professor 3 supracitado, não pode ser considerada como estratégia pedagógica para facilitar a participação do estudante na atividade proposta. Além disso, a atitude de “se ele não consegue a gente só pede para ele pintar, porque às vezes naquele momento você vê que o seu planejamento precisa ser replanejado” (Professor 3, abril/2024), pode se indicativo que o professor necessita de orientação quanto a planejar suas aulas com o foco na adaptação curricular, de forma sistemática e bem estruturada, de modo a atender às necessidades específicas do EDI.

Zanata e Capellini (2013), destacam a importância de todos os profissionais da escola adquirirem habilidades para trabalhar de forma colaborativa, transformando a cultura de trabalho isolado dentro da equipe escolar.

Na perspectiva colaborativa essa estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando o conhecimento prático dos professores quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Essa abordagem permite também que os professores tornem-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (Zanata; Capellini, 2013, p. 289).

Desta forma, é essencial promover uma mudança na cultura escolar que valorize a colaboração entre todos os profissionais e que evidencie a responsabilidade de cada um no processo educativo. Isso inclui proporcionar formação contínua aos professores sobre estratégias inclusivas, promover momentos entre professores, professor do AEE e profissionais de apoio para planejamento colaborativo, favorecendo uma abordagem integrada e holística no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

4.4.2 Adaptação dos conteúdos de leitura e escrita

De acordo com os PCNs, volume Adaptações Curriculares (Brasil, 1998), a reflexão sobre necessidades educacionais específicas, não se limita à abordagem das dificuldades particulares dos estudantes, mas envolve também a análise sobre o que a escola pode fazer para atender de forma abrangente às suas necessidades.

Desta forma, é fundamental que o professor compreenda as características da condição do estudante, conhecendo tanto seus desafios quanto seu potencial de aprendizagem, para tomar decisões assertivas na elaboração das adaptações curriculares.

A análise do *Roteiro de Observação - Interação dos estudantes com as atividades propostas*, indicou como resultado a percepção da oportunidade de melhoria em relação ao engajamento do EDI com as atividades propostas e contribuição para tornar-se sujeito das atividades realizadas (capacidade de agir, não sendo apenas um expectador do processo pedagógico).

Ao considerar as necessidades específicas do EDI, faz-se necessário refletir sobre quais aspectos o professor deve considerar no momento da avaliação. Nesse sentido, embasamo-nos nos PCNs, volume *Adaptações Curriculares* (Brasil, 1998), que estabelece alguns aspectos a serem considerados em processos de avaliação de estudantes elegíveis ao serviço da Educação especial, tais como:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender) (Brasil, 1998, p. 57).

A análise sugere, que a concepção do currículo no pensamento dos professores muitas vezes parece estar enraizada na ideia tradicional do currículo acadêmico, focando nos componentes curriculares, em vez de abordar o currículo de maneira mais ampla e inclusiva. Isso reflete uma visão mais estreita e disciplinar do currículo, em que o foco está predominantemente nos conteúdos específicos a serem ensinados em cada disciplina.

Essa abordagem tende a valorizar a transmissão de conhecimentos teóricos e conceituais, muitas vezes negligenciando outras dimensões importantes do currículo.

De acordo com a coleção *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (Brasil, 2006b), ao realizar a avaliação do estudante o professor deve considerar duas dimensões, sendo elas: seu nível de desenvolvimento e suas condições pessoais. A avaliação do nível de

desenvolvimento do estudante abrange dois aspectos, a saber: “características funcionais e competências curriculares” (Brasil, 2006b, p. 51).

As características funcionais dizem respeito às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o estudante enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica, são elas: habilidades motoras e psicomotoras; habilidades cognitivas: habilidades linguísticas e comunicativas; habilidades pessoais-sociais, incluindo as habilidades afetivas. As competências curriculares referem-se a base dos objetivos de aprendizagem de cada etapa de escolaridade (Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais) (Brasil, 2006b).

Em relação aos dois aspectos que compreendem a avaliação do nível de desenvolvimento do estudante, é fundamental que o professor reconheça sua interconexão intrínseca com os processos de ensino e aprendizagem e, que, portanto, não podem ser trabalhados de maneira fragmentada ou isolada, ao contrário, é essencial articulá-los de modo a favorecer o desenvolvimento cognitivo do EDI.

Destarte, uma abordagem mais ampla, que considera todas as dimensões que envolvem o desenvolvimento do estudante, enriquece a diversidade de possibilidades de estimulação e intervenção, integrando diversas formas de conhecimento, incluindo métodos de ensino variados e adaptados, assim como permitindo a valorização da diversidade de habilidades e interesses dos EDI.

Em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita do EDI, como já discutido anteriormente, tal aprendizagem passa por processos cognitivos similares aos estudantes típicos, a diferença reside principalmente no ritmo de aprendizagem, que geralmente demanda um tempo maior. No entanto, as estratégias de ensino aplicadas para esses estudantes podem ser as mesmas utilizadas para as crianças típicas.

Durante o período de observação, foi registrada a preocupação dos professores em relação aos procedimentos de ensino utilizados, demonstrando lacuna em relação ao conhecimento da aquisição da leitura e escrita do EDI, que reflete na proposta das atividades, como demonstrado no registro do Roteiro de Observação:

Enquanto os estudantes típicos realizam atividade no livro didático da disciplina de história, o EDI, realiza atividade de alfabetização em um livro destinado a Educação Infantil, etapa pré escola II. A atividade desenvolvida não apresentou um percurso cognitivo coerente entre objetivos, retomada da aula anterior, sequência e fechamento, assim como não consta no

planejamento- Semanário Adaptado (Roteiro de Observação/ Professor 3, abril/2024).

Além do problema da dificuldade em planejar as atividades que realmente atendam a necessidade do EDI, outro risco de empobrecimento da educação oferecida pode ocorrer no caso de simplificação das expectativas de aprendizagem e a falta de uma sequência sistemática dos conteúdos, ocasionando um currículo paralelo. Assim, corroboramos com Terra (2014), ao afirmar que em tais circunstâncias, é essencial que o educador evite o perigo de, em nome de um suposto respeito, privar o EDI dos estímulos, condições, recursos e metodologias fundamentais para promover seu aprendizado acadêmico e desenvolvimento integral.

As análises anteriormente apresentadas denotam a fragilidade na operacionalização e efetivação da adaptação curricular e as implicações dessa questão para aquisição da leitura e escrita do EDI. Tal situação aponta para a necessidade de ações de formação docente continuada, abordando o conhecimento aprofundado sobre a temática adaptação curricular; o conhecimento aprofundado da condição do estudante e da deficiência que o acomete; e o domínio de metodologias, estratégias e recursos alternativos que deem conta de proporcionar a esse estudante as condições necessárias para a superação de suas dificuldades e estimulação de seu potencial.

5 RECURSO EDUCACIONAL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Os desafios impostos na construção de uma educação inclusiva exigem dos professores uma nova abordagem em relação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, o que torna a formação continuada um aspecto fundamental quando nos referimos a práticas inclusivas.

Nesse sentido, o Recurso Educacional aqui apresentado, formação continuada nomeada Adaptação curricular da leitura e da escrita para estudantes com deficiência intelectual, foi elaborado a partir dos resultados da análise do roteiro de entrevista e do roteiro de observação, apresentados no quadro a seguir (Quadro 6).

Quadro 7 – Síntese dos fatores que dificultam a formação continuada, dificuldades relacionadas ao planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular

(continua)

Fatores que dificultam a formação continuada	Dificuldades relacionadas ao planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular
Resistência de alguns profissionais para a política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.	Busca por modelos prontos de adaptação curricular facilmente aplicáveis.
Resistência de alguns profissionais em desenvolver as orientações sobre adaptação curricular abordadas em formações continuadas em serviço.	Falta de clareza sobre a adaptação curricular e sua relação com o currículo.
Dificuldades na efetivação do ensino colaborativo.	Diminuição dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem para o EDI.

Quadro 7 – Síntese dos fatores que dificultam a formação continuada, dificuldades relacionadas ao planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular

(conclusão)

Fatores que dificultam a formação continuada	Dificuldades relacionadas ao planejamento da aula e efetivação da adaptação curricular
O aspecto emocional do docente que, na grande parte das vezes, sente-se inseguro para tomar decisões e executar alternativas de adaptação curricular.	Existência de mitos e conceitos equivocados sobre a deficiência intelectual, não considerando as características individuais dos EDI;
	Avaliação focada nas dificuldades dos estudantes para realização do planejamento escolar, em detrimento do reconhecimento de sua potencialidade.
	Dificuldade na elaboração do PAC.
	Visão academicista, resistente em pensar em currículo abrangente.
	Falta de agenda com horário pré-definido para realização do Ensino Colaborativo.
	Presença de emoções/sentimentos de ansiedade, medo, angústia nos professores e PCP.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ser educador é um processo contínuo de desenvolvimento que envolve a prática, a experiência e a reflexão do seu fazer pedagógico; é assumir o compromisso constante com o aprendizado e com a adaptação às necessidades dos estudantes e do ambiente educacional.

Durante o levantamento de dados, mas especificamente a etapa de observação da efetivação da adaptação curricular na prática, eram constantes as seguintes manifestações por parte dos professores: “Qual o caminho a percorrer? Meu estudante não está avançando...”; “Não sei se minha prática está atingindo o meu estudante, não sei o que propor.”, ou “O EDI aprende diferente?”. Esses e tantos

outros questionamentos são constantes nos espaços escolares e nos fazem refletir sobre como são necessários momentos de trocas significativas, que atendam a real necessidade do professor. Nesse sentido, Pimenta, Garrido e Moura (2005, p.03), valendo-se da importância da formação do professor, pontuam:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar, na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Destarte, esta formação continuada nomeada Adaptação curricular da leitura e da escrita para estudantes com deficiência intelectual, foi elaborada com base nas necessidades levantadas pelos professores, sendo planejada em uma sequência de ações práticas e viáveis. Essas ações visam promover uma reflexão sobre a educação inclusiva, contribuindo para o aprimoramento da prática docente, mas especificamente a operacionalização da adaptação curricular. Teremos como foco articulador a estrutura de ações colaborativas, inspiradas no conceito de Ensino Colaborativo.

O objetivo deste capítulo é sistematizar uma proposta de formação continuada nomeada Adaptação curricular da leitura e da escrita para estudantes com deficiência intelectual. Essa ação formativa contempla também a produção de materiais para leitura reflexiva voltada à prática de elaboração e aplicação das adaptações curriculares, assim como a reflexão direcionada para a importância da sensibilização dos professores para efetivar uma política pública para a garantia de uma educação para todos. Nesse sentido, cabe mencionar Capellini e Mendes (2007, p. 13), quando pontuam que “[...] apenas informações não garantem mudanças, é importante estarmos sensibilizados para a diferença, e a reflexão deve perpassar a prática pedagógica [...]”.

Os encontros formativos aqui propostos visam possibilitar troca de experiência com e entre os professores, sendo organizados em quatro momentos a serem realizados em datas distintas nas duas escolas participativas da pesquisa, no formato presencial. Esta proposta tem como público indicado professores dos anos iniciais (1.º ao 3.º ano) do ensino fundamental que tenham estudantes com deficiência intelectual em suas turmas, os professores do AEE e os Professores Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares. A proposta é que os encontros da formação aconteçam nas próprias escolas de atuação dos docentes em horário de trabalho

pedagógico coletivo (HTPC), ou com denominação equivalente, com carga horária de duas horas cada encontro, ministrado pelo proponente.

Assim, objetiva-se apresentar informações necessárias aos docentes quanto à contextualização histórica, no que se refere à educação especial inclusiva, estudos e reflexões que oportunizam conhecermos melhor as práticas que, possivelmente, já fazem parte do cotidiano docente, mas que podem ser repensadas, refletidas e melhores adaptadas e planejadas, conforme as diferentes realidades em sala de aula. As temáticas abordadas são:

- aparato normativo que ampara e orienta o Sistema Público Municipal de Educação de Birigui, relativo aos processos de adaptação curricular de estudantes com deficiência intelectual;
- reflexões a respeito da deficiência intelectual e do ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: os desafios impostos e os fatores para o sucesso;
- reflexões a respeito do planejamento do Plano de Adaptação Curricular (PAC) de forma colaborativa, bem como, a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos;
- planejamento do PAC como resposta para uma educação inclusiva.

Ressaltamos a necessidade de desenvolver este recurso para auxiliar os professores a desenvolver competências necessárias para a adaptação do currículo ao contexto, às características e às necessidades específicas dos EDI, mas sem perder de vista seu direito de acesso ao conhecimento e os princípios da educação inclusiva.

5.1 Organização da proposta da Formação Continuada

Encontro 1

O primeiro encontro trata-se da contextualização da trajetória da Educação Especial ao longo dos anos, no Sistema Público Municipal de Birigui, enfatizando a Instrução Normativa SME n.º 02/2022, a qual dispõe sobre a implementação de adaptação curricular nas escolas vinculadas ao referido sistema (ou com base nas normativas da rede de ensino em que se propõe realizar esta formação). Em sequência, refletiremos sobre a adaptação curricular.

Objetivos:

- vivenciar uma dinâmica sobre acolhimento e refletir sobre a importância dele no ambiente escolar;
- conhecer e apropriar-se dos dispositivos legais que orientam o Sistema Municipal de Educação de Birigui;
- compreender o conceito de adaptação curricular.

Percurso Formativo:

- sensibilização: Quem fui como estudante? Quais as experiências marcaram minha trajetória como estudante e me constituíram?
- aspecto legal que embasa a adaptação curricular: Instrução Normativa SME n.º 02/2022;
- adaptação curricular: conceito e operacionalidade;
- avaliação e fechamento do encontro.

Para iniciar a reflexão será realizada oficina de sensibilização, na qual os participantes são convidados a refletir sobre as vivências escolares que experimentaram quando crianças. A pergunta “Quem fui eu como estudante? Quais as experiências marcaram minha trajetória como estudante e me constituíram?” têm como objetivo gerar espaço de compartilhamento e conexão, permitindo que cada participante traga as memórias que moldaram sua identidade e suas perspectivas sobre a educação.

Em seguida, com a intencionalidade de discutir a importância da adaptação curricular para a promoção da Educação Inclusiva, na realidade do Sistema Municipal em que se propõe esta formação e como exemplo no Sistema Municipal Educação de Birigui, entregaremos cópia da Instrução Normativa SME n.º 02/2022, *CAPÍTULO IV – das Adaptações Curriculares na Sala de Aula Regular*, para cada participante, abrindo a discussão sobre o aspecto legal que embasa a adaptação curricular, seu conceito e operacionalidade. Essa normativa estabelece diretrizes importantes para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Birigui/SP, garantindo o direito à educação de qualidade, equitativa e o acesso a currículo adaptado.

O conceito de adaptação curricular será explorado por meio de leitura compartilhada. A ideia é que os profissionais discutam sua operacionalidade, analisando como as adaptações curriculares podem ser implementadas na prática educativa. O foco será entender como personalizar o ensino de forma a atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível.

Para finalizar, será utilizado o aplicativo *Mentimeter: resposta múltipla escolha* para a realização da avaliação e fechamento do encontro. A intenção é que os participantes reflitam sobre os aprendizados do dia e como podem aplicar as informações e orientações em suas práticas pedagógicas.

Encontro 2

No segundo encontro dedicado à discussão da inclusão escolar, abordaremos reflexões cruciais sobre o conceito da deficiência intelectual na abordagem psicossocial e a eficácia do ensino colaborativo como suporte educacional.

Objetivos:

- conhecer as definições e características do EDI, considerando o modelo biopsicossocial;
- conhecer a importância da colaboração no contexto escolar;
- refletir sobre o conceito do ensino colaborativo e atuação docente;
- entender a cultura inclusiva por meio do ensino colaborativo.

Percurso Formativo:

- leitura de sensibilização: “Muito prazer meu nome é pré-silábico” da autora Lívia Pinheiro, disponível em <https://sempredpapoproar.blogspot.com/2012/05/muito-prazer-meu-nome-e.html>, acesso em 20/10/2024;
- deficiência intelectual: conceito;
- deficiência intelectual e currículo;
- ensino colaborativo: desafios impostos e fatores para o sucesso;
- avaliação e fechamento do encontro.

Neste encontro a ideia é iniciar a partir da leitura do texto “Muito prazer meu nome é pré-silábico”, despertando o interesse dos participantes para a importância da alfabetização e da criatividade no aprendizado.

Em seguida, será introduzido o conceito da deficiência intelectual na abordagem psicossocial, considerando suas implicações para contextualizar a necessidade de práticas inclusivas nas escolas.

O momento de diálogo reflexivo será direcionado para a relação entre deficiência intelectual e currículo escolar. Será destacado que o currículo deve ser adaptado, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Durante as discussões relativas aos desafios que surgem ao implementar essa prática, será apresentado o ensino colaborativo, destacando a importância da comunicação entre professores de sala comum e professores especialistas do AEE. A intenção é que os participantes compartilhem ideias sobre fatores que levam ao sucesso do ensino colaborativo, como formação contínua e ambiente acolhedor.

Por fim, para o momento de avaliação e fechamento do encontro, será solicitado para os participantes que reflitam sobre as aprendizagens e trocas do dia.

Encontro 3

No terceiro encontro dedicado à sistematização da adaptação curricular, teremos como foco o planejamento do PAC e a relevância da sistematização dos instrumentos avaliativos para garantir o sucesso educacional dos estudantes com deficiência intelectual.

Objetivos:

- refletir sobre a concepção de currículo;
- compreender como realizar uma sondagem em Língua Portuguesa e fluência leitora;
- compreender que os registros sistematizam as observações e direcionam o trabalho pedagógico;
- apropriar-se da Avaliação Diagnóstica e perceber sua importância para a construção do PAC;
- Identificar e reduzir/eliminar barreiras de acesso ao currículo.

Percursos Formativo:

- vídeo de Sensibilização: Cuerdas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4>, acesso em 29/10/2024;

- levantamento dos conhecimentos prévios;
- conceito de currículo;
- conceito e redefinições dos registros;
- atividade “mão na massa”;
- sistematização;
- avaliação e fechamento do encontro.

Neste encontro a proposta é iniciar com a exibição do vídeo "Cuerdas", com a intenção de sensibilizar a todos com sua narrativa sensível e emocionante sobre inclusão e empatia. Os participantes serão convidados a refletir sobre as mensagens do vídeo e como elas se relacionam com o tema da educação inclusiva.

Após o vídeo, a formadora promoverá um levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, estimulando uma discussão sobre suas experiências e percepções a respeito da inclusão e da diversidade nas salas de aula. Esse momento terá como intencionalidade criar um espaço de compartilhamento e aprendizado colaborativo.

Em seguida, será introduzido o conceito de currículo, explicando que ele não se resume apenas ao conteúdo a ser ensinado, mas inclui metodologias, práticas pedagógicas e formas de avaliação. Essa compreensão possibilita a ampliação da visão dos participantes sobre a importância de um currículo inclusivo.

Em seguida, avançaremos para as reflexões sobre o conceito e as redefinições dos registros relativos aos aspectos observados pelo professor em relação à sua prática pedagógica e ao desempenho do estudante, abordando como as observações e os registros podem ser significativos para sistematizar dados que posteriormente serão utilizados no replanejamento, visando melhor atender às necessidades individuais dos estudantes. Neste momento, a ideia é que os participantes reflitam sobre as formas de registrar o progresso de cada estudante de maneira significativa, personalizada e individualizada.

A atividade “mão na massa” envolverá os participantes em uma dinâmica prática, momento de elaboração do plano de aula adaptado às necessidades específicas do EDI, incorporando os conceitos discutidos nos encontros. Esse momento é crucial para a aplicação dos conhecimentos teóricos em situações reais e práticas.

A sistematização acontecerá em grupo, composto pelo professor de sala comum, professor do AEE e professor coordenador pedagógico, quando todos compartilharão suas perspectivas e reflexões sobre as atividades realizadas. Esse processo contribui para a consolidação do aprendizado e a identificar os principais pontos abordados durante o encontro.

Para a avaliação e o fechamento do encontro, será solicitado aos participantes a explanação sobre suas aprendizagens e como podem aplicá-las em suas práticas.

Encontro 4

No quarto encontro, dedicado à promoção da inclusão escolar do EDI, discutiremos o planejamento do Semanário Adaptado como medida crucial para garantir um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Objetivos:

- compreender como se dá a construção do PAC para garantir o acesso ao currículo e a eliminação de barreiras à aprendizagem;
- propor atividade de elaboração do planejamento do Semanário Adaptado de modo colaborativo, refletindo sobre os aspectos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento integral dos EDI.

Percurso Formativo:

- sensibilização: curta metragem *Pequeno Raio de Esperança*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XcAzyi1-yIE>, acesso em 29/10/2024;
- quem é o responsável pela elaboração e apoio do PAC;
- prática: como de fato se constrói o PAC, assim como o seu desdobramento, Planejamento Adaptado, a partir da avaliação inicial;
- atividade mão na massa;
- socialização;
- avaliação e fechamento do encontro;
- Avaliação final da formação continuada “Adaptação curricular na leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual”.

Neste encontro a ideia é iniciar com a sensibilização do curta-metragem "Pequeno Raio de Esperança". O vídeo aborda temas de inclusão e superação, provocando reflexões profundas sobre a importância da empatia na educação.

Logo após a exibição, será discutido quem é o responsável pela elaboração e apoio do PAC, destacando o papel fundamental dos professores de sala comum, professores do AEE, professor coordenador e famílias na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Em seguida, a atividade "mão na massa" tem como intencionalidade proporcionar uma experiência prática, momento de elaboração dos PACs, utilizando as diretrizes discutidas anteriormente. Nesse momento, professor do AEE, PCP discutem e participam de todos os planejamentos com todos os professores de sala comum. Essa dinâmica promoverá a criatividade e a troca de ideias, permitindo que cada um contribua com perspectivas e experiências.

Durante a socialização, será solicitado aos participantes o compartilhamento dos PACs que elaboraram. Cada apresentação irá contribuir com insights valiosos e promoverá discussões sobre práticas e adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades dos EDI.

Na avaliação e fechamento do encontro, em roda de conversa, os participantes relataram sobre o que aprenderam e como podem aplicar esses conhecimentos em suas práticas diárias. Os participantes expressaram suas opiniões sobre os encontros, ressaltando a importância da formação para aprimorar suas práticas e o impacto que tiveram na compreensão sobre adaptação curricular.

Para finalizar, será realizada a avaliação final da formação continuada "Adaptação curricular na leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual", por meio do aplicativo "Mentimeter: chuva de palavras".

Espera-se que a formação continuada seja encerrada com um sentimento de inspiração e compromisso com a inclusão, com os participantes motivados a implementarem mudanças positivas em suas abordagens educativas inclusivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação curricular deve ser entendida como uma ferramenta na promoção da inclusão educacional, e que a partir dela é possível tornar os conteúdos, habilidades, metas e avaliação mais próximos das necessidades específicas do EDI. No entanto, ficou evidente que vários obstáculos comprometem sua efetivação.

A análise dos dados coletados por meio da análise documental, apoiada na revisão bibliográfica em confronto com os dados levantados pela observação em campo e entrevista com os professores, aponta para o fato de que, em relação à efetivação da adaptação curricular na prática, progressos estão acontecendo, todavia, esses avanços ainda não são plenamente capazes de assegurar a efetiva aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento integral do EDI. Nesse sentido, conforme afirma Minetto (2008), é necessário um olhar diferente para os estudantes elegíveis da Educação Especial, considerando suas dificuldades e habilidades, para, a partir desse contexto, planejar atividades e ações pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem significativa.

Verificou-se, por meio dos dispositivos legais e diretrizes oficiais de ordem pedagógica, que há uma preocupação da SME/Birigui em fortalecer o grupo de seus docentes por meio de formação continuada, assim como a importância de estabelecer orientações específicas para os processos de implementação de adaptações curriculares, concretizando a Instrução Normativa SME n.º 02/2022, a qual detalha procedimentos, responsabilidades e diretrizes para garantir que as adaptações curriculares sejam efetuadas de maneira adequada e eficaz dentro das escolas vinculadas à SME/Birigui.

Nos PPP, analisados, demonstra-se que estes documentos ainda não contemplam, de modo satisfatório, o AEE como articulador para promoção da adaptação curricular, sendo que os aspectos mencionados não refletem aquilo que é preconizado pela legislação vigente, em termos de acesso, permanência e aprendizagem do EDI. Embora as escolas ainda não atendam completamente todas as exigências legais atuais, é importante reconhecer que este é um processo em evolução.

De acordo com Oliveira (2014), é por meio do PPP que as intenções da escola são assumidas como compromisso político e pedagógico. Desta forma, tais lacunas apresentadas na análise de dados, levam a uma reflexão sobre a necessidade

contínua de investimento em políticas públicas e formação continuada que atendam às necessidades formativas da equipe gestora e dos professores, de modo que as normativas sejam efetivamente integradas à rotina escolar.

Foi possível constatar, por meio das narrativas dos professores e PCPs que participaram da pesquisa, no tocante aos aspectos diretamente relacionados à adaptação curricular, que eles possuem conhecimento do conceito da adaptação curricular, assim como as consideram importantes para a efetivação da aprendizagem dos EDI, no entanto, apresentam dificuldade no momento da efetivação durante o planejamento e no seu desenvolvimento em sala de aula.

Ao investigar como os professores definem os conteúdos e objetivos educacionais para o EDI, a pesquisa revelou que eles procuram orientações nas diretrizes pedagógicas oficiais, com a intencionalidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo formal, adaptado às suas necessidades específicas. Entretanto, na prática, foi possível verificar que frequentemente ocorre a diminuição dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem para EDI, caracterizando um descrédito a sua capacidade de aprender e a sua possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

Em consonância com o referencial teórico adotado para subsidiar esta pesquisa, especificamente os pressupostos da teoria histórico-cultural, defendemos o direito do EDI de ter acesso aos mesmos conhecimentos acadêmicos, em contexto escolar. Entretanto, a responsabilidade da escola transcende isso, requerendo que toda a equipe pedagógica se comprometa com a construção de metodologias que favoreçam o acesso ao conhecimento, ainda que seja por vias alternativas, sendo esse compromisso fundamentado na confiança na capacidade de aprendizagem do EDI e na sua potencialidade para desenvolver-se cognitivamente. É importante proporcionar novas oportunidades de formação para que os professores reconheçam a relevância desta teoria e compreendam como ela pode contribuir para superar preconceitos ou visões limitadoras que podem equivocadamente afetar o aprendizado do estudante elegível da Educação Especial.

Concorrente a essa problemática, há pouco ou nenhuma abertura para se pensar no contexto de uma escola que ainda se configura como essencialmente academicista, em um currículo ampliado que considere para além das disciplinas convencionais, também habilidades e competências de outras áreas do conhecimento

humano que, em alguns casos, podem se mostrar mais ricas para atender às necessidades específicas de alguns estudantes.

Nesse mesmo sentido, um outro obstáculo significativo à evolução do EDI, em contextos escolares, está relacionado à dificuldade de elaboração do PAC que perpassa desde a carência de conhecimento teórico e prático de metodologias alternativas, recursos diferenciados e domínio de técnicas de intervenção e mediação docente junto a esse discente.

No que se refere à prática pedagógica, verificou-se que o ensino colaborativo necessita de maior aprofundamento e exploração. É fundamental ressaltar a relevância do ensino colaborativo em todo o processo de inclusão e desenvolvimento do EDI, pois a parceria e articulação deste trabalho facilitará a implementação das adaptações curriculares e assegurará que essas sejam eficazes e que estejam alinhadas às necessidades específicas do discente, promovendo uma educação inclusiva, de qualidade e de acesso ao currículo.

A pesquisa evidenciou a necessidade da oferta de formação continuada que venha ao encontro da real necessidade do professor, que aborde a teoria, mas também a prática, considerando a relevância das adaptações curriculares no nível da metodologia e estratégias de ensino. Durante as entrevistas, pôde-se perceber o anseio dos professores e PCPs em discutir, refletir e aprender mais sobre o desenvolvimento do EDI, assim como buscam pelo aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que atendam as especificidades de aprendizagem desse estudante, visto que, apesar de terem em suas cargas horárias de trabalho semanal, um espaço para tais formações, ainda há pouca articulação para efetivação do ensino colaborativo e momentos destinados para discussões entre professores, equipe pedagógica e professor do AEE sobre o tema.

Outra constatação relevante, é que se observou emoções/sentimentos de ansiedade, medo, angústia e preocupação nos professores e PCP, sendo essas emoções associadas à falta de preparo para lidar com as demandas do trabalho educativo numa perspectiva inclusiva. Tais emoções/sentimentos, podem constituir-se em barreiras significativas para uma prática docente eficaz, destacando a importância de apoio emocional e desenvolvimento profissional contínuo para apoiar os educadores nesse contexto.

Contudo, percebe-se que muito há que ser feito em termos de formação continuada. Os professores necessitam de formação para contribuir na promoção da

práxis pedagógica, visando ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para o EDI. Além disso, a equipe gestora necessita incentivar as ações de inclusão, na prática, não somente como uma questão ética, mas uma necessidade educacional e social que beneficiaria toda a comunidade escolar, ofertando o atendimento a esses estudantes de forma enriquecedora e equitativa.

Kassar (2011), enfatiza que é importante observar e identificar os desafios que estão presentes no interior da escola. Desta forma, ao identificar as áreas que precisam de atenção, podemos desenvolver estratégias eficazes que não só ajudem a superar os desafios, mas também preencham as lacunas existentes.

Por fim, é importante destacar que, devido à complexidade do tema abordado nesta pesquisa, não buscamos encerrar completamente as discussões propostas aqui, mas esperamos que ela seja mais uma referência aos educadores que planejam a operacionalização de metodologias alternativas e adaptação curricular ao conteúdo da leitura e da escrita para o EDI, contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica e ao avanço dos processos de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. **Receita de inclusão**. Diversas: educação inclusiva na prática, 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/> Acesso: 20 abr. 2024.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/#:~:text=Hoje%2C%20o%20campo%20da%20medicina,IV%20\(APA%2C%202003\)](https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/#:~:text=Hoje%2C%20o%20campo%20da%20medicina,IV%20(APA%2C%202003).). Acesso em: 15 jul. 2024

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-58.

APA. American Psychiatric Association. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023. 948p.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. *In*: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

BARRETO, J. B.; CAVALCANTE, T. C. F. **Adaptação Curricular: Elemento indispensável para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/BARRETO%3B+CAVALCANTE++2014.2.pdf/dda57f06-d8ba-4805-a731-191929f92836#:~:text=Para%20se%20transformar%20em%20um,garantir%20%C3%A0%20axito%20em%20propostas%20inclusivas> . Acesso em: 05 maio 2024

BIRIGUI. Resolução SME n.º 02/2012, de 10 de agosto de 2012. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Escolar de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede municipal de ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial**, Birigui, SP, 2012.

BIRIGUI. Lei n.º 6064/2015, de 12 de agosto de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Birigui, SP, 2015. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/legislacao/legislacao_detalhes.php?id_lei=547. Acesso em: 24 abr. 2024.

BIRIGUI. Portaria SME n.º 016/2021, de 13 de agosto de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do atendimento aos educandos público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Birigui, SP, ano 5, n. 1124, p. 45, 13 de agosto de 2021. Disponível em: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=MTg3MjM5. Acesso em: 24 abr.2024.

BIRIGUI. Decreto n.º 07 107, de 30 de março de 2022. **Dispõe sobre a criação de Equipe Multiprofissional para atendimento às demandas de avaliação e**

Implementação de serviços de apoio e acompanhamento escolar para alunos público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Birigui e dá outras providências. Birigui, SP. 2022. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/legislacao/legislacao_detalhes.php?id_lei=3351. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva- garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000. 96 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 39-40, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 17, de 15 de agosto de 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001c. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 98 p.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 92 p.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011.

BRASIL. Lei Federal n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf . Acesso em: 22 mar. 2023.

BUENO, M. C. As coisas que o afeto ensina. **Revista Crescer**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/busca/?q=marcelo%20cunha%20bueno>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARNEIRO, L. A. R. Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação), programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2018.

CARVALHO, R. E. **A política de integração do deficiente no Brasil**. SEE- Projeto de Educação Continuada, proposta de educação especial – 2º módulo, São Paulo. 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 53-66.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CROCHÍCK, J. L.; CASCO, R.; CERON, M.; CATANZARO, F. O. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. ju 2009, p. 123-132, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2009000200001>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189–209, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.2714. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. **Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias**. Caracas, Venezuela, 2002.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. 2013. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr./jun., 2013

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 217-228, 2018.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental**. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental. Brasília, DF: Gráfica e Editora Cromos, 2007. p. 45-68.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru, 2011

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HEALY, L.; NARDI, E.; FERNANDES, S. H. A. A. Reflexões de Licenciandos sobre os Desafios Associados ao Ensino de Matemática em Aulas Inclusivas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SIPEM), 6., 2015, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis, Goiás, Brasil: 2015

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KASSAR, M. de C. M. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Brasil: Editora UFPR, N.41. P. 61-79, jul./set.2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARQUES, A. N; DUARTE, M. Trabalho colaborativo e adaptação curricular: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de ciências humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-104, 2013.

MARTINS, K. C. da S.; SILVA, M. das G.V. Entre o bebê imaginário e o real: a elaboração do luto materno frente ao filho com necessidades especiais. **Revista Lumen**, Recife, v. 29, n. 1, p. 97-108, 2020. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/580>. Acesso em: 24 jul. 2024.

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

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividade de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. Orientadora: Marcia Duarte Galvani. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2019.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. Academia.edu, 2014.

OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, Estados Unidos, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PAIXÃO, K.M.G. **Mediação pedagógica e a deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2018.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45 – 78, 2000.

RODRIGUES, A. C. **Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito-BA**. 2016. 255 f. Dissertação (mestrado), programa de Pós-Graduação em educação e diversidade da universidade do estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2016.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?**. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, v. 18, p. 737-748, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 247, de 30 de setembro de 1986. **Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus.** São Paulo, 1986. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm. Acesso em: 19 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 95, de 21 de novembro de 2000. **Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 61, de 05 de abril de 2002. **Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar.** São Paulo, 2002. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=22/03/2021%2014:49:49. Acesso em: 09 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 11, de 31 de janeiro de 2008a. **Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** São Paulo, 2008. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 09 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 31, de 24 de março de 2008b. **Altera dispositivo da Resolução SE n.º 11, de 31 de janeiro de 2008.** São Paulo, 2008. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2031-08%20\(Altera%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2011-08\).doc](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2031-08%20(Altera%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%2011-08).doc). Acesso em: 19 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.** São Paulo, 2014. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=09/07/2015%2013. Acesso em: 19 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Lei Estadual n.º 15.830/2015, de 15 de junho de 2015. **Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais.** São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/201191802/lei-15830-15-sao-paulo-sp>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 16.279, de 8 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.** São Paulo, 2016a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE n.º 149 de 2016. **Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino**. São Paulo, 2016b.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=29/12/2016%20:00:50>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino**. São Paulo, 2017. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=22/03/2021%2016:21:32. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**.

São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em 20 abr.2024.

SÃO PAULO (Estado). DECRETO n.º 67 635, de 06 de abril de 2023. **Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas**.

São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC n.º 21, de 21 de junho de 2023. **Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-21-6-2023-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo-e-do-plano-integrado-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 148-160. v. 9.

SILVA, C. M. **Alfabetização e Deficiência Intelectual**: Uma Estratégia diferenciada. Governo do Estado do Paraná. Paraná, 2016. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. Acesso em 20 abr. 2024.

SILVA, L. A; TURECK, L.T.Z; ZANETTI, P. S. Vigotski e os fundamentos da defectologia. *In*: JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 14., 2017, Paraná. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu – PR: UNIOESTE, 2017. ISSN: 2177-8892.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141–166, 2017. DOI: 10.5965/1984317813012017141. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVEIRA, C. Plano de desenvolvimento individual é lei e deve atender às necessidades dos alunos. *In*: PESSOA, S. C. **Espaço aberto para diferença e inclusão**: que tal um debate sobre sociedade inclusiva? [Blog de internet], 2013. Disponível em: <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>. Acesso em: 28 de abr.2024.

SOARES, R. S.; CHIOTE, F. de A. B. As concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], n. 01, p. 87–102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14599>. Acesso em: 21 mai. 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

TERRA, M. L. A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação), programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VALENTIM, F. O. D; OLIVEIRA, A. A. Sa de. Avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 167–180, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.67307. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67307>. Acesso em: 14 out. 2024.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 12/07/2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski | Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Turrel. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade Curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 93 f. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018.

ZANATA, E. M; CAPELLINI, V. L. M. F. A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. *In*: KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Editora UFGD, 2013. p. 281-291.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Adaptação Curricular relativa ao ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental para estudantes com deficiência intelectual.**

Nome da Pesquisadora: **Juliana Vasques Onohara**

Nome do Orientador: Dr. **Eduardo Galhardo**

Natureza da pesquisa: a sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar informações, dados, questionamentos e outros instrumentos que permitam a constituição de um panorama fidedigno da realidade do processo educacional com foco no desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, no que tange aos processos de inclusão e adaptação curricular dos estudantes com deficiência intelectual.

1. **Participantes da pesquisa:** a pesquisa será realizada com professores da Secretaria Municipal de Educação de Birigui S.P. que atuem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora realize entrevista e observação em sala de aula.
3. **Sobre as entrevistas:** será aplicada uma entrevista contendo questões abertas, que serão gravadas para posterior transcrição e análise de dados. A entrevista será gravada em áudio e caso o participante não aceite a gravação, poderá ser realizada a anotação das respostas em caderno de notas.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, possíveis riscos poderão se dar em ocorrência na execução dos questionários, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para

minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o (a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para avaliarmos e traçarmos caminhos para a Educação de Estudantes PAEE e Formação de Professores construindo possibilidades e estratégias para a inclusão efetiva e plena de conhecimentos que favoreçam a inclusão escolar desses estudantes com deficiências, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de **forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa**

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisadora: Juliana Vasques Onohara – tel (018) 98116-4251

Orientador: Dr. Eduardo Galhardo - eduardo.galhardo@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES SALA REGULAR E PCP DOS ANOS INICIAIS

Parte A- Caracterização do Professor

- 1- Nome:

- 2- Idade:

- 3- Gênero:

- 4- Qual a sua formação?

- 5- Qual a sua trajetória profissional na educação?

- 6- Há quanto tempo atua, como professor (a)?

Parte B- Organização do trabalho pedagógico com os/as estudantes com Deficiência Intelectual-DI

- 1- O que você entende por Adaptação Curricular?

- 2- Você considera importante a Adaptação Curricular no atendimento às necessidades educativas dos estudantes com deficiência intelectual?

- 3- Professor, no início do ano letivo, ao saber que em sua turma um dos estudantes havia laudo de deficiência intelectual, como você se sentiu?

- 4- Como você planeja as atividades que executa com os estudantes com Deficiência Intelectual?

- 5- Quais são os principais desafios que você enfrenta no planejamento, elaboração e execução referentes à Adaptação Curricular em sua prática?

6- Relate a situação de inclusão que você está vivenciando, mas especificamente em relação a adaptação curricular, como você tem agido e se sentido frente a essa vivência, qual a sua avaliação e outros comentários que queira fazer.

7- Como professor, você procura ou recebe algum tipo de apoio extra, formação continuada sobre adaptação curricular? Se sim, a quem procura ou de quem o recebe?

8- Após ter passado esse primeiro semestre letivo, você se sente preparado para lecionar em uma sala de inclusão? Por quê?

9- Como a formação continuada implica no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica em relação a Adaptação Curricular?

10- Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar a formação de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação na área da Adaptação Curricular?

APÊNDICE C – Roteiro para observação em campo

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Professor: _____ data: ____/____/2024

CAMPOS DE OBSERVAÇÃO	INDICADORES PARA CADA CAMPO DE OBSERVAÇÃO	Superou a expectativa	Atingiu a expectativa	Oportunidade de melhoria
1. Interação dos estudantes com as atividades propostas	1.1 O estudante demonstra engajamento com as atividades propostas.			
	1.2 O professor fez a intervenção quando o estudante deixou de participar ou realizar as atividades.			
	1.3 O desenvolvimento da aula contribuiu para o estudante se tornar sujeitos das atividades realizadas (capacidade de agir, não sendo apenas um expectador do processo pedagógico).			
2. Gestão do tempo	2.1 O tempo da aula desenvolvida foi suficiente para desenvolver a atividade proposta (Adaptação Curricular).			
	2.2 O professor aguardou que todos os estudantes realizassem as atividades propostas, respeitando o tempo de cada um, inclusive do estudante elegíveis da Educação Especial.			
3. Metodologia, estratégias e recursos utilizados	3.1 A metodologia, estratégias, atividades e recursos contribuíram com o desenvolvimento da(s) habilidade(s) proposta(s).			
	3.2 A metodologia, estratégias e recursos utilizados foram desenvolvidos com qualidade, adequados à proposta da Adaptação Curricular.			
	3.3 As estratégias de ensino permitiram que estudante conseguisse compreender os conteúdos abordados.			
	3.4 Como estratégia de ensino, o professor fez arranjos da distribuição dos estudantes de forma diferenciada:			

	agrupamentos (duplas, trio etc.), círculos, formato em U, estações etc.			
	3.5 O desenvolvimento da aula apresentou um percurso cognitivo coerente entre objetivos, atividades planejadas com início (retomada da aula anterior), desenvolvimento (atividades desenvolvidas) e finalização (fechamento da aula).			
	3.6 Durante a aula o professor avaliou a aprendizagem do estudante por meio de observação, questionamentos orais, acompanhamento da resolução de atividades, aplicação de instrumentos de avaliação, registro da síntese da aula etc.			
4. Forma de comunicação	4.1 O professor fez intervenções pontuais para esclarecimento de dúvidas.			
	4.2 O professor procurou motivar o estudante para ser mais participativo e protagonista.			
	4.3 Durante a explicação houve a preocupação com a acessibilidade do estudante elegível da Educação Especial.			
5. Clima da Sala de aula	5.1 O professor atendeu o estudante de acordo com as suas necessidades (seja de forma grupal ou individual)			
	5.2 O clima da aula promoveu o respeito e solidariedade à diversidade entre os estudantes.			

Observações:

ANEXOS**ANEXO A – Autorização da Secretária de Educação Municipal**

Prefeitura Municipal de Birigui

CNPJ 46.151.718/0001-00

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Anhanguera, 1155 – Jardim Morumbi – Birigui/SP - CEP: 16200-067 – Telefone: (18) 3643-6025
e-mail: educacao@birigui.sp.gov.br

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Adaptação Curricular relativa ao conteúdo da leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental para estudantes com Deficiência Intelectual” a ser conduzida pela Sra. Juliana Vasques Onohara, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Galhardo, o local para o desenvolvimento da pesquisa será a Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP e duas escolas de ensino fundamental do referido sistema.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 05 de julho de 2023.

BEATRIZ CRISTINE STÁBILE FARIA
Secretaria da Educação

ANEXO B – Instrução Normativa SME N.º 02/2022**PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI**

CNPJ 46.151.718/0001-80

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N.º. 002/2022

Dispõe sobre o processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares das escolas públicas da rede municipal de ensino de Birigui e sobre a implementação de adaptações curriculares, nos termos que especifica.

ILÁDIA CRISTINA MARIN AMADIO, Secretária Municipal de Educação de Birigui, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO os tratados internacionais de que o Brasil é signatário e as legislações nacional, estadual e municipal sobre a política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;

CONSIDERANDO o artigo 59, da LDB n.º. 9.394/1996, que assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”;

CONSIDERANDO a premência de se fixar diretrizes e normas em relação aos processos de adaptação curricular, planejamento didático e intervenção pedagógica diante dos casos de alunos público-alvo da Educação Especial, atendidos nas classes regulares,

CONSIDERANDO a necessidade de se definir os limites de atuação dos professores auxiliares/especializados admitidos para o estrito e absoluto cumprimento às determinações judiciais,

RESOLVE:**CAPÍTULO I****Das Disposições Iniciais**

ART. 1º – Esta instrução normativa regulamenta os processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes regulares de Educação Infantil e Ensino

Fundamental, bem como as adaptações curriculares demandadas por suas necessidades específicas.

Parágrafo Único – O público-alvo da Educação Especial compreende os alunos que apresentam laudo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

ART. 2º – A rede municipal de ensino assegurará aos alunos público-alvo da Educação Especial currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades, dentro de uma proposta de educação emancipatória, inclusiva e sob o enfoque da integralidade.

ART. 3º – As diretrizes mínimas normatizadas por esta instrução serão observadas por todas as unidades escolares, em caráter obrigatório.

CAPÍTULO II

Da Identificação e Atenção aos Alunos da Educação Especial

ART. 4º – A identificação de alunos público-alvo da Educação Especial ocorrerá das seguintes formas:

I – na matrícula: quando os pais ou responsáveis assinalarem essa condição na respectiva ficha e anexarem laudo comprobatório;

II – no decurso da escolaridade:

a) quando os pais ou responsáveis informarem a condição do aluno, após a conclusão das investigações médicas e a emissão do correspondente laudo;

b) quando servidores ligados diretamente ao ensino perceberem algum indício e requisitarem aos pais ou responsáveis a inclusão do aluno no fluxograma de encaminhamento para investigação médica, com vistas à posterior conformação via laudo.

ART. 5º – Consideradas as formas para a identificação de alunos público-alvo da Educação Especial (art. 4º), a rede pública municipal de ensino fornecerá profissional de apoio ou acompanhante especializado, conforme previsto no Decreto Municipal n.º. 7.107/2022, diante de cada caso concreto e de sua comprovada necessidade.

Parágrafo Único – Bimestralmente, o docente da sala regular que possuir aluno incluso em qualquer nível ou etapa de ensino realizará seu processo avaliativo e expedirá parecer em relação aos aspectos mínimos expressos no **Anexo I** desta Instrução, submetendo-o à

manifestação do professor de AEE do polo, aos membros do Conselho de Ciclo / Reunião Pedagógica e à Equipe Multiprofissional / Coordenação de AEE da Secretaria Municipal de Educação para ciência e encaminhamentos devidos.

ART. 6º – Segundo as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, será premissa básica do processo de identificação e atenção aos alunos da Educação Especial a superação da concepção médica ou modelo médico de atendimento, levando-se em consideração que:

I – não se deve focalizar a deficiência como condição individual e minimizar a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica;

II – a própria escola regular tem dificultado, para os alunos com necessidades especiais, as situações educacionais comuns propostas para os demais alunos, ao direcionarem a prática pedagógica para alternativas exclusivamente especializadas, ou seja, apartadas dos demais alunos;

III – a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas;

IV – apontar necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica vinculá-las a uma concepção de diferenciação positiva no cotidiano da escola e não de segregação.

ART. 7º – Considerando os critérios para avaliação dos casos de comprovada necessidade de profissional de apoio ou acompanhante especializado, nos termos do Decreto Municipal n.º. 7.107, de 30 de março de 2022, a Equipe Multiprofissional / Coordenação de Área de AEE deverão empreender as seguintes medidas adicionais com vistas à integridade e fidedignidade da análise:

I – visita *in loco* para observação do aluno e seu grau de desenvolvimento face às barreiras impostas pelo ambiente escolar em duas etapas:

a) observação e descrição das ações e interações espontâneas do aluno no ambiente escolar (nível de autonomia);

b) ações e interações dirigidas (conduzidas pela equipe multiprofissional / coordenação do AEE) com vistas à verificação da comprovada necessidade (simulação/estímulo à realização de atividades de vida diária (AVD), atividades cognitivas e de comunicação etc.);

II – possibilidade de registro em vídeo de todo o processo avaliativo expresso no inciso I, observados os limites legais quanto ao uso de imagem, para fim de apoio na confecção do relatório multiprofissional;

III – Emissão de relatório conclusivo acompanhado do CD (gravação da observação/avaliação) e das atividades impressas (de ordem cognitiva ou comunicativa) realizadas pelo aluno.

§ 1º – Fica autorizada a gravação do processo avaliativo somente para subsidiar as decisões e a confecção dos registros da Equipe Multiprofissional / Coordenação de AEE, vedada, em quaisquer outras circunstâncias e sob pena de responsabilidade, a publicidade de seu conteúdo.

§ 2º – A vedação de que trata o parágrafo anterior não alcança a disponibilização da gravação para fins de defesa da Administração em processo judicial, quando houver anuência da autoridade judiciária competente.

§ 3º – Depois de utilizado, o CD contendo a gravação do processo de observação/avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial deverá ser acondicionado em arquivo próprio da Coordenação de Área do AEE e permanecer sob acesso restrito que assegure a inviolabilidade dos direitos dos alunos.

ART. 8º – As decisões sobre adaptações curriculares devem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, na forma de recursos e estratégias que promovam o interesse e as capacidades do indivíduo, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive.

ART. 9º – A oferta de apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário, incluindo-se como elementos importantes, dentre outros, a depender da condição individual e do contexto escolar:

I – as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de AEE, de apoio/auxiliares/especializados);

II – os recursos físicos, materiais e ambientais;

III – as atitudes, os valores, as crenças, os princípios;

IV – as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas;

V – os recursos técnicos e tecnológicos;

VI – os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados.

§ 1º – Na perspectiva das adaptações curriculares, ao ofertar serviços de apoio aos alunos, os seguintes pressupostos devem ser considerados:

I – há diversas modalidades de apoio, sendo algumas mais válidas e adequadas para certos alunos e determinados contextos de ensino e aprendizagem (dependem do tipo de necessidades especiais do aluno, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias

adotadas, da organização do processo de ensino-aprendizagem, das atitudes prevaletentes com relação ao aluno etc.);

II – as decisões sobre modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao aluno, adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta);

III – as modalidades de apoio devem estar circunscritas ao projeto pedagógico da escola (atender aos critérios gerais adotados pela comunidade escolar, definição das funções do apoio, número de alunos a serem contemplados, tomadas de providências etc.);

IV – as modalidades de apoio devem estar associadas ao número e às características dos alunos, ao local e ao momento onde será ministrado, bem como à sua duração e frequência (individual ou grupal, grupos homogêneos ou mistos, dentro ou fora da sala de aula, temporário ou permanente etc.).

§ 2º – Deve-se considerar, ainda, a intensidade do apoio a ser oferecido:

I – intermitente: episódico, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (exemplo: apoio em momentos de crise, em situações específicas de aprendizagem);

II – limitado: por tempo determinado e com fim definido (exemplo: reforço pedagógico para algum conteúdo durante um semestre, desenvolvimento de um programa de psicomotricidade etc.);

III – extensivo: regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (exemplo: atendimento na sala de recursos ou de apoio psicopedagógico, atendimento itinerante);

IV – pervasivo: constante, com alta intensidade e longa duração (ou ao longo de toda a vida), envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento. Indicado para alunos com deficiências mais agravantes ou múltiplas deficiências.

CAPÍTULO III

Das Responsabilidades pela Inclusão Escolar na Sala Regular

ART. 10 – Encerrada a identificação e avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial que demandar a presença de profissional de apoio ou de acompanhante especializado, a Coordenação de Área do AEE, juntamente com a Equipe Multiprofissional e os professores de AEE, farão as devidas orientações e oportunizarão momentos formativos, conforme cronograma anual e/ou capacitações adicionais definidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas próprias escolas, de forma contínua.

ART. 11 – A partir da definição do serviço (profissional de apoio ou acompanhante especializado) a ser ofertado ao aluno com comprovada necessidade, haverá três vertentes de trabalho:

I – profissional de apoio: corresponde ao Auxiliar de Vida Escolar, Cuidador ou licenciando em Pedagogia, para a promoção de auxílio nas atividades de locomoção, alimentação, autocuidados (higiene) e comunicação básica;

II – atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

III – acompanhante especializado: corresponde ao profissional devidamente capacitado para auxílio aos alunos, especialmente, com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), notadamente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na forma a ser definida pelo relatório/laudo conclusivo da Equipe Multiprofissional / Coordenação do AEE.

ART. 12 – Todo aluno público-alvo da Educação Especial que possuir necessidades educacionais especiais comprovadas terá direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, na forma do artigo 59, inciso I, da Lei n.º. 9.394/1996.

ART. 13 – Quando o aluno possuir profissional de apoio ou atendente pessoal para suprir suas necessidades de locomoção, alimentação, autocuidados (higiene) e comunicação básica, o professor da sala regular poderá decidir por promover as adaptações do currículo, métodos, técnicas e recursos educativos, tal qual prescreve o artigo 59, inciso I, da Lei n.º. 9.394/1996, por meio de ajustes e observações pontuais no próprio planejamento/ semanário elaborado para toda a turma para a qual leciona.

ART. 14 – Nas situações em que forem admitidos professores auxiliares/especializados para os alunos público-alvo da Educação Especial com barreiras de ordem cognitiva – *TGD ou Deficiência Intelectual* –, a unidade escolar deverá comunicar a ambos os docentes (titular da sala regular e 2º professor contratado) que:

I – Compete ao docente titular da sala regular:

a) ter clareza de que, apesar da presença de um professor auxiliar/especializado, permanece sendo de sua responsabilidade planejar, organizar, selecionar, confeccionar e adaptar todos os conteúdos, metodologias, recursos e atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial;

b) apresentar, no prazo determinado para a entrega do planejamento / semanário comum, o “semanário/planejamento individualizado” com as adaptações curriculares voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, na forma descrita no **Anexo III** desta Instrução;

c) avaliar e registrar, bimestralmente, em *portfolio* próprio, todo o processo de desenvolvimento do aluno, de forma a demonstrar a progressão de suas aprendizagens em relação ao seu Plano de Adaptação Curricular (PAC), elaborado em conformidade com o **Anexo II** desta Instrução;

d) manifestar-se, por ocasião do Conselho de Ciclo/Reunião Pedagógica, quanto aos resultados avaliativos do aluno público-alvo da Educação Especial, ponderando, juntamente com o professor do AEE do polo e professor auxiliar/especializado, a superação ou não das barreiras para sua efetiva inclusão e seu enquadramento ou não em outra tipologia/categoria de adaptação curricular, expressas nos artigos 16 a 20 desta Instrução.

II – Compete ao docente contratado como professor auxiliar/especializado:

a) atuar como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, assumindo corresponsabilidade pelas intervenções pedagógicas voltadas à superação das barreiras identificadas;

b) definir, especialmente durante as duas horas semanais de HTPC e nas (três) horas semanais de HTPL, em colaboração com o professor titular da turma, metodologias adequadas e estratégias que serão utilizadas para que o aluno tenha acesso ao aprendizado efetivo dos conteúdos, segundo as adaptações curriculares estabelecidas, bem como colaborar com a produção de recursos pedagógicos;

c) participar da reintegração do aluno no contexto escolar;

d) auxiliar o professor titular de turma em termos de avaliação e registro dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno;

e) tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente para executar adequadamente os procedimentos metodológicos diferenciados, considerando as diferentes áreas da aprendizagem;

f) acompanhar o aluno inclusive em atividades extraclasse promovidas pela escola;

g) prestar suporte constante ao aluno, na execução de atividades acadêmicas, nas diferentes áreas do ensino, garantindo-lhe o apoio necessário e realizando as intervenções pertinentes para favorecer melhor compreensão e apreensão dos conteúdos trabalhados;

h) proceder ao registro de aspectos relevantes do desempenho do aluno, por meio não apenas de conceitos avaliativos, mas também de outros instrumentos, tais como registro descritivo, registro por imagens, composição de *portfolio* do aluno etc.;

i) introduzir e desenvolver intervenções atitudinais, metodológicas e didáticas que favoreçam o processo de comunicação e de aprendizagem do estudante (Comunicação

Alternativa, Tecnologia Assistiva, Modelação comportamental, entre outros), conforme a necessidade do discente;

j) realizar, quando necessário, atividades de vida diária (AVDs), referentes à locomoção, segurança, cuidados de higiene pessoal e alimentação do aluno;

k) participar de estudos, no contexto da unidade escolar ou da Secretaria Municipal de Educação, relativos à formação continuada em serviço;

l) participar dos momentos de orientações prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e da Equipe Multiprofissional, além de eventuais encontros com especialistas que atuam com o aluno;

m) auxiliar o aluno na organização de suas atividades escolares, na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma;

n) participar de momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de ciclo, planejamentos, HTPCs etc.;

o) cumprir sua jornada de trabalho, mesmo na eventual ausência do aluno, exercendo atividades inerentes à docência conforme solicitado pela equipe gestora;

p) atuar na perspectiva da educação inclusiva, evitando atendimento(s) segregado(s) fora do espaço da turma do ensino regular;

q) exercer outras atividades correlatas conforme a legislação vigente e orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º – Nenhum aluno incluído na sala regular deverá ser dispensado na eventual ausência de seu professor auxiliar/especializado, devendo a escola se organizar para melhor atendê-lo.

§ 2º – Com exceção das 2 (duas) horas de HTPC e 3 (três) HTPLs semanais, o professor auxiliar/especializado dedicará todo o tempo restante de sua jornada de trabalho para acompanhar integralmente o aluno, de modo a haver absoluto cumprimento da finalidade de sua contratação, seja em função de parecer da equipe multiprofissional ou decisão judicial.

CAPÍTULO IV

Das Adaptações Curriculares na Sala de Aula Regular

Seção I

Dos Tipos e Categorias de Adaptações Curriculares

ART. 15 – As adequações visando ao atendimento dos alunos inclusos na sala de aula regular dar-se-ão por meio de Adaptações Curriculares, que se constituem em possibilidades

educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Parágrafo Único – As adaptações curriculares, segundo parâmetros do MEC, não se constituem em um novo currículo, mas em um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

ART. 16 – As adaptações curriculares a serem implementadas, quando constatada sua necessidade, dividem-se em dois tipos:

I – Adaptações de Pequeno Porte: são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. Sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica;

II – Adaptações de Grande Porte: são ações da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática etc. Tais adaptações acontecem de forma progressiva tanto por força de leis e regulamentos que afetam o sistema de ensino e a política municipal de educação especial e inclusiva, como pelas alterações promovidas pela Direção das Escolas em sua estrutura físico-pedagógica.

ART. 17 – As unidades escolares, a partir do ano letivo de 2023, passarão a implementar para todos os alunos público-alvo da Educação Especial que possuem necessidades educacionais especiais Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, de acordo com o previsto no inciso I, do artigo 16, desta Instrução.

Parágrafo Único – As adaptações curriculares implicarão a formalização pelo professor da sala regular de planificação pedagógica e a ações fundamentadas em critérios que definam:

I – o que o aluno deve aprender;

II – como e quando aprender;

III – que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;

IV – como e quando avaliar o aluno.

ART. 18 – Quando o aluno público-alvo da Educação Especial possuir necessidades especiais relacionadas, *exclusivamente ou preponderantemente*, às Atividades de Vida Diária (AVDs), assim como de locomoção, alimentação, autocuidados e comunicação funcional básica, as adaptações curriculares serão realizadas pontualmente, caso necessárias, no próprio planejamento/ semanário elaborado para toda a turma, sem a necessidade de elaboração de Plano de Adaptação Curricular (PAC) individual (Anexo II).

Parágrafo Único – As adaptações curriculares referentes à comunicação funcional básica de que trata este artigo referem-se àquelas próprias das AVDs na rotina escolar e não às específicas do uso de Braille e de LIBRAS, as quais serão tratadas na forma do artigo 20 desta Instrução.

ART. 19 – Para os alunos que são atendidos na sala de aula regular tanto pelo professor da turma quanto pelo professor auxiliar/especializado, o processo de adaptação curricular deverá ser criteriosamente elaborado e registrado para fins de comprovação de sua efetividade na aprendizagem escolar/superação das barreiras cognitivas e comunicativas – *Braille, LIBRAS ou TEA* –, a depender dos seus variados níveis de desenvolvimento, observando-se os procedimentos a seguir:

	Ação	Periodicidade	Responsável	Realização
I	Apropriação das necessidades educacionais do aluno (nível de autonomia e comunicação) (avaliação diagnóstica)	Anualmente, no primeiro mês letivo de frequência do aluno	Professor da Sala Regular <i>Haverá auxílio pontual do Professor de AEE e do Professor Auxiliar/Especializado</i>	Durante o mês (sala regular)
II	Elaboração de Plano de Adaptação Curricular (PAC) individual, de acordo com o Anexo II	Anualmente, até o final do primeiro mês letivo de frequência do aluno	Professor da Sala Regular	Preferencialmente durante os HTPCs, HAECs e HTPLs do mês -----

			----- - <i>Haverá auxílio pontual do Professor de AEE, Professor Auxiliar/ Especializado, assim como dos pais/ responsáveis pelo aluno</i>	Preferencialmente durante os HTPCs e HTPLs do mês
III	Planejamento pedagógico (semanário), conforme objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e avaliação previstos no PAC	Semanalmente ou quinzenalmente, no prazo fixado para a elaboração e entrega do planejamento/ semanário comum	Professor da Sala Regular	HTPL e HAECs
IV	Execução do planejamento (semanário) destinado ao aluno público-alvo da Educação Especial	Diariamente	Professor da Sala Regular, com o apoio pontual do Professor Auxiliar/ Especializado	Dias letivos previstos no calendário escolar
V	Avaliação do Desenvolvimento do aluno	De forma contínua (<i>portfolio</i>) e ao final de cada bimestre (parecer – Anexo I)	Professor da Sala Regular, com o apoio pontual do Professor Auxiliar/ Especializado	Dias letivos do bimestre / Reunião de Pais e Reunião Pedagógica / CCI

§ 1º – Se o aluno for transferido de escola, além do acompanhamento obrigatório do professor auxiliar/especializado, deverá ser encaminhada uma cópia impressa do PAC e de

seu *portfolio* para continuidade no novo estabelecimento, sem prejuízo dos ajustes que a nova equipe docente entender necessárias.

§ 2º – O professor auxiliar/especializado que se recusar a acompanhar o aluno para a nova unidade escolar para a qual for transferido durante o ano letivo será considerado desistente (*queima de anexo de ACT*).

§ 3º – Sempre que houver mudança de unidade escolar, o professor auxiliar/especializado estará sujeito à revisão de sua compatibilidade de horários, caso esteja em regime de acúmulo de cargos e/ou funções.

ART. 20 – Fica determinada a observância obrigatória das seguintes categorias e especificações em relação às Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, que recairão sob a responsabilidade do professor regente da turma regular:

Categorias	Especificações
Organizativas organização de agrupamentos organização didática organização do espaço	Dizem respeito: <ul style="list-style-type: none"> • ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; • à organização didática da aula – propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos; • à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.
Relativas aos objetivos e conteúdos priorização de objetivos sequenciação priorização de áreas ou unidades de conteúdos priorização de tipos de conteúdos eliminação de conteúdos secundários	Dizem respeito: <ul style="list-style-type: none"> • à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.; • à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.; • à sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.; • ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação; • à eliminação de conteúdos menos relevantes/secundários para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

<p>Na temporalidade Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos</p>	<p>Dizem respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos; • ao período para alcançar determinados objetivos.
<p>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</p>	<p>Dizem respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares; • à seleção de um método mais acessível para o aluno; • à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados – utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal; • à introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens; • à introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequenciação de tarefas; • à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.; • à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização; • à alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais – uso de máquina braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados etc.
<p>Avaliativas adaptação de técnicas e instrumentos modificação de técnicas e instrumentos</p>	<p>Dizem respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

Parágrafo Único – As medidas de adaptações curriculares propostas devem considerar os seguintes aspectos, dentre outros:

I – ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando a sua competência acadêmica;

II – fundamentar-se na análise do contexto escolar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários que possibilitem as alterações indicadas;

III – contar com a participação da equipe docente da escola e com o apoio da família, quando possível e necessário;

IV – promover o registro documental das medidas adaptativas adotadas, para integrar o acervo documental do aluno;

V – adotar critérios cuidadosos e consultar, obrigatoriamente, a Coordenação de Área do AEE, quando se tratar de adaptações curriculares que impliquem supressões de conteúdos expressivos (quantitativa e qualitativamente), bem como a eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

Seção II

Da Elaboração do Plano de Adaptações Curriculares (PAC)

ART. 21 – No processo de elaboração do PAC individual do aluno público-alvo da Educação Especial, o professor regente deverá considerar as categorias e especificações expressas no artigo 20, bem como o modelo indicado no Anexo II desta Instrução.

§ 1º – Adaptações curriculares mais significativas poderão ocorrer quando as necessidades educacionais especiais dos alunos forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares pontuais. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores:

I – da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas;

II – da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares;

III – da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização.

§ 2º – Serão objetivos permanentes dos docentes responsáveis pelo PAC esclarecer às famílias que:

I – diferenças no ritmo de aprendizagem, no desenvolvimento de múltiplas inteligências e nas formas de interação com o mundo fazem parte da natureza e da diversidade humana;

II – o trabalho com adaptações curriculares visa garantir a inclusão do aluno e não sua exclusão (*forçar o aluno a ser como os outros, evidenciando suas dificuldades*);

III – as adaptações curriculares não são um processo em que se “abre mão” da qualidade do ensino ou se empobrece as expectativas educacionais, mas de ajustamento de objetivos, conteúdos, métodos, ritmos e estratégias avaliativas às condições específicas de desenvolvimento do educando;

IV – a inclusão escolar implica na aceitação das diferenças e na ação focada nas potenciais capacidades do aluno e não na tentativa de “igualar” a todos a qualquer custo.

ART. 22 – Na construção do PAC deverão constar as seguintes informações:

I – dados do aluno com a identificação da necessidade específica e suas características mais recorrentes (incluindo diagnósticos e encaminhamentos anteriores); comorbidades relevantes; se faz medicação de uso contínuo; barreiras em relação ao contexto de sala de aula/organizacional; frequência atual em serviços de apoio; outros;

II – relato sistematizado dos avanços, dificuldades e potencialidades experimentados pelo aluno em seu percurso educacional (objetivos de ensino já atingidos em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; disciplinas/áreas de conhecimento em que tem mais facilidade; experiências positivas anteriores no ensino);

III – principais demandas identificadas junto ao aluno (implicações da necessidade específica em relação à aprendizagem, entre outros; limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; disciplinas em que tem mais dificuldade; retenções ou adaptações na temporalidade anteriores; experiências negativas anteriores no ensino); deve constar, também, as ações pedagógicas adequadas conforme orientações para cada tipo de necessidade específica: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico adaptado e tecnologias assistivas, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso;

IV – descrição das propostas iniciais de intervenção (adaptações propostas quanto à acessibilidade e aprendizagem; adaptações curriculares de pequeno porte indicadas), quando for o caso.

ART. 23 – Uma vez elaborado pelo docente da sala regular, o PAC (Anexo II) estará sujeito a revisões semestrais, incluindo nesse processo a escuta das expectativas dos pais ou responsáveis, a fim de considerar os avanços obtidos pelo aluno e os ajustes devidos no processo educativo.

Seção III

Do Acompanhamento e do Registro de Execução do PAC

ART. 24 – Todas as ações pedagógicas desenvolvidas após a elaboração do PAC deverão ser registradas sob a forma de *portfolio*, visando institucionalizar um processo formal de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do aluno.

ART. 25 – O *portfolio* enquanto instrumento pedagógico tem as seguintes definições e características:

I – é uma coleção das produções do aluno, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem, de seu esforço e de suas realizações;

II – oportuniza a constituição da subjetividade e estimula a capacidade comunicativa e a autorreflexão do aluno;

III – rompe com a improvisação e a fragmentação dos registros pedagógicos relativos aos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares;

IV – diminui a barreira existente entre o aluno, os docentes, sua família e demais profissionais que lhe prestam atendimento (equipe multiprofissional, por exemplo) ao possibilitar reflexões e interações sociais em torno de seus avanços;

V – veicula subsídios para os docentes evidenciarem parâmetros de avaliação necessários.

ART. 26 – A estruturação do *portfolio* dos alunos acompanhados pelo professor auxiliar/especializado contemplará, ao menos, elementos como:

I – Capa: contendo a identificação e foto do aluno, turma(s), professor(es) da sala regular e, opcionalmente, uma pequena produção do aluno (desenho, frase etc.);

II – Ficha de dados pessoais: nome dos pais ou responsáveis, endereço, telefones para contato, horários de outros atendimentos/serviços que o aluno frequenta (AEE, AMA, APAE, Projeto de Recuperação e Reforço, Saúde etc.)

III – Pequeno texto que descreva o aluno, segundo a visão de sua família, bem como suas expectativas educacionais em relação ao ano letivo;

IV – Cópia do Plano de Adaptações Curriculares (PAC) elaborado pelo professor da sala regular, com o auxílio pontual do professor do AEE e do professor auxiliar/ especializado;

V – Registro das sondagens/diagnósticos iniciais aplicados;

VI – Registro das produções do aluno: desenhos, atividades e trabalhos desenvolvidos (em forma de impressos, fotos com legenda, vídeos gravados em CD, depoimentos/falas do aluno etc), participação em projetos e avaliações da aprendizagem;

VII – Registro reflexivo do professor da sala regular e do professor auxiliar/especializado quanto ao desenvolvimento do aluno (pelo menos um por bimestre);

VIII – Registro reflexivo dos pais: ação a ser realizada ao final de cada bimestre, preferencialmente, durante a reunião de pais (colher registro, data e assinaturas).

IX – Relatório final descritivo do professor da sala regular (datado e assinado): ponderação sobre os avanços do aluno durante o ano letivo, a partir do que foi proposto no PAC. O relatório deverá ser enviado à Coordenação Pedagógica da unidade escolar, juntamente com o *portfólio* completo para apreciação no Conselho de Ciclo/Reunião Pedagógica, e apresentar os seguintes aspectos:

a) avanços nos objetivos e conteúdos propostos: essa informação deve contemplar não somente os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares, como também em outros aspectos relativos à aprendizagem de maneira em geral, de sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;

b) dificuldades ou retrocessos: essa informação pode estar associada às dificuldades e retrocessos característicos da especificidade apresentada pelo aluno, como também às que poderão ocorrer por fatores diversos, relacionados ou não ao quadro original, ao longo de seu processo formativo;

c) recomendações pedagógicas para o ano, turma, etapa, ciclo ou nível de ensino seguinte: essa informação objetiva subsidiar novos encaminhamentos e tomadas de decisão face à condição escolar do aluno.

§ 1º – Ao mudar de ano, turma, etapa, ciclo ou escola, o *portfólio* do aluno deverá acompanhá-lo para assegurar a continuidade do trabalho pedagógico.

§ 2º – Os *portfolios* correspondentes aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental somente serão disponibilizados aos alunos público-alvo da Educação Especial ao término do 5º ano regular, constituindo-se em documentação pedagógica essencial para o processo de inclusão escolar.

§ 3º – Independentemente do disposto no parágrafo anterior, os pais ou responsáveis têm o dever de participar ativamente do processo de inclusão escolar, podendo ter acesso e apresentar sugestões ou registros reflexivos para compor o *portfólio*, tanto por ocasião de reuniões individuais agendadas com o professor da sala regular no Horário de Atividades Extraclasse cumprido na escola – HAEC, como nas reuniões de pais previstas no calendário escolar ou outros momentos.

Seção IV

Da Avaliação dos Alunos com PAC

ART. 27 – O aluno que possuir Plano de Adaptações Curriculares (PAC) individual deverá ter como foco em seu processo avaliativo:

I – os aspectos do desenvolvimento (percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, desenvolvimento e capacidade motora e área emocional);

II – o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares defasados e a serem desenvolvidos);

III – o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

ART. 28 – Quanto à promoção dos alunos de inclusão que apresentam necessidades especiais, o processo avaliativo deve seguir os critérios definidos no PAC e, sobretudo:

I – a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;

II – o olhar inclusivo e integrativo quanto ao desenvolvimento progressivo do aluno ao longo de toda a vida e não somente em determinada etapa da escolaridade;

III – a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado, ainda que isso demande maior temporalidade;

IV – a avaliação de seu processo individual de evolução, considerando o seu próprio percurso em termos de aprendizagem e desenvolvimento;

V – o efeito emocional da retenção para o aluno e sua família e os riscos de que ocorra com foco em sua deficiência/dificuldades (diferenciação negativa) e não em suas potencialidades (diferenciação positiva).

CAPÍTULO V

Do Suporte à Implementação do PAC

ART. 29 – A Coordenação de Área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), integrante da Oficina Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração dos profissionais que compõem a Equipe Multiprofissional, com o intuito de dar suporte às unidades escolares na implementação das normas contidas nesta Instrução, incluirá em seu cronograma de formação continuada 2023 os seguintes momentos:

I – Orientações Técnicas (OTs);

II – HTPCs em rede;

III – palestras e oficinas;

IV – reuniões e/ou grupos de estudos;

V – seminários temáticos, se logisticamente viáveis.

§ 1º – Será dada relevância nos momentos de formação continuada para as temáticas da adaptação curricular de pequeno porte e para a elaboração adequada do PAC e do *portfólio*.

§ 2º – A Coordenação de Área do AEE poderá revisar sempre que for preciso o modelo de PAC proposto no Anexo II desta Instrução, garantindo relativo grau de autonomia para que cada escola empreenda ajustes em função de casos específicos eventualmente atendidos.

ART. 30 – As formações sob a responsabilidade da Coordenação de Área do AEE também terão o objetivo de possibilitar formatos de trocas de experiências (presencialmente ou em plataforma *online*), objetivando a valorização de práticas inclusivas como:

I – aprendizado cooperativo;

II – ensino baseado em projetos;

III – educação, inteligências múltiplas e diferentes estilos e aprendizagem;

IV – construção do senso de comunidade nas salas de aula e escolas para fortalecimento da inclusão escolar;

V – outras temáticas consideradas necessidades formativas dos docentes.

Parágrafo Único – Para a consecução de seu trabalho formativo, a Coordenação de Área de AEE poderá propor parcerias públicas e privadas, conforme autorizado no artigo 2º, “e” e artigo 82, da Lei Complementar n.º. 32/2010.

CAPÍTULO VI

Das Disposições Finais

ART. 31 – Será objetivo permanente da rede municipal de ensino empreender esforços para conscientizar os pais ou responsáveis, profissionais da educação, especialistas do campo médico e comunidade em geral que:

I – as escolas devem trabalhar com vistas a focalizar as potencialidades de cada aluno, sem a adoção de parâmetros homogeneizadores ou a criação de *rankings* entre eles, mas por meio de indicadores de evolução de suas capacidades de ordem afetiva, física, de relacionamento interpessoal, de inserção social e não, unicamente, de natureza cognitiva;

II – o caráter de interatividade, que implica a relação do aluno como aprendiz e da escola como ensinante e estabelece uma associação entre o ato de ensinar e o de aprender, ambos interligados às multicausalidades das dificuldades de desenvolvimento escolar;

III – o caráter de relatividade, que focaliza a possível transitoriedade das dificuldades de aprendizagem, não se devendo considerar a demanda do aluno como permanente, especialmente em relação às adaptações curriculares e à presença de profissional de apoio / acompanhante especializado, exceto numa abordagem da inclusão no modelo médico da deficiência;

IV – a escola deve contribuir para a construção de uma sociedade inspirada nos princípios da celebração das diferenças (e não sua negação), no direito de pertencer (e não de permanecer apartado das interações com os demais), na valorização da diversidade humana (e não de padrões cognitivos homogêneos), na solidariedade humanitária (e não diferenciação negativa), de igual importância das minorias (e não de segregação da turma regular) e de cidadania com qualidade de vida (e não de submissão a um ou mais adultos [especializado ou não] durante todo o tempo escolar, se, pedagogicamente, isso não for o mais adequado);

V – o papel desempenhado pelo professor da sala de aula regular, que não pode substituir sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos, pois, reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente aos profissionais de apoio e professores auxiliares/especializados não significa abdicar e transferir para eles sua responsabilidade enquanto condutor da ação docente.

ART. 32 – Os casos omissos ou excepcionais relacionados aos conteúdos tratados nesta Instrução deverão ser resolvidos pelas Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Oficina Pedagógica, consultada, se necessário, a Supervisão de Ensino.

ART. 33 – Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Birigui, 30 de novembro de 2022.

ILÁDIA CRISTINA MARIN AMADIO

Secretária de Educação

ANEXO I – SALA DE AULA REGULAR**Parecer Bimestral Circunstanciado – Conselho de Ciclo/Reunião Pedagógica**

(Todos os alunos Inclusos com profissional de apoio ou professor auxiliar/especializado)

____ BIMESTRE

IDENTIFICAÇÃO	
Unidade Escolar:	
Nome do aluno:	Série/ano/turma:
Deficiência, TDG ou AH/SD:	
Professor(a) da Sala Regular Responsável:	
Professor(a) do AEE:	
O aluno possui: () profissional de apoio () professor auxiliar/especializado	
Nome do profissional:	

Após o acompanhamento e observação contínua do(a) aluno(a) pelos instrumentos avaliativos constituídos com base _____ na abordagem diagnóstica, formativa ou somativa (segundo cada caso), manifesto-me da seguinte forma:

Grau de Desenvolvimento em relação a cada barreira		
1	2	3
Possui alta dependência de apoio contínuo para a superação dos obstáculos relacionados à barreira a ser transposta.	Possui média/razoável dependência de apoio (intermitente, a depender da situação) para a superação dos obstáculos relacionados à barreira a ser transposta.	Possui autonomia suficiente para a superação dos obstáculos relacionados à barreira a ser transposta, dentro da concepção atual da Educação Inclusiva (busca da independência e emponderamento – SASSAKI, 1997).

1) Barreiras físicas (locomoção): o aluno desenvolveu habilidades motoras que o habilitam a atuar com autonomia no espaço escolar, dispensando a intervenção e o apoio intermitente ou permanente do profissional de apoio.

() Sim / Grau: _____

() Não / Grau: _____

() Não se aplica

Observações:

2) Barreiras para alimentação e autocuidado (higiene): o aluno desenvolveu habilidades que o permitem alimentar-se com autonomia e a desenvolver o autocuidado (higiene) de forma satisfatória.

() Sim / Grau: _____

() Não / Grau: _____

() Não se aplica

Observações:

3) Barreiras comunicativas: o aluno desenvolveu a linguagem verbal e/ou escrita de tal modo a conseguir emitir informações compreensíveis e fazer-se entender. Nesse processo, pode-se concluir que houve uma equiparação de oportunidades perante os demais alunos, emancipando sua participação no contexto escolar, sua interação social e sua autonomia na expressão de necessidades e ideias.

() Sim / Grau: _____

() Não / Grau: _____

() Não se aplica

Observações:

4) Barreiras cognitivas: o aluno apresentou progresso satisfatório nas atividades pedagógicas, adquirindo nível adequado de conhecimentos e habilidades, especialmente das áreas da linguagem materna (Língua Portuguesa) e Matemática. Seu nível de aprendizagem insere-se dentro do que é esperado para a faixa etária e turma escolar, dentro da concepção atual da Educação Inclusiva, sem qualquer demérito em razão de sua condição de aluno público-alvo da Educação Especial.

() Sim / Grau: _____

() Não / Grau: _____

() Não se aplica

Observações:

A manifestação externada em relação à ponderação da condição do aluno nas barreiras anteriores nas quais apresentava dificuldades no início de sua frequência ao ano letivo vigente, denota que seu progresso se inserem um quadro de progressivo e sólido avanço atitudinal (autoconfiança):

() Sim / Grau: _____

() Não / Grau: _____

Observações:

Docente da Sala Regular:

Data: ____/____/____

Professor(a) de AEE:

Data: ____/____/____

Acompanho o docente da sala regular:

() Sim () Não

Justificativa:

Os membros presentes neste(a) Conselho de Ciclo/Reunião Pedagógica deliberam de forma conclusiva por:

- () acompanhar o parecer do(a) docente da sala regular, da forma como constam.
() não acompanhar o parecer do(a) docente da sala regular, conforme justificativa e encaminhamentos

a seguir propostos:

Justificativa/encaminhamentos:

Data: ____/____/____

Encaminhe-se cópia deste parecer à Equipe Multiprofissional / Coordenação de AEE da Secretaria

Municipal de Educação para as providências cabíveis.

Assinatura dos profissionais (Conselho de Ciclo / Reunião Pedagógica):

Unidade Escolar:	
Endereço da U.E:	
Telefone da U.E:	
Nome completo do aluno:	
Data de nascimento:	
Endereço residencial:	
Nome da mãe, profissão e escolaridade:	
Nome do pai, profissão e escolaridade:	
Reside com:	
Ano/série/turma:	
Período de execução do PAC:	
Nome do Professor(a) da sala regular responsável:	
Formações:	
Nível de graduação (licenciatura):	
Nível de pós-graduação (<i>lato ou stricto sensu</i>):	
Nível de extensão, aperfeiçoamento ou especialização (menos de 360 horas) na área da educação especial e/ou inclusão escolar, Libras, Braille, ABA etc.:	
Nome do Professor Auxiliar/Especializado (sala regular):	
Formações:	
Nível de graduação (licenciatura):	
Nível de pós-graduação (<i>lato ou stricto sensu</i>):	
Nível de extensão, aperfeiçoamento ou especialização (menos de 360 horas) na	

área da educação especial e/ou inclusão escolar, Libras, Braille, ABA etc.:	
---	--

II – Quadro geral do aluno:

Tipo (deficiência, TGD / AHSD):	
Possui problema de saúde? Qual?	
Utiliza medicamentos controlados? Quais?	
Atendimento Educacional Especializado (dias, horários, local):	
Atendimentos terapêuticos realizados (dias, horários, locais):	
A presença de professor auxiliar/especializado contribui com a superação de barreiras:	
() físicas (locomoção). Explicitar.	
() de alimentação e autocuidado (higiene). Explicitar.	
() comunicativas. Explicitar.	
() cognitivas. Explicitar.	
Há implicações diretas da deficiência, TDG ou AHSD na necessidade de adaptação curricular?	

III – Histórico escolar do aluno (dificuldades apresentadas, nível de desenvolvimento alcançado, motivações, potencialidades etc.):

--

IV – Avaliação global do aluno:

Grau de Desenvolvimento		
1	2	3
Insuficiente	Regular	Adequado (próximo ou o mesmo da maioria dos demais alunos da turma)

Aspecto	Grau	Observações
Percepção (visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal):		
Atenção (seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens):		
Memória (auditiva, visual, verbal e numérica)		
Linguagem (compreensão da língua oral, expressão oral, leitura, escrita e outros sistemas linguísticos):		

Raciocínio lógico (compreensão de relações de igualdade e diferença, compreensão de enunciados e ordens, resolução de problemas cotidianos, resolução de situações-problema, sequência lógica etc):		
Desenvolvimento e capacidade motora (postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora):		
Área emocional – afetiva – social (estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade):		

V – Demandas individuais de adaptação curricular:

Categories	Demandas Definidas
Organizativas: englobam organizações: didática, de tempo e de espaço. Exemplos: agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.	<u>Organização:</u> <input type="checkbox"/> De agrupamentos <input type="checkbox"/> Didática <input type="checkbox"/> Do espaço <input type="checkbox"/> Não se aplica
Objetivos e Conteúdos: definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; sequencia gradativa de conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.	<u>Objetivos e conteúdos:</u> <input type="checkbox"/> Priorização de áreas ou unidades de conteúdos <input type="checkbox"/> Priorização de tipos de conteúdos <input type="checkbox"/> Priorização de objetivos <input type="checkbox"/> Sequenciação <input type="checkbox"/> Eliminação de conteúdos secundários <input type="checkbox"/> Não se aplica

<p>Temporalidade: refere-se ao ajuste temporal previsto para atividades, avaliações ou conteúdos, alteração no período (meses/bimestres/anos) para alcançar determinados objetivos.</p>	<p><u>Tempo:</u></p> <p><input type="checkbox"/> Modificação de tempo para determinados objetivos e conteúdos previstos</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação do tempo para atividades avaliativas</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p>
<p>Procedimentos Didáticos e Atividades de ensino-aprendizagem: remetem à alteração e seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade da tarefa, à seleção e adaptação de material, tempos flexíveis no que se refere à duração e ao período das atividades propostas. A ênfase em parcerias com instituições especializadas e a manutenção de estruturas e serviços de apoio paralelos representam um esforço de conciliação entre modelos conceituais conflitantes.</p>	<p><u>Procedimentos didáticos e atividades e-a:</u></p> <p><input type="checkbox"/> Modificação de procedimentos</p> <p><input type="checkbox"/> Introdução de atividades alternativas às previstas</p> <p><input type="checkbox"/> Introdução de atividades complementares às previstas</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação do nível de complexidade das atividades</p> <p><input type="checkbox"/> Eliminação de componentes</p> <p><input type="checkbox"/> Sequenciação das tarefas</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitação de planos de ação</p> <p><input type="checkbox"/> Adaptação dos materiais</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação da seleção dos materiais previstos</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p>
<p>Avaliativas: consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.</p>	<p><u>Avaliação:</u></p> <p><input type="checkbox"/> Adaptação de técnicas e instrumentos</p> <p><input type="checkbox"/> Modificação de técnicas e instrumentos</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p>

Justificativa para Adaptação Curricular:

--

VI – Descrição dos objetivos/habilidades e conteúdos/objetos de conhecimento que serão priorizados de acordo com cada campo de experiência ou componente curricular:

Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		
4º Bimestre		
Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		
4º Bimestre		
Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		
4º Bimestre		
Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		
4º Bimestre		
Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		

4º Bimestre		
Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*
1º Bimestre		
2º Bimestre		
3º Bimestre		
4º Bimestre		

* Reinsere ao longo dos bimestres observando a “temporalidade” para sua aquisição, segundo às condições e necessidades do aluno.

Obs: Acrescentar mais linhas, se necessário.

VII – Expectativas da família (colher por escrito e transcrever e/ou digitalizar)

Nome: Assinatura: Nome: Assinatura:

VIII – Avaliações contínuas e bimestrais (métodos):

--

IX – Observações gerais:

--

--

Data: ____ / ____ / ____

Professor da sala regular
Responsável

Professor do AEE

Coord. / Orientador Pedagógico

Diretor

ANEXO III (classe regular)
Planejamento / Semanário de Adaptação Curricular

IDENTIFICAÇÃO	
Nome do aluno:	Série/ano/turma:
Professor(a) da Sala Regular Responsável:	
Cronograma: De ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____	

2ª feira (_ / _ / _)

Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*

Detalhar o desenvolvimento (etapas/momentos), metodologias e estratégias, recursos didáticos e processos de avaliação.

Campo/ componente:		
	Objetivos/habilidades*	Conteúdos/objetos de conhecimento*

Detalhar, dia a dia, o desenvolvimento (etapas/momentos), metodologias e estratégias, recursos didáticos e processos de avaliação.

Data: ____ / ____ / ____

Professor da sala regular

Responsável

Coord. / Orientador Pedagógico

Ciente: ____/____/____

Professor Auxiliar/Especializado

ANEXO IV (classe regular)

Sugestões de Adaptações de Salas Comuns para a Inclusão de Alunos da Educação Especial⁴

I – Para com estudantes com impedimentos auditivos, o professor poderá:

- Sentar-se na frente da sala.
- Usar recursos visuais.
- Falar claramente.
- Se o estudante usa a língua de sinais, aprender os sinais e estimular outros estudantes a aprendê-los também.

II – Para com estudantes com distúrbios de comportamento, o professor poderá:

- Aplicar técnicas de modificação de comportamento.
- Designar responsabilidades especiais.
- Identificar os pontos fortes deles.
- Ignorar comportamentos inadequados, quando possível.
- Focalizar os pontos bons e elogiá-los.
- Formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras.

III – Para com estudantes com dificuldades de aprendizagem, o professor poderá:

- Permitir o uso de tablete, notebook ou um colega para tomar notas.
- Usar gravador de áudio.
- Dar exames orais.
- Oferecer adaptações que o estudante usa na escola: caneta lumicolor para acompanhar leitura em livro, tarefas simplificadas, recursos visuais etc.

IV – Para com estudantes com impedimentos visuais, o professor poderá:

- Sentar-se na frente da sala.
- Repetir conceitos para o estudante gravar e ouvir em casa.
- Usar a dramatização.

⁴ SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Editora WVA: Rio de Janeiro, 1997.

- Escrever na lousa em letras grandes.
- Se o estudante lê braile, usar livros em braile e estimular os outros a aprender o braile.

V – Para com estudantes com limitações motoras, o professor poderá:

- Fazer os colegas se revezarem para ajudar.
- Usar materiais pré-cortados.
- Usar materiais que sejam fáceis de manusear.
- Fazer esses estudantes sentarem-se próximo a saídas de emergência sem ficarem isolados dos colegas.
- Oferecer papéis adaptados nas dramatizações.
- Providenciar salas e outros espaços que sejam acessíveis.

VI – Para com estudantes com deficiência mental, o professor poderá:

- Usar o sistema de companheiro.
- Formar grupos de aprendizado cooperativo.
- Contar histórias para ensinar conceitos abstratos.
- Preparar versões simplificadas do material.