

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
(PROFEI)**

Aline Montoia Santos Duarte

**Ajustes Curriculares na Prática da
Educação Inclusiva com o Trabalho Colaborativo: um
Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Barueri/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Prof. Dr. Marcio Hollosi

**São Paulo
2024**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

MONTOIA SANTOS DUARTE, ALINE

Ajustes Curriculares na Prática da Educação Inclusiva com o Trabalho Colaborativo: um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Barueri/SP / ALINE MONTOIA SANTOS DUARTE. - São Paulo, 2024.

IX, 152f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em PROFEI.

Título em inglês: Curricular Adjustments in the Practice of Inclusive Education with Collaborative Work: a Case Study in a Municipal School in Barueri/SP.

1. educação inclusiva. 2. ajustes; adequações e flexibilizações curriculares. 3. adaptação. 4. atendimento educacional especializado. 5. plano educacional individualizado. 6. trabalho colaborativo.

"Não apenas voe, eleve-se".
Trecho do filme: Dumbo

Consagro este trabalho ao Frank, cuja dedicação, apoio e cuidados foram fundamentais em cada passo dessa jornada. Por isso, essa conquista é tão sua quanto minha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por moldar minha vida no caminho e no tempo certos, trazendo significado a cada etapa.

Sou grata aos meus pais, que, com seu apoio e incentivo, se alegram com cada uma das minhas conquistas.

Agradeço ao Artur, que traz alegria e uma pitada de desordem aos meus dias de estudo, e ao Frank, por sempre me motivar a não desistir. A Júlia, agradeço pela inspiração criativa e por me ensinar a aprimorar a minha parte tecnológica.

Kathe é uma daquelas professoras admiráveis, encantadoras e incríveis. Sabe quando alguém parece ter nascido com um dom especial? Essa é ela. Destinada a ser professora dos pequenos, suas turmas têm a sorte de tê-la ao seu lado em suas jornadas. Gratidão a essa pessoa linda.

Meu reconhecimento especial ao Prof. Dr. Marcio Hollosi, meu orientador, pela orientação valiosa, organização impecável e pelo apoio constante. Agradeço também por seu empenho em ajudar a professora a pensar como pesquisadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Leandro Yanaze, coordenador do curso, pela disponibilidade, humildade e gentileza com que sempre me tratou.

Sou grata pelas contribuições dos professores que fizeram parte da banca de qualificação e defesa, em especial ao Prof. Dr. Daniel Novaes, cuja colaboração e sugestões me proporcionaram novas perspectivas e iluminaram o caminho da minha dissertação.

Aos meus alunos, meus agradecimentos sinceros por me ensinarem diariamente.

Por fim, toda honra e glória a mim, que cheguei até aqui.

RESUMO

Na Educação Inclusiva, as Flexibilizações, Adequações Curriculares e Adaptações são práticas e meios de organização escolar que têm por objetivo garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, sendo que a utilização de um desses modelos parte das necessidades dos alunos, considerando suas potencialidades. Todavia, no cenário educacional, a temática de inclusão é sempre tema de discussão, reflexão e mudanças de paradigmas. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre os ajustes curriculares na prática dentro de uma escola regular de ensino comum, situada no município de Barueri, na Grande São Paulo. A metodologia é de abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, subsidiado pela pesquisa bibliográfica e documental, através de pesquisa exploratória, participante e pesquisa-ação. A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, entrevista semiestruturada, observação livre, diário de campo, ajustes de Adequações Curriculares e construção do PEI em conjunto com professora do ensino comum, por meio de trabalho colaborativo. Os pesquisadores, professores do Atendimento Educacional Especializado, ofereceram subsídios à professora do 1º ano do ensino fundamental I, que tinha em sua classe uma aluna com deficiência múltipla, com laudo médico atestando baixa visão (toxoplasmose congênita), epilepsia, transtorno específico da articulação da fala, paralisia cerebral, transtorno hipercinético de conduta associada a deficiência intelectual, estrabismo, microcefalia e autismo. Como resultados, percebemos a importância do trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora especialista do AEE. A partir dessa parceria, a professora do ensino comum compreendeu sobre organização de ajustes curriculares necessários às necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como a importância do Plano Educacional Individualizado, que norteia o trabalho docente e acompanha o desenvolvimento e evolução do estudante. Também foi evidenciada a importância de uma avaliação diagnóstica e processual do educando. Todavia, observamos que, diante da complexidade de uma sala de aula, o professor regente, sozinho, não consegue realizar os ajustes curriculares e Adaptações necessárias ao atendimento das necessidades do estudante, necessitando de auxílio e apoio para trilhar esse caminho. Como produto educacional, foi criado um material de sequência didática, ilustrando os caminhos percorridos, numa perspectiva de trabalho colaborativo, avaliação diagnóstica, construção do Plano Educacional Individualizado e organização das atividades (ajustes curriculares) com modelos e aplicação prática. Esse material está disponibilizado em PDF através de link, para os professores da rede municipal de ensino e para sociedade no geral, para que inspire e direcione outros educadores, permitindo que conheçam sobre as práticas inclusivas descritas nesta pesquisa, e possam aplicá-las no cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Palavras-chave: educação inclusiva; ajustes; adequações e flexibilizações curriculares; adaptação; atendimento educacional especializado; plano educacional individualizado; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

In Inclusive Education, Flexibilizations, Curricular Adjustments and Adaptations are practices and means of school organization that aim to guarantee the teaching-learning process of students with specific educational needs, and the use of one of these models is based on the students' needs, considering its potential. However, in the educational scenario, the topic of inclusion is always a topic of discussion, reflection and paradigm shifts. From this perspective, the present research aims to discuss curricular adjustments in practice within a regular common education school, located in the municipality of Barueri, in Greater São Paulo. The methodology is of a qualitative approach, through a case study, supported by bibliographic and documentary research, through exploratory, participant and action research. Data collection occurred through the application of questionnaires with closed and open questions, semi-structured interviews, free observation, field diary, adjustments to Curricular Adjustments and construction of the PEI together with a common education teacher, through collaborative work. The researchers, teachers from the Specialized Educational Service, offered support to the 1st year teacher of elementary school I, who had in her class a student with multiple disabilities, with a medical report certifying low vision (congenital toxoplasmosis), epilepsy, specific joint disorder of the speech, cerebral palsy, hyperkinetic conduct disorder associated with intellectual disability, strabismus, microcephaly and autism. As a result, we realized the importance of collaborative work between the regular education teacher and the AEE specialist teacher. From this partnership, the common education teacher understood the organization of curricular adjustments necessary for the students' specific educational needs, as well as the importance of the Individualized Educational Plan, which guides the teaching work and monitors the student's development and evolution. The importance of a diagnostic and procedural assessment of the student was also highlighted. However, we observed that, given the complexity of a classroom, the leading teacher, alone, is unable to make the curricular adjustments and adaptations necessary to meet the student's needs, requiring help and support to follow this path. As an educational product, a didactic sequence material was created, illustrating the paths taken, from a perspective of collaborative work, diagnostic assessment, construction of the Individualized Educational Plan and organization of activities (curricular adjustments) with models and practical application. This material is available in PDF via link, for teachers in the municipal education network and for society in general, to inspire and direct other educators, allowing them to learn about the inclusive practices described in this research, and be able to apply them in their daily lives. of his pedagogical work.

Keywords: inclusive education; adjustments; curricular adjustments and flexibility; adaptation; specialized educational service; individualized educational plan; collaborative work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Portal Eletrônico de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PEI - Plano Educacional Individualizado

PPP - Plano Político Pedagógico

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

Memorial	9
1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Revisão da Literatura	19
1.2 Um breve histórico do (não) lugar da pessoa com deficiência até os dias de hoje	28
1.3 Concepção de Inclusão escolar e formação de professores	35
1.4 Atendimento Educacional Especializado	43
1.4.1 Plano Educacional Individualizado	49
1.4.2 Reflexão sobre Flexibilização, Adequação e Adaptação Curricular como formas de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas	52
2. OBJETIVOS	64
2.1 Objetivo Geral	64
2.2 Objetivos Específicos	64
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	65
3.1 Métodos e procedimentos	65
3.2 Análise de Conteúdo	68
3.3 Resultado e Discussão	70
3.3.1 O trabalho colaborativo entre as professoras do ensino comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado	70
3.3.2 Construção do Plano Educacional Individualizado como documento norteador do trabalho do professor e acompanhamento do desenvolvimento do estudante	78
3.3.3 Ajustes curriculares como proposta para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
5. PRODUTO EDUCACIONAL	135
6. REFERÊNCIAS	136
7. ANEXOS	147
7.1 Anexo - Modelo do Questionário	147
7.2 Anexo - Perguntas realizadas na entrevista	150

MEMORIAL

Segundo Pineau e Le Grand (2012), escrever a própria história de vida é uma ferramenta poderosa para a construção de uma representação de si mesmo. O exercício de (re)memoração autobiográfica desencadeia um processo profundo de produção de consciência de si. Ao lembrar e narrar experiências pessoais, o indivíduo tem a oportunidade de refletir sobre suas vivências, valores e identidade, promovendo um maior autoconhecimento e compreensão de sua trajetória. Esse processo não apenas organiza memórias e eventos significativos, mas também permite a ressignificação de experiências e a integração dessas memórias na formação da identidade pessoal.

Assim, venho relatar parte da minha autobiografia, começando pelo ano 2000. Quando, com 18 anos de idade, me formei na 3ª série do ensino médio - Técnico em Processamento de Dados, e trabalhava em um banco, no entanto sentia que aquilo não era meu propósito de vida. Foi então que decidi cursar Letras, ainda jovem e com dúvidas sobre o futuro.

Em dezembro de 2004, me formei em Letras (Português/Inglês) e fui experienciar o trabalho como professora eventual na Escola Pública Estadual, onde pude presenciar uma realidade crua, cruel, com salas lotadas e poucos recursos. Sobre a fase inicial da carreira docente, os autores Marcelo (1999) e Huberman (1992), afirmam que é uma etapa crucial para o desenvolvimento profissional, pois, durante esse período, os professores iniciantes passam por uma série de transições significativas que moldam sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas. Assim, com o passar do tempo, acredito que fui aprendendo e me tornando o que sou hoje.

Outrora, em um dia qualquer de professora eventual, entrei em uma 5ª série com uma média de 38 alunos em sala de aula. Havia um garoto no fundo da sala picando papéis, e por vezes ele gritava. Lembro de ter perguntado sobre ele para a coordenadora pedagógica, que informou ser ele um “aluno de inclusão”. E eu deveria deixá-lo quietinho no fundo da sala, porque ele poderia ser agressivo. Achei aquilo um absurdo e, sendo nova na profissão, lembro de ter ficado descontente com aquela situação. Em outros momentos em que entrei nesta mesma 5ª série, fui me aproximando deste educando e fazendo algumas propostas simples, de atividades

que o aluno conseguia realizar. Criamos vínculos afetivos e de confiança; e sempre que eu entrava nessa classe, o menino ficava feliz e já me perguntava se eu havia trazido lição para ele.

Foi esse aluno e as diferentes formas que busquei para ensiná-lo que me fizeram enxergar que ele era um de muitos, deixados em um canto de uma sala qualquer, mas eu me neguei a ser mais uma a deixá-lo lá. A saber, os autores Claxton e Murrell (1987) já diziam sobre reconhecer e atender às individualidades dos alunos como algo fundamental e eficaz, uma vez que cada estudante possui um ritmo e um estilo de aprendizagem único, e é papel dos educadores adaptar suas estratégias pedagógicas para atender a essa diversidade, considerando a individualidade de cada educando.

Desse canto, fui parar num curso de Pedagogia e concomitantemente comecei a cursar Educação Inclusiva e Deficiência Mental na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foram dois anos de especialização, que concluí em dezembro de 2008, mesmo mês em que me inscrevi para meu primeiro concurso público para uma única vaga de Professor de Educação Básica em Deficiência Mental, na cidade de Barueri. Na ocasião, o edital indicava haver apenas uma vaga e, minha mãe (Dona Rosa) me disse: “Você precisa de apenas uma vaga; se tiver que ser sua, você irá passar em 1º lugar”. Não sei se foi desejo de mãe, se foi o desejo dela somado ao meu empenho, mas eu passei. E passei em 1º lugar. Eu precisava de só uma vaga mesmo, e ela era minha.

E também havia me inscrito na prefeitura de Osasco para uma das vagas de Professor de Deficiência Mental. Consegui passar em 4º lugar, ingressei na escola regular EMEF Quintino Bocaiúva, na Sala de Atendimento Educacional Especializado. Trabalhei nos dois municípios por cinco anos, com experiência distintas, sendo: em Escola Especial e AEE.

Lá estava eu, recém-formada, pisando na Escola Municipal de Educação Especial de Barueri pela primeira vez. Cheguei no momento em que todos os alunos estavam tomando café da manhã. Confesso que de primeiro momento foi assustador, quando eu olhei todos aqueles alunos com deficiências diversas, todos juntos; mas, tão logo, eu já estava apaixonada pelos educandos e me foi atribuída a sala de estimulação precoce, na qual eu poderia ter até 12 alunos entre 7 e 12 anos de idade, com deficiências diversas.

A Escola Especial foi uma das “melhores faculdades” da minha vida. Pude aprender com os educadores mais antigos, pude colocar algumas teorias em prática, e aprendi com os melhores professores, que foram os alunos.

Sobretudo, comecei a refletir sobre alguns alunos que havia na Escola Especial, de 30 a 40 anos de idade, alunos estes que com deficiência intelectual leve, mas que estavam ali “presos e privados”, em uma escola que não seguia o modelo de ensino seriado, com divisões rígidas por séries, e que não tinha um ciclo definido, e na qual os cursos eram concluídos no 9º ano ou na 3ª série do ensino médio. Alunos estes que foram privados de estudar em escola comum, com possibilidades de alfabetização, preparo para o mercado de trabalho, e até mesmo de experiências sociais, como a construção de relacionamentos e a formação de uma família, pois a meu ver tinham todas as condições e potencial para tudo isso.

Logo comecei a contestar a educação em classes e escolas especiais, como algo que segregava e tirava a oportunidade de diversas pessoas de se desenvolverem e de conviverem com os demais. Foi então que eu comecei a questionar a Escola Especial e o quanto a segregação atrapalhou a vida de muitos alunos, privando-os de evoluir, crescer e ter uma vida com maior autonomia e independência. Segundo Bartholo (2014) a segregação educacional pode criar disparidades significativas na qualidade da educação recebida por diferentes grupos de alunos, perpetuando desigualdades sociais e econômicas, pois, quando os sistemas educacionais falham em ser inclusivos e equitativos, contribuem para a marginalização de determinados grupos, comprometendo a justiça social.

Fiquei na Escola Especial durante os anos de 2009 e 2010. Em 2011 a Escola Especial fechou por força de lei e, então, fui atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado no município de Barueri.

Em 2012 fui cursar Atendimento Educacional Especializado pela UNESP de Marília. Foram dois anos de curso que me fizeram entender, compreender o AEE e a atuação do professor.

Por conta de um novo concurso na Prefeitura Municipal de Santana de Parnaíba, para o cargo de Professora de Atendimento Educacional Especializado, em 2013 me exonerei do meu cargo no município de Osasco. Nessa nova prefeitura, fui atuar com o AEE em uma escola municipal de ensino médio, trabalhando diretamente com adolescentes e enfrentando novos desafios. Eram diversas disciplinas curriculares, somando-se a Filosofia, Química, Física, entre outras, com

conteúdos mais complexos.

Com toda essa trajetória até os dias atuais, tenho a certeza de que estou na profissão certa, e cada vez mais, dentro de minhas possibilidades, luto por uma escola inclusiva, atuando diretamente com os alunos, famílias, professores do ensino comum, gestores e demais funcionários. Fazendo um trabalho de formiguinha aqui e ali, por onde passo ensino um pouco sobre atender a todos os estudantes independentemente de suas deficiências.

Lembro que desde 2011 eu já trabalhava com adequação curricular (e nem sabia) e adaptação de materiais, uma vez que eu já orientava professores a oferecerem atividades por partes, em tamanhos maiores, com letra bastão, com cores, para chamar atenção, aceitando que o aluno desse respostas orais, fizesse desenhos para sua interpretação, transformando conteúdos curriculares em jogos e atividades lúdicas, tudo em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Esse querer além me trouxe três prêmios nos concursos Professor Giz de Ouro e Professor Destaque. Tive duas premiações em 1º e uma em 3º lugar, todas em reconhecimento a esses projetos desenvolvidos em relação à Ajustes Curriculares, sendo o maior de todos os prêmios saber que minha escolha profissional e de vida tem feito a diferença na vida do outro. Saber que o que sei ajuda o outro a também ir além. Saber que o que sei torna a vida do outro melhor. Isso é prêmio!

Nessa trajetória, tenho contribuído profissionalmente na vida dos alunos e suas famílias, desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro do autismo.

Mais do que a vocação, mais do que comprometimento, as minhas experiências me tornaram quem sou, com a certeza de que não serei a professora que deixará um único aluno no cantinho dele.

A epígrafe do livro "A Viagem do Elefante" de Saramago (2008/2021) acompanha isso: "Sempre chegamos ao sítio onde nos esperam". Com certeza existe alguém à nossa espera, independentemente das voltas que possamos dar para lá chegar e do tempo que demoremos a fazê-lo, chegamos exatamente onde devemos estar, fazendo o que precisa ser feito.

Dito isso, diante de 41 anos de história da minha vida, resumidos em poucas palavras, aqui estou cursando o mestrado profissional, a fim de acrescentar no meu

aprendizado e aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas, em prol da educação inclusiva latente. E de verdade, do chão da escola, onde nos deparamos com a realidade nua e crua.

Com o propósito de contribuir, busco com essa dissertação de mestrado profissional, de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental, elucidar o trabalho de uma professora do ensino fundamental I de uma escola pública de ensino comum, na perspectiva do trabalho colaborativo, em parceria com professora especialista de Educação Especial, buscando analisar como as Adequações Curriculares inseridas no Plano de Ensino Individualizado podem nortear o trabalho do professor e consequentemente estimular as habilidades dos educandos com necessidades educacionais específicas. Bartholo (2014) relata que trabalhar para a inclusão e a equidade na educação é essencial, seguramente, para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas características individuais ou de seu contexto socioeconômico.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é, em princípio, um movimento internacional e político embasado por convenções, portarias, leis e resoluções, entre as quais podemos citar: Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Convenção de Guatemala (1999); O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); as orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça; Plano de Metas; Compromisso Todos pela Educação do MEC Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006), Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros documentos norteadores que foram elaborados durante a história recente. Reconhecendo que cada aluno aprende de uma maneira, é possível compreender melhor a necessidade de se adequar o currículo de modo a

atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, para que todos possam aprender dentro de um mesmo ambiente educacional. Assim:

“A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas públicas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008, p. 7).

Ao pensar nas diferenças entre os alunos, tais como conhecimentos prévios, ritmos diferentes, potencialidades, níveis pedagógicos, dificuldades, maneiras diferentes de aprender e necessidades educacionais específicas, faz-se necessário pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (Brasil, 1998, p.31). Todavia, é presumível compreender e aceitar que o currículo, sendo único para cada ano escolar, deixa de contemplar as efetivas necessidades dos alunos com necessidades educacionais específicas, os quais, cada vez mais, se matriculam nas escolas de ensino comum.

Vemos que Marin e Braun (2013), buscaram na própria Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) o parecer sobre o fato de que todos os alunos aprendem juntos, independentemente de suas questões individuais, sociais, culturais, limitações e deficiências. O documento da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) apresenta a educação inclusiva como uma forma de fortalecer e reafirmar o conceito de educação para todos; não obstante, ainda enfatizou o direito a uma educação de qualidade, que leve em conta as características e os interesses únicos de cada aluno, evitando discriminações e exclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) já nos traz alterações curriculares possíveis, e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça ainda mais as possíveis modificações do currículo, preconizando que as adequações devam acontecer do meio ao sujeito, e não o oposto.

Tais concepções, inclusive, nos remetem a pensar sobre o papel fundamental que a individualidade e a subjetividade ocupam no processo de aprendizagem, já que tornam cada aluno peculiar em suas características e necessidades, então:

Ao refletir sobre tudo isso, enxergamos com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las temos, às vezes, que fazer ajustes e adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições (respostas educacionais) que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um desses demais colegas (Aranha, 2000a, p.7).

Acreditamos que flexibilizar, adequar, adaptar ou qualquer outro termo que venha a ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola comum, queira nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e ainda nos instrumentos de avaliação, não pode significar apenas a simplificação do currículo, mas a garantia de que as necessidades desse aluno sejam atendidas. Assim, Aranha (2000a) reflete:

Não podemos esquecer que **a decisão de se ajustar objetivos de ensino para um determinado aluno** não pode jamais ser provocada por já termos nos cansado de tentar ensinar para alguém que apresenta dificuldades. Jamais também, ela pode ser determinada pelos interesses do professor, ou da escola, ou da burocracia, etc. Essa decisão deve ser sempre determinada pela análise crítica de como a escola poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que se for de maior benefício para o aluno em questão (Aranha, 2000a, p. 18-19, grifo do autor).

Ou seja, a decisão de ajustar os objetivos de ensino para um aluno deve ser sempre centrada no benefício do próprio aluno e baseada em uma análise crítica e cuidadosa. Isso envolve considerar as necessidades e capacidades individuais do estudante, e encontrar maneiras de apoiar seu desenvolvimento educacional, sem comprometer seus direitos à educação de qualidade. Quando a escola e os professores tomam decisões fundamentadas, é possível criar um ambiente mais inclusivo e eficaz, no qual cada aluno tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A ideia de efetuar ajustes curriculares para atender às necessidades específicas do aluno encontra-se legalmente amparada na Lei 9394/96 (Brasil, 1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] (Brasil, 1996, p. 36).

Isso nos mostra uma nova dimensão para o currículo escolar, e indica também que, nos vários aspectos desse componente educacional, devem ocorrer mudanças e ajustes para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. No texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica encontrou-se:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (Brasil, 2001).

Essa citação destaca a importância de Flexibilizações e ajustes curriculares para atender às necessidades educacionais específicas, pois, ao enfatizar a relevância prática e instrumental dos conteúdos, bem como a utilização de metodologias diferenciadas e avaliações adequadas, a legislação reflete um compromisso com uma educação inclusiva e centrada no aluno, abordagem que não apenas valoriza a diversidade das experiências de aprendizagem, mas também assegura que todos os alunos possam se desenvolver plenamente, alinhando-se ao projeto pedagógico da escola. Ademais, é um reconhecimento fundamental de que a personalização do ensino é essencial para promover equidade e inclusão.

Por outras palavras, Sasaki (2009) aponta que, diante das variáveis que podem contribuir para os processos de inclusão, observam-se muitas dificuldades no cotidiano dos professores. Em geral, elas ultrapassam as barreiras físicas, uma vez que envolvem também as dimensões da comunicação, as didático-pedagógicas e culturais. Dito de outro modo, Minetto (2012) afirma que, sem sombra de dúvidas, essas eventuais mudanças impactam a escola em várias dimensões, bem como torna possíveis as mobilizações dos diferentes atores envolvidos na organização.

Diante das inúmeras discussões que existem sobre a melhor forma de inclusão dos alunos com deficiência, pela minha atuação como professora de Atendimento Educacional Especializado e perante as dificuldades reais dos professores do ensino comum em atender às necessidades educacionais específicas dos alunos em sala de aula comum, realizamos essa pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, subsidiados pela pesquisa bibliográfica e documental. Buscamos compreender as dificuldades e ações desenvolvidas por uma

professora de 1º ano do ensino fundamental I de uma escola comum do município de Barueri/SP no processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com deficiência múltipla. Discutimos o papel das Flexibilizações, Adequações Curriculares e Adaptações, para inclusão de alunos com deficiência, numa perspectiva de trabalho colaborativo, com a construção de um Plano Educacional Individualizado, como forma de contemplar a estudante em suas necessidades educacionais específicas.

Vislumbramos, com esse trabalho, que, na perspectiva do trabalho colaborativo entre a professora especialista da Educação Especial, em parceria com professora do ensino comum, é possível criar condições de que essa professora regente futuramente possa realizar as ajustes curriculares individuais necessários a cada aluno, utilizando-se de estratégias, Adequações, Flexibilizações, Adaptações, métodos e recursos, visando às possibilidades de se ajustar às diversas necessidades existentes em uma sala de aula, respeitando os alunos e contribuindo para seu processo de desenvolvimento global e individual. Assim, entendemos que:

O professor regente traz os saberes da disciplina, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola (...). O professor do ensino especial contribui com propostas de adequação curricular, atende as necessidades especiais dos alunos, levam em consideração as situações de ensino propostas e metodologia, planeja estratégias e elabora recursos adequados (Glat; Pletsch; 2013, p. 53).

Por outras palavras, queremos expressar que a colaboração entre o professor regente e o professor de Educação Especial é essencial para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz, onde cada um tem um papel específico que, quando bem articulado, pode garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades e capacidades.

Nosso propósito foi apoiar a professora do 1º ano para que ela se sentisse mais confiante na elaboração de um Plano Educacional Individualizado que atendesse e respeitasse todas as necessidades específicas da aluna em questão. Esse plano seria desenvolvido em colaboração entre a professora especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora do ensino comum, pois acredita-se que:

O documento deve ser periodicamente avaliado, revisado e deve considerar o aluno em um "patamar atual de habilidades, conhecimentos e

desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84).

Como se pode ver, a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) deve ser um processo colaborativo e contextualizado. Incluir a equipe escolar, os professores do ensino comum e os de Educação Especial, e até mesmo a família do aluno, garante que o plano seja abrangente e relevante para as necessidades específicas do educando, levando em consideração alguns pontos importantes na elaboração da proposta como: avaliação diagnóstica, objetivos claros, metodologia, estratégia, recursos e avaliação.

À professora do Atendimento Educacional Especializado caberia orientar, sugerir e elaborar, em conjunto com a professora do 1º ano, as Adequações Curriculares, adaptação de materiais e recursos, além de auxiliar na elaboração do Plano Educacional Individualizado. Após a aplicação do plano com a aluna, em sala de aula, seria solicitado da professora regente um feedback, informando se as adequações efetivamente teriam contribuído para o desenvolvimento da aluna com deficiência. Esse percurso teve como meta principal auxiliar a docente do ensino comum a compreender possibilidades de adequação de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Partimos de uma sondagem (avaliação pedagógica/avaliação diagnóstica) que a professora do 1º ano realizou com toda a sua classe e assim foi possível verificar os conhecimentos prévios e nível pedagógico tanto da aluna com deficiência como dos demais educandos da mesma turma. É importante reforçar que nenhum aluno foi exposto durante a pesquisa. Após a sondagem, a professora do 1º ano e a professora do AEE puderam, juntas, construir o Plano Educacional Individualizado e verificar as adequações necessárias a serem elaboradas, ressaltando a importância da avaliação individual:

Faz-se essencial que o professor adote, como primeiro passo de sua relação com esse aluno (bem como com qualquer outro), a prática de **identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar**, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática (Aranha, 2000a, p.20, grifos do autor).

Constata-se então, que a prática de identificar os conhecimentos prévios dos alunos é fundamental no processo educativo. Esse diagnóstico inicial permite ao

professor entender o ponto de partida de cada estudante, possibilitando a personalização do ensino para atender às necessidades específicas de cada um, o que se alinha aos princípios da educação inclusiva, que busca reconhecer e valorizar as diferenças individuais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo.

Também contamos com o auxílio da Professora de Inclusão Escolar (professora efetiva da rede municipal de Barueri), que tinha por função executar atividades de acompanhamento (apoio na comunicação, interação social, comportamento, autonomia/independência, aprendizagem) a um ou mais estudantes, planejando as Adaptações necessárias nas atividades/currículo, em conjunto com o professor titular da sala regular, para o Atendimento Educacional Especializado (Barueri, 2022) conforme Decreto Municipal nº 9.556, de 18 de abril de 2022).

Foram posteriormente analisados os benefícios das Adequações e Flexibilizações para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas em uma escola da Rede Municipal de Barueri, pertencente à Grande São Paulo.

1.1 Revisão da Literatura

Ao conduzir este levantamento de produções acadêmicas, objetivamos descobrir possibilidades de avançar na pesquisa e valorizar os resultados que demonstram práticas relevantes de adequação curricular na perspectiva de trabalho colaborativo. Para tanto, analisamos os problemas e resultados encontrados nas referidas pesquisas. Selecionamos dissertações contidas no Portal Eletrônico de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na primeira busca, apenas com as palavras Educação Inclusiva apareceram muitos materiais, no entanto filtramos ainda mais, por meio da escolha de um conjunto de descritores, e optamos por analisar cinco dissertações e uma tese, utilizando-nos das palavras-chaves que contemplam o estudo proposto: Adequação Curricular; Currículo; Flexibilização; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Colaborativo.

O recorte temporal passa pelos anos de: 2018, 2020, 2021. O Quadro 1 apresenta as dissertações e tese, em ordem cronológica:

Quadro 1. Obras selecionadas por autor e instituição de vinculação nos repositórios BDTD e CAPES com o uso dos descritores: Adequação Curricular; Currículo; Flexibilização; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Colaborativo.

ANO	TÍTULO	AUTOR E ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
2018	Avaliação Da Aprendizagem Em Processo Para Nortear Adequações Curriculares	Amanda Garcia Bachiega Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Faculdade De Ciências - Campus De Bauru
2018	Colaboração E Inclusão Escolar De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Elementos Em Diálogo Para/Com/Sobre A Produção Curricular	Mércia Cabral de Oliveira Orientadora: Profa Dra. Rosana Glat	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação
2020	Planejamento Curricular E Deficiência Intelectual: Um Estudo De Caso Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Na Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal	Sheley Cristina Corrêa da Silva Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva	Universidade de Brasília - Faculdade de Educação – FE
2020	Proposta De Um Modelo De Gestão Participativa: Subsídios Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Infantil	Gabriely Cabestré Amorim Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo Coorientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
2020	Um Olhar Para Todos: Políticas E Práticas De Educação Inclusiva E Adaptação Curricular	Graciela Deise Metz Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Regina Canan	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS

2021	Processos Educacionais Da Adequação Curricular Para Alunos Com Deficiência No Ensino Médio	Núbia Rafaela Martins da Silva Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Rodrigues de Paula	Centro Universitário FIEO - UNIFIEO - Escola de Psicologia e Educação
------	--	---	---

Fonte: própria autora.

A obra de Bachiega (2018) analisa a existência de salas de aula heterogêneas, buscando como problema entender como o professor pode atender à diversidade de sua turma e possibilitar a aprendizagem dos seus alunos, considerando suas diferenças. Tem por hipótese que a mudança na abordagem metodológica substitua métodos que excluem, por outros que possibilitem a participação dos alunos com deficiência intelectual, promovendo avanços não apenas no desempenho pedagógico deles, mas no desempenho de todos os alunos. O objetivo geral foi analisar o uso de Adequações Curriculares na aprendizagem de Matemática dos alunos com deficiência intelectual, a partir dos resultados da avaliação externa e da avaliação da aprendizagem processual, nas turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental; e, como objetivo específico, verificar se com o uso de Adequação Curricular haveria avanços na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como resultados, a especialista constatou que avaliar a aprendizagem dos educandos implica em avaliar também a prática docente de forma contínua e necessária. Dialogando com esse trecho, trazemos a autora Hoffmann (2012) postulando que a avaliação envolve transformar a reflexão em ação prática, evitando ser estática ou meramente classificatória, ou seja, revelando a importância da avaliação de aprendizagem como prática reflexiva do professor. Em conformidade de relevância, o sociólogo Perrenoud (1986) e a pedagoga Bertagna (2006) elucidam o processo de avaliar como instrumento de crescimento do aluno e instrumento norteador do trabalho docente.

Ainda em relação à análise dos resultados de Bachiega (2018), notou-se que, quando os professores utilizavam materiais concretos, ficava mais fácil a visualização e compreensão do aluno com deficiência intelectual. Diferentemente, quando os conteúdos eram apresentados de forma abstrata, ou se fazia necessário o aprendizado de conceitos anteriores, o referido aluno não conseguia compreender.

Ressaltamos que adequar conteúdos não seja a simplificação do currículo, e, nessa perspectiva, as professoras Glat e Nogueira (2002) enfatizam que modificar ou ajustar o currículo não implica em simplificá-lo ou diminuí-lo, mas sim em torná-lo acessível, em uma abordagem substancialmente distinta de empobrecê-lo.

Diante de exercícios matemáticos mais complexos, Bachiega (2018) observou a necessidade de adequação curricular significativa, para valorizar as capacidades do aluno e propor conteúdos mais relevantes para seu aprendizado no momento. Constatou inclusive que, com a mudança de estratégias e adequação curricular, houve avanços consideráveis no aprendizado dos alunos, no entanto nem todos atingiram as habilidades esperadas. Como aspecto negativo, a autora destaca o despreparo dos professores na identificação e no ensino voltados para competências e habilidades, bem como na definição de conteúdos e objetivos educacionais para alunos com deficiência intelectual. A pesquisa revelou que os professores não adaptam o currículo com base nos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando frequentemente o livro didático, o que não favorece o progresso na aprendizagem, pois apresenta os conteúdos de maneira descontextualizada e que privilegia a memorização. Bachiega, diante disso, aponta urgência na formação continuada dos professores.

Tomamos a liberdade de sair da ordem cronológica, pois a dissertação de Silva (2020) tem como foco o planejamento curricular como prática de contribuição para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual. Trata-se, portanto, de um trabalho que conversa com a análise anterior, pois investiga compreender o modo como o professor regente define e seleciona o currículo para estudantes com deficiência intelectual e análise do instrumento (formulário) de Registro das Adequações Curriculares, cuja utilização se dá no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse instrumento são registradas as modificações necessárias às especificidades de cada aluno. O problema de pesquisa está relacionado à forma como o professor faz esse preenchimento, se o profissional conhece o aluno com deficiência intelectual ou se ele reconhece a importância desse recurso para promoção da inclusão e aprendizagem. Como resultado, esperava-se a desburocratização desses tipos de documentos, para que se tornassem uma ferramenta concreta de acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes.

A autora Silva (2020) compreendeu que o professor é uma parte fundamental do sistema educacional e carrega uma grande responsabilidade social, porém, não é o único responsável por transformar a realidade ao seu redor. Os pesquisadores consideraram que, atualmente, as Adequações Curriculares são importantes estratégias para que os estudantes com necessidades educacionais específicas possam ter acesso ao currículo. Durante a pesquisa, os professores foram encorajados a refletir sobre o instrumento de Registro das Adequações Curriculares para os estudantes com deficiência intelectual.

Pensando nisso, salientamos que independentemente do nome do documento de registro do trabalho educacional individualizado a ser realizado com o estudante com deficiência, Pletsch (2017) lembra da relevância de documentar as ações docentes durante o processo de escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência. A autora destaca a importância de colaboração entre os profissionais das salas de recursos multifuncionais e os do ensino comum, como uma estratégia para promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, especialmente no contexto do planejamento educacional.

Desse modo, a autora Silva (2020) ainda observou que, para a maioria dos docentes, adequar o currículo significava preencher o documento, ato meramente burocrático; todavia, quando foram levados a entender a importância do planejamento e registro como algo que iria nortear o trabalho do professor com o aluno, começaram a perceber a importância da escrituração, levando-os a compreender o processo evolutivo do estudante e, por assim dizer, o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Ademais, essa pesquisa entrelaça-se com o resultado da pesquisa anterior de Bachiega (2018), na qual também se observou que os educadores precisam de formação sobre adequação curricular, registros de métodos, procedimentos, metodologias, recursos e avaliação (formação continuada).

A tese de Oliveira (2018) foi desenvolvida a partir da indagação sobre como ocorrem os processos de colaboração na produção curricular para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Seus objetivos estiveram voltados para: compreender e analisar a colaboração na produção curricular e reconhecer as dinâmicas de colaboração no cotidiano das práticas curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio do Rio de Janeiro. Durante a investigação, a autora desenvolveu a ideia de

que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais implica mudanças na cultura escolar. Essas mudanças dependem da cooperação entre professores especializados e de turmas regulares, vista como uma iniciativa política essencialmente ligada à elaboração curricular de cada instituição de ensino. Para fundamentar a discussão, os pesquisadores trataram da importância da colaboração e participação de professores na implantação de mudanças curriculares, tidas como práticas curriculares reflexivas. Ainda sob essa ótica, Oliveira (2018) sustenta que o trabalho pedagógico se torna colaborativo quando há um consenso sobre os objetivos e propostas, envolvendo toda a comunidade escolar no compartilhamento de ações e na tomada de decisões de forma unificada. Essa visão sugere uma concordância de que é essencial engajar os professores como colaboradores, o que permitiria a implementação completa de qualquer política ou proposta na escola.

Então, diante dessa análise, buscamos refletir sobre as ideias preconizadas pelas autoras Glat e Pletsch (2012) quando afirmam que esse processo de colaboração entre os docentes exige a participação de todos os educadores presentes no ambiente escolar, e não apenas daqueles que estão vinculados à Educação Especial.

Ao analisarmos os resultados de Oliveira (2018), percebemos que o trabalho colaborativo é uma prática que leva à inclusão e dá certo principalmente no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano; porém, averiguou-se que, a partir do 6º ano do ensino fundamental II, existem contraposições consideráveis entre as propostas dos anos iniciais, o que se dá também devido à quantidade de professores e disciplinas, tornando-se mais complexo o trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum e professores especializados. Ainda assim, com o foco voltado para o desenvolvimento do aluno com deficiência, foi colocada em prática a proposta de trabalho colaborativo, numa parceria entre os docentes das disciplinas comuns e os docentes especializados, tendo como resultados contribuições e resultados significativos, auxiliando na inclusão e desenvolvimento dos alunos; ficando mais difícil, no entanto, como já foi dito, a aplicação desse mesmo trabalho no fundamental II. Vale ressaltar que a autora notou uma diferenciação na posição ocupada pelos professores especializados, com estes assumindo maior responsabilidade pelos alunos com deficiência. Portanto, foi possível entender que a função do professor especializado pode ser exaustiva dentro do trabalho colaborativo, uma vez que esse

profissional deve ficar atento ao desenvolvimento do educando e as exigências dos professores do ensino comum.

Perante a análise da tese de Oliveira (2018), queremos considerar que Capellini e Zerbato (2019) referem-se à colaboração entre profissionais como fundamental para alcançar os objetivos da Educação Inclusiva, ressaltando que a responsabilidade não recai exclusivamente sobre um único profissional, e que os papéis e responsabilidades dos professores do Ensino Comum e da Educação Especial se complementam para desenvolver o currículo escolar e implementar o Trabalho Colaborativo; além disso, a gestão escolar desempenha um papel fundamental para garantir que isso aconteça de forma eficaz.

O estudo de Amorim (2020) discute aspectos práticos e a necessidade de articulação das ações envolvendo os professores da classe comum, os professores especialistas e os profissionais da saúde envolvidos na atenção ao aluno com deficiência. Teve por objetivo geral sistematizar um modelo de gestão participativa do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Como objetivos específicos, os pesquisadores buscaram: identificar a estrutura organizacional do município; analisar aspectos da estrutura do gerenciamento vigente da equipe escolar e equipe multiprofissional; identificar e analisar demandas organizacionais; apresentar a estrutura do modelo de gestão participativa.

Ao analisar os relatos obtidos, Amorim (2020) evidenciou que professores do AEE e equipe multiprofissional possuíam os mesmos objetivos nos atendimentos, buscando trabalhar a comunicação, habilidades básicas e Atividades da Vida Diária, mas isso não quer dizer que se complementavam, uma vez que se tratava de atividades em contextos diferentes, uma voltada à área educacional e a outra à área clínica. Observou-se também que a estimulação precoce das crianças acontece no contexto da terapia, desarticulada das demandas escolares. Isso impacta diretamente o aluno, pois vimos que a educação e a saúde trabalham a criança de forma isolada, sem articulação entre as duas esferas.

Por isso, fazemos um adendo para citar Fernandes *et al.* (2006), que comentam sobre a articulação e complementaridade das ações da área da educação e saúde como premissa básica para a promoção da qualidade. Segundo estudo realizado, para melhorar a qualidade de vida desses indivíduos, é essencial promover uma maior colaboração entre os profissionais da Saúde (como médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais,

entre outros) e os profissionais da Educação, especialmente os professores. No entanto, na prática diária, há uma falta geral de integração entre esses dois grupos, tanto na prestação de serviços quanto no desenvolvimento de políticas públicas, assim como na formação acadêmica e profissional.

A pesquisadora Amorim (2020) interrogou sobre a possibilidade e implementação de um modelo de gestão participativa do AEE com profissionais da saúde envolvidos no atendimento dos alunos com deficiência, de tal forma que alinhassem o trabalho com as crianças. Constatou-se então a importância do gestor nessa articulação e diálogo entre os profissionais da escola e os da saúde, sem contar a relevância da participação da família. Por fim, o estudo mostrou como articular o trabalho entre as diversas áreas que atendem o aluno com deficiência, na intenção de alinhar objetivos e práticas em comum, visando o desenvolvimento global desses estudantes.

Metz (2020), por sua vez, tem como objeto de estudo de sua dissertação a Educação Inclusiva, na perspectiva das Adaptações curriculares no segmento das políticas e das práticas pedagógicas. O objetivo que norteou o estudo foi analisar se as políticas públicas de educação inclusiva são efetivadas nos espaços escolares e como ocorre o desdobramento na prática profissional, na Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC. Enquanto resultados obtidos, a autora constatou que a implementação das políticas públicas inclusivas está acontecendo paliativamente, obedecendo à obrigatoriedade das leis. Assim, fazem a contratação de professores especialistas, os quais ficam responsáveis por realizar Adaptações e Flexibilizações nas atividades estabelecidas nos currículos; em virtude disso, percebeu-se que ainda não é o suficiente para atender a toda a demanda que um educando com deficiência necessita, carecendo ainda de investimentos do setor público, tanto no que diz respeito à formação de professores, quanto nas questões relacionadas à acessibilidade.

Certamente, refletimos sobre a fala de Glat e Pletsch (2013) quando ela diz que o professor não pode promover inclusão sozinho, da mesma forma que a política por si só não é capaz de alcançá-la, pois são essenciais uma série de medidas práticas como: trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e professora especialista em Educação Especial, avaliação inicial e processual do aluno para acompanhar o seu desenvolvimento, elaboração de Plano Educacional Individualizado para atender às necessidades dos estudantes e nortear o trabalho do

professor, entre outros, que complementam as políticas inclusivas para garantir que alunos com necessidades educacionais específicas sejam integrados de forma adequada ao sistema regular de ensino.

Dito isso, entrelaçamos a pesquisa de Metz (2020) a outras duas dissertações aqui analisadas, sendo a de Bachiega (2018) e de Silva (2020) as que trouxeram as percepções acerca da necessidade de a formação continuada dos professores ser condizente com a realidade escolar. Outrossim, evidenciamos o que Goés (2002) observou, ao dizer que o principal desafio da aplicação da filosofia inclusiva reside na capacitação dos professores para lidar com a educação inclusiva. Isso se revela pela falta de preparo dos educadores em atender às necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno individualmente, ao que Vygotsky (2010) chama de condição peculiar de cada indivíduo.

Por fim, fizemos a análise da dissertação de Silva (2021), que objetivou compreender as ações desenvolvidas pelos professores de uma escola comum, e como se dão os processos de Adequações Curriculares com vista ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos educandos do ensino médio, contempladas nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A pesquisadora procurou analisá-las baseando-se na Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget e por meio de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. No estudo conduzido por Silva (2021) também se observou que os materiais são adaptados pelos professores em conjunto com os professores de AEE e que a escola não tem infraestrutura adequada às necessidades dos estudantes, tornando-se evidente a urgência de investimentos por parte de políticas públicas em relação à formação docente.

Ainda sobre a formação de professores, nós buscamos a concepção de Aranha (2005), que enfatiza a importância de treinar os professores para oferecer suporte técnico, didático e pedagógico aos estudantes. Segundo a estudiosa, somente através desse tipo de capacitação será possível alcançar uma prática educacional fundamentada no conhecimento e na construção de saberes originados no fazer.

Outro resultado apurado no trabalho de Silva (2021) diz respeito ao fato de que o meio em que o educando está inserido, bem como a maneira como as atividades escolares são ofertadas, têm relevância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as estratégias e métodos utilizados pelo

professor são de suma importância para a interação e aprendizagem do aluno com deficiência. Notou-se ainda a necessidade de investimento nos materiais educativos tidos como recursos didáticos diferenciados a serem utilizados em classe. A autora finaliza com a relevância do trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os professores especializados.

Assim, as dissertações, coletivamente, lançam caminhos multifacetados sobre a inclusão, vislumbrando demonstrar a importância das Adequações Curriculares como práticas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. As pesquisas aqui discutidas revelam não apenas a complexidade da educação inclusiva, mas também a importância de se buscar meios e caminhos para que a inclusão de fato aconteça em meio aos desafios impostos pela diferença. As dissertações buscaram explorar a necessidade de formação continuada aos professores, diante da realidade vivenciada no cotidiano escolar, com vistas à compreensão da significância do trabalho colaborativo como caminho para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Ademais, algumas das pesquisas sublinharam a necessidade de políticas públicas eficazes e colocadas em prática dentro do contexto educacional.

Os dados encontrados reforçam a relevância do nosso estudo, pela constatação de serem necessárias mais informações acerca do trabalho colaborativo na prática, diante dos desafios impostos por alguns contextos específicos, sobretudo diante da deficiência múltipla. O presente trabalho pretende contribuir dentro de uma visão mais abrangente, investigando as nuances que envolvem a educação inclusiva, com vistas a estudar e compreender como se desenvolvem Adequações Curriculares na prática da escola inclusiva, num trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora especialista.

1.2 Um breve histórico do (não) lugar da pessoa com deficiência até os dias de hoje

A história da pessoa com deficiência é marcada por segregação, exclusão e preconceitos. No decorrer do tempo, ao longo da história, houve diversas compreensões, concepções e visões diferentes acerca da deficiência e de sua existência, descritos resumidamente abaixo:

Segundo Gugel (2015), no Antigo Egito evidências arqueológicas demonstram que a pessoa com deficiência se integrava nas diferentes e hierarquizadas classes sociais como: faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores e escravos. Na arte egípcia, em alguns papiros, túmulos, e até nas múmias, são encontradas várias dessas revelações.

Aranha (2005) relata que na Antiguidade a pessoa com deficiência não era considerada sequer ser humano, e que na Idade Média pessoas nessa condição foram consideradas ora demoníacas, ora possuídas pelo demônio; ora expiadoras de culpas alheias, ou aplacadoras da cólera divina ou vingança celestial. Ainda nesse contexto da Antiguidade, a autora informa que a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades específicas, eram exterminadas por meio do abandono, o que, para a época, não representava um problema de natureza ética ou moral. Nesse período, as pessoas com deficiência intelectual eram tidas como bobos ou palhaços para diversão dos senhores. Reforçando essa ideia, Bueno (2004) apresenta:

¹(...) como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração do excepcional na época contemporânea. (...) a excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, diferente da espécie (...) (Bueno, 2004, p.71-72).

Por consequência, a história retrata o quanto ceifadas foram as pessoas com deficiência de seus direitos como seres humanos, por dignidade e respeito.

Todavia, na Idade Média, a Igreja representa-se aliada dos indivíduos com deficiência, iniciando o acolhimento a essas pessoas e combatendo práticas de eliminação, como nos relata Aranha (2005):

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana [...] (Brasil, 2008, p. 7).

¹ Sobre as palavras encontradas na citação acima, “anormais”, “excepcional” e “excepcionalidade”, cabe esclarecer que são termos utilizados por serem vigentes à época em que foram produzidos os textos citados.

Assim, nota-se um ponto histórico ou cultural em que a influência das ideias cristãs teve um impacto significativo nas atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência, passando a serem vistas como seres humanos.

O autor Gugel (2015) relata que a partir do século IV surgiram hospitais de caridade que abrigavam indigentes e indivíduos com deficiência, ocorrendo a internação dessas pessoas. Bueno (2004) também nos revela sobre os hospícios, como sendo locais de reclusão para aqueles considerados fora do padrão de normalidade, onde também eram recolhidas mulheres de conduta extravagante, idealistas e muitos outros que não se ajustavam socialmente.

Aranha (2005) conta que, mais tarde, no século XVII, houve novos avanços na área da Medicina, reforçando a tese de que as deficiências têm como origem um fator orgânico, sendo causadas por condições naturais e não por influências espirituais, transcendentais. Essa tese impulsionou o surgimento de tratamento médico, por meio da estimulação, encaminhando-se, bem lentamente, para ações de ensino.

Segundo Mendes (2010) a Educação Especial no Brasil se deu no final do século XIV. Com inspirações europeias, criou-se o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Ainda em 1874, foi fundado o Hospital Juliano Moreira, na Bahia; e, no Rio de Janeiro, a Escola México, ambas para o atendimento de pessoas com deficiência. A estudiosa ainda descreve, como característica dessa época, a existência de duas vertentes, chamadas de médica/pedagógica (subordinada aos médicos que tratam da deficiência) e psicopedagógica (princípios psicológicos independentes da Medicina). Sabe-se também que os médicos foram os primeiros a estudar crianças com prejuízos mais graves e estados anormais da inteligência. Mendes (2010) nos lembra ainda de que nas duas primeiras décadas do século XX as classes populares ainda não tinham acesso à escola.

Brevemente trataremos sobre os diferentes paradigmas que se firmaram na sociedade nos diferentes tempos históricos, ainda segundo Aranha (2005), entendendo-se como paradigma: valores, ações e conjunto de ideias, que contextualizam as relações sociais, observando-se que o primeiro paradigma formal de caracterização das pessoas com deficiência foi denominado Paradigma da Institucionalização.

O Paradigma da Institucionalização, conforme Aranha (2005), visava prisões, e previa o confinamento das pessoas com deficiência em asilos e hospitais

psiquiátricos. Essas pessoas eram retiradas de suas comunidades de origem e segregadas em instituições residenciais ou escolas especiais. A Medicina foi evoluindo, produzindo e organizando conhecimentos acerca da deficiência como: etiologia, funcionamento e tratamento, mesmo assim esse paradigma permaneceu por mais de 500 anos.

No entanto, apenas no século XX, por volta de 1960, de acordo com o que relata Aranha (2005), o paradigma da institucionalização começou a ser criticado e seus efeitos revelaram inadequação e desvantagem para preparação ou recuperação das pessoas com deficiências para a vida em sociedade.

Vale lembrar que a psicóloga Aranha (2005) disserta que, na década de 60, o capitalismo interessava-se por diminuir custos e aumentar a produção, tornando-se oportuna qualquer mão de obra possível, diminuindo o custo social e aumentando os lucros dos capitalistas. Complementando essa ideia, Bezerra e Araújo (2010) retratam que:

(...) a realidade pode ser escamoteada, escondida e nós passamos a ter a impressão de lutar por um mundo melhor, pela participação de todos na vida coletiva, sem nenhuma forma de exclusão e preconceito. Os conflitos de classe foram anestesiados e a essência do sistema foi preservada, perpetuando-se a apropriação do capital pelos burgueses *piadosos*. Nada mais desprezível! Em vez de se permitir que as pessoas com deficiência fossem à luta pelo reconhecimento de seus direitos, estes repentinamente lhes bateram à porta. Assim, não se dava margem a nenhum protesto ou gemido social, inimigo da ordem e do progresso, e a burguesia, mais uma vez, saía na dianteira, lançando mão de um discurso pseudo-transformador (Bezerra; Araújo, 2010, p. 257).

Diante disso podemos perceber como a relação entre capitalismo, custos de produção, mão de obra e educação, na década de 60, se mostra complexa e multifacetada, refletindo as dinâmicas econômicas e sociais da época, o que levava a uma maior demanda por mão de obra qualificada em alguns setores e a uma redução da necessidade de mão de obra não qualificada em outros.

Além disso, dois novos conceitos passaram a contornar o debate social: a normalização e a desinstitucionalização. Ainda segundo Bueno (2004), tem início um movimento contraditório de inclusão e exclusão, que define o desenvolvimento contínuo da sociedade capitalista, e que se fundamentou na homogeneização para aumentar a produtividade, um aspecto que influenciou profundamente a história da Educação Especial. Embora os interesses fossem para benefícios dos capitalistas, houve então grande reflexão e crítica sobre os direitos humanos, um olhar voltado

aos direitos das minorias, dos sistemas e organização político-econômica e suas consequências na constituição da sociedade e na subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais.

Ademais, surge então o Paradigma de Serviços, explicado por Aranha (2005), criando-se o conceito de Integração, referindo-se à necessidade de modificar a pessoa com deficiência, para torná-la o mais normal possível, para então ser integrada à sociedade, visto que a própria sociedade deveria se organizar para oferecer a essas pessoas recursos e serviços para viabilizar modificações que as tornassem normais. No aspecto educacional, ainda se mantinham escolas especiais, entidades assistenciais e centros de reabilitação.

Para chegar até a Integração, Bueno (2004) faz uma síntese histórica, segundo a qual, inicialmente, antes da era cristã, havia uma tendência de ignorar e abusar das pessoas com deficiência. Em seguida, com a disseminação do cristianismo, começou-se a protegê-las e a lhes demonstrar compaixão. Mais tarde, nos séculos XVII e XIX, surgiram instituições destinadas a proporcionar-lhes uma educação que se organizava em ambientes separados, de forma diferente daquela oferecida aos demais e, finalmente, no século XX, houve um movimento crescente para aceitar e integrar as pessoas com essas particularidades, na medida do possível.

Em convergência com o exposto, Mendes (2010) explica sobre o crescimento da Institucionalização, bem como o surgimento de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e da Associação² Pestalozzi, sendo que o fortalecimento dessas instituições se deu em razão da omissão do serviço público em garantir uma educação para todos; dessa forma ressaltou-se o trabalho educacional voltado mais para o assistencialismo.

Mendes (2010) explica que o modelo de atendimento às pessoas com deficiência que historicamente foi predominante, e que enfatiza a centralização do poder de decisão e execução, trazia uma abordagem terapêutica e assistencial em detrimento de uma abordagem educacional; e, para o atendimento, estabelecia o uso

² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um grande educador suíço, criador da Associação Pestalozzi, Thiago M. Wurt, natural da Alemanha, veio ao Brasil em 1918 e fundou a primeira escola no País sob a mesma influência e Helena Antipoff veio ao Brasil e fundou em 1932, a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte. Disponível em: <https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/>.

de instituições especializadas segregadas. Esse modelo, que pode ser caracterizado como assistencialista e segregacionista, foi comum em muitas sociedades ao longo da história. Ele se baseava na ideia de que as pessoas com deficiência são incapazes de se integrarem plenamente na sociedade e, portanto, deveriam ser cuidadas e tratadas em instituições especializadas.

Logo surgiram novas críticas referente a esse paradigma, relatadas inclusive por Mendes (2010), retratando o quanto esse modelo de integração contribuiu para a exclusão das pessoas com deficiência das escolas regulares da época, visto que no sistema educacional público da década de 90 existia grande problema de retenções na 1ª série do 1º grau, e essas repetências eram critérios básicos para o diagnóstico da deficiência intelectual.

Mendes (2010) acreditava que as classes e escolas especiais eram baseadas no princípio da segregação, permitindo-se assim mais exclusão e discriminação social, mesmo que a segregação fosse vista como uma forma de melhor atender às necessidades educacionais específicas dos educandos. Ao mesmo tempo, Bueno (2004) salienta que a singularidade é considerada uma qualidade que pertence apenas ao indivíduo, distinguindo-o da norma da sua espécie, ao passo que a Educação Especial representa o esforço da sociedade democrática contemporânea para integrar esses indivíduos intrinsecamente diferentes em sociedade.

Bueno (2004) nos direciona a pensar que a integração nessa época se atrelava à busca da construção da sociedade moderna, com base no princípio do progresso, de forma que o homem buscava crescer materialmente ao mesmo tempo que realizava a redenção dos deficientes, galgando por uma perspectiva mais humanista da de tal condição e oferecendo possibilidades educacionais e de integração social a essas pessoas. O autor ainda conceitua que a história da pessoa com deficiência serve de base e fundamento para todo conhecimento produzido até então, concluindo que:

³(...) a excepcionalidade foi ampliando seu espectro, incorporando crianças com problemas cada vez mais próximos da normalidade e até mesmo aquelas que a mesma *objetividade científica neutra* considera dentro dos padrões de normalidade. Ao se ampliar dessa forma e colocando as dificuldades dessas crianças somente no âmbito dos seus *desvios*, a excepcionalidade passou a ser mais uma justificativa para a manutenção do *status quo*, pois a solução para as dificuldades de integração escolar e social

³ Segundo Sasaki (2002) os termos são considerados corretos em função de valores e conceitos vigentes na sociedade em cada época, portanto, a palavra *excepcionalidade* era ainda o termo utilizado. Hoje o termo correto é pessoa com deficiência intelectual.

dessa população não incorporou a sua própria produção e reprodução pelas contradições da estrutura social (Bueno, 2004, p.172).

Da forma como foi posto acima, deduz-se a necessidade de uma escola para todos, a qual atendesse às necessidades educacionais específicas de todos os educandos. Surgiu então o novo Paradigma de Suporte, que, conforme elucida Aranha (2005), foi caracterizado pela presunção dos direitos das pessoas com deficiência ao acesso contínuo e imediato aos recursos disponíveis às demais pessoas, mudanças que trouxeram a noção de Inclusão Social. Sobre a inclusão, é vista por Mendes (2010) como uma questão de valor, não sendo passível de questionamentos, tornando impositiva a garantia de avanços na Educação Especial no Brasil.

Com relação ao advento da Inclusão, Aranha (2005) discorre sobre as ações conjuntas que envolveram a sociedade e as pessoas com deficiência, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito como no processo de ajuste da realidade social, para, assim, atender às demandas e a verdadeira inclusão, com equidade, movendo ajustes materiais, humanos, de barreiras físicas, sociais, de leis, oferta de escola para todos, entre outras ações necessárias.

Eventualmente, Maior (2016) em seu vídeo “Deficiência e Diferenças” nos faz refletir sobre a premissa: “Nada sobre nós sem nós”, ou seja, que a luta pela inclusão deveria ter sido organizada por famílias e pessoas com deficiência, para termos a participação efetiva dos envolvidos. Ainda complementa dizendo que, ao longo da história, podemos perceber a leitura que a sociedade fazia das pessoas com deficiência e, com o decorrer do tempo, vão se determinando as ações e práticas para melhor atender e perceber tais indivíduos como seres humanos, na busca contínua por uma sociedade inclusiva, numa luta que se arrasta por séculos e vem sendo consolidada por leis, decretos e portarias, mesmo ainda tendo muito a melhorar em ações e práticas.

Logo, Maior (2016) relata que a inclusão ainda é vista como a melhor estratégia para acabar com a discriminação, não diferenciando pessoas com deficiência, negros, orientações sexuais, opção religiosa, entre outros aspectos. Por certo, complementamos que “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (Frigotto, 2005, p. 71).

Por analogia, toda a história e a luta da pessoa com deficiência vêm sendo apaziguadas pela promoção da educação inclusiva, sendo esta multiplicadora de valores de solidariedade, respeito, tolerância, humanismo, desenvolvimento individual, potencial pacificador e redentor, democrático, entre outros valores positivos. Enfim, Bueno (2004) ressalta que:

(...) a educação especial, para se integrar, de fato, ao movimento de democratização da escola no Brasil que incorpore a criação de condições efetivas de escolarização daqueles que possuem características próprias que interferem em seu processo de aprendizagem, não pode manter seu papel de suporte dos rejeitados da escola regular como uma instância isolada que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais. Ao mesmo tempo, é preciso se integrar à luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, sejam eles normais ou excepcionais (Bueno, 2004, p. 175).

Por certo, o autor ainda reforça a necessidade de o panorama da inclusão de fato sair do papel, para que a Educação Especial se torne realmente inclusiva e democrática, em favor da melhoria de uma escola pública abrangendo o direito de todos os cidadãos à educação, não especificamente das pessoas com deficiência.

1.3 Concepção de Inclusão escolar e formação de professores

Tendo como base a concepção de inclusão, percebemos que Vygotsky (2019) de um modo geral nos mostra o problema da exclusão escolar dentro de uma educação segregadora, que se concentrava mais nas limitações do indivíduo do que em suas potencialidades, entendimento que nos leva a refletir sobre o fato de educação de alunos com deficiência não se diferenciar da educação de alunos sem deficiência, sendo evidente que os estudantes com deficiência podem adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante aos seus pares típicos, contudo, é essencial pesquisar e aplicar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar esse desenvolvimento.

Não podemos deixar de pensar sobre a afirmação de Bueno (1999), que não

deixou de considerar a existência de uma história contraditória em relação à escola comum, bem como no que diz respeito ao ensino especial:

(...) história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60 e 70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, tendo em vista que tanto um quanto outro colocaram em seus ombros a responsabilidade pelo fracasso que sobre eles se abateu (Bueno, 1999, p. 5).

Então, podemos destacar que o fracasso escolar não esteve apenas na vitrine da pessoa com deficiência, e sim de qualquer educando que, por algum motivo, não consiga aprender, seja por desestrutura familiar, distúrbio, transtornos, falta de cultura, fome, violência, miséria, entre outros possíveis fatores. Em suma, são apenas taxados como uma parcela de pessoas que não possuem condições de aprender, devido a suas características peculiares.

Logo, vale enfatizar que, como marco jurídico, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB (Brasil, 1996), que tinha por objetivo realizar mudanças no cenário educacional que perpassa pela educação básica, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, já havia um capítulo destinado à questão da formação de professores e as certificações que devem possuir para ministrar determinadas aulas. No entanto, essa formação não é suficiente para atender às necessidades educacionais específicas dos educandos com deficiência, uma vez que a formação inicial dos educadores, ou até mesmo em nível de ensino superior, deixa a desejar. A autora Pletsch (2009) ressalta as perdas que sofrem os educandos, educadores e a sociedade, pois a profissão de professor exige formação satisfatória, para que esses profissionais possam dar respostas adequadas e fazer intervenções variadas no processo de ensino, assim como:

(...) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, MEC, 2000, p. 5).

Portanto, diante da demanda exposta acima, a formação continuada do professor precisa sempre ser revista e de fato acontecer, pois, conforme acentua

Pletsch (2009), no Brasil, a formação docente segue ainda modelo tradicional, sendo inadequada para suprir as reais necessidades da educação inclusiva.

Scavoni (2016), mestre em Educação, revela que o principal objetivo da inclusão é tornar a educação mais acessível a todos, respeitando as diferenças, particularidades e especificidades dos educandos; contudo. E, sobretudo, ao passo que a educação inclusiva surgia, percebeu-se que a realidade das escolas não estava se movimentando propriamente no sentido da inclusão, gerando diferença entre as políticas propostas e a realidade da escola.

Entre tantos documentos que tratam desse assunto, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reafirma o compromisso de uma educação para todos os alunos com necessidades educacionais específicas, e, diante desse termo, explica-se: “No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, Unesco, 1994, p.3). Além disso, o documento ainda ressalta que: “Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (Declaração de Salamanca, Unesco 1994, p. 3).

Analogamente, Aranha (2005) qualifica a escola como o lugar que deve acolher a todos, pois muitas crianças podem enfrentar dificuldades de aprendizagem em algum momento de sua educação, o que traz a exigência de apoio adicional para ajudá-las a se desenvolverem. Outrossim, esses desafios podem incluir dificuldades de leitura, escrita, Matemática, atenção, concentração, linguagem, entre outras limitações básicas, complexas e diversas, perante as quais será importante que os educadores, até mesmo com auxílio dos profissionais da saúde, trabalhem juntos para identificar as necessidades específicas da criança e implementar um Plano Educacional Individualizado que atenda a essas demandas.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) previa uma abordagem centrada na criança, reconhecendo cada um como indivíduo único. No texto, salienta-se que as escolas devem garantir uma educação bem-sucedida, integrando a todos, inclusive crianças com deficiências múltiplas. Como um aspecto essencial, a declaração também retrata a importância da formação de professores, dada a importância da preparação adequada para que se possa atender à demanda de ensinar a todos, para que de fato haja avanço na criação de escolas inclusivas. O

próprio documento, por sua vez, trata das habilidades necessárias para o professor desenvolver uma boa prática de ensino, incluindo saber realizar avaliação inicial (sondagem) para identificação das necessidades educacionais específicas, saber realizar Adequações Curriculares, buscar novas estratégias de ensino, usar tecnologias assistivas, individualizar o ensino quando necessário, saber avaliar o desenvolvimento do educando, entre outros saberes.

Com certeza, a preparação adequada de todos os educadores é fundamental para promover o progresso em direção ao estabelecimento de escolas inclusivas, razões pelas quais a formação dos educadores é crucial. Ressaltamos a importância da qualidade que as graduações deveriam ter, em se tratando de formação adequada e de qualidade aos profissionais da educação. Assim sendo, Pletsch (2009), faz uma análise fundamentada no pressuposto de que a formação continuada é essencial ao longo da carreira docente, mas, por si só, não garante o pleno exercício da profissão, que também requer uma formação inicial de qualidade. Adicionalmente, cabe frisar que o trabalho do professor deve assegurar sua autonomia nas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento intelectual, cultural e científico de forma emancipatória, buscando superar a visão dualista e economicista da educação.

Porém, quando se reflete sobre como foi realizada essa formação aos professores, constata-se que não houve pausa na educação a fim de que todos os profissionais pudessem buscar formação para atender aos alunos com deficiência, isso claramente não seria possível; e, por isso, tantos professores utilizam a seguinte frase até hoje: “Não fui preparado para trabalhar com alunos com deficiência”. Analisando tal problemática, Pletsch (2009) aborda a necessidade de mudança nos pensamentos preconceituosos a respeito da inclusão educacional, havendo a necessidade constante de propor que todos os docentes conheçam a abrangente proposta que traz a inclusão, já que muitos não se sentem preparados para receber os alunos que são o público-alvo nesse processo.

Contudo, ao passo que surgiu o paradigma da inclusão, a formação ofertada aos educadores evoluiu aos poucos, bem vagarosamente, e em serviço; afinal, não poderíamos dar uma pausa no cenário educacional para então formar os docentes e depois retomar a escola no novo modelo inclusivo. Assim previu a Declaração de Salamanca (Unesco,1994), cujo teor levou em conta as difíceis condições de trabalho dos professores, prescrevendo o provimento de oferta de formação

continuada com treinamento em serviço, apoiando a educação continuada de forma a ser desenvolvida a nível de escola, apoiada pelo recurso do ensino a distância (EAD) e outras técnicas de autoaprendizagem.

Sobre a formação mencionada acima, Bueno (1999) faz a ressalva ao fato de que, ao contrário do que ocorre nos países mais avançados, no Brasil se coloca toda ênfase na formação continuada dos professores, deixando transparecer que não seria tão importante haver qualidade na formação inicial do educador, encontrando na formação continuada uma luz para suprir as eventuais falhas da formação acadêmica. Não podemos esquecer, ao analisar essa questão, a crescente multiplicação de instituições de ensino superior privadas que oferecem cursos de duvidosa qualidade.

Existem implicações no processo de formação continuada nas escolas, no qual há divergências entre as formações e a realidade de sala de aula, pois, são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores, uma vez que cada aluno é único e tem um modo de aprender, e o professor precisa lidar com todas essas individualidades, muitas vezes sozinho em classe, sem contar que as tarefas burocráticas podem neutralizar e desmotivar ainda mais os educadores, como registra Scavoni (2016), em um apontamento importante.

Relevante destacar que Pletsch (2009) fala sobre a formação que os professores recebem e que diretamente influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Complementando, Bueno (1999) ainda considera que não basta incluir, no currículo de formação de professores, conteúdos ou disciplinas que capacitam para atender às deficiências diversas, formando docentes com baixa qualidade profissional, que não conseguem unir a teoria com a prática. Sob o mesmo ponto de vista, o autor ainda observa que:

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino comum e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (Bueno, 1999, p. 18).

Sem dúvida, de nada adianta o professor saber sobre as características das

deficiências, se esse conhecimento não estiver atrelado à realidade escolar, trazendo respostas que possam ajudar a incluir de verdade os alunos com deficiência, não se apegando apenas ao laudo médico, mas às diversas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, como sujeitos únicos.

Recorrendo novamente a Scavoni (2016), eventualmente, quando se considera totalmente válida a ideia de inclusão e a luta pelo direito à escolarização de todos os educandos, revela-se, contraditoriamente, uma perspectiva reducionista dos problemas educacionais, com a promessa de a escola ser social e redentora por si só. Aliás, a Declaração de Salamanca (Unesco,1994) já dizia que todas as crianças têm o direito fundamental à educação e devem ter a chance de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem.

Bueno (1999) afirma que, por certo, a formulação de políticas e ações deve levar em conta a implementação da educação inclusiva, o que exige coragem e ousadia. Por outro lado, exige prudência e ponderação, seja em ações educativas reais como: acesso e permanência de qualidade, organização da escola nas ações docentes e pedagógica, em recursos e em acessibilidade, na busca constante pelo estudo e investigação, para de forma crítica propor alternativas para a Educação Especial na possibilidade inclusiva.

Certamente, a formação dos professores tem grande importância para o desenvolvimento de todos os estudantes com e sem deficiência. É evidente que, para dar certo, são necessários recursos humanos e concretos em prol da educação de qualidade, pois somente o professor, sozinho em sala de aula, não consegue realizar um bom trabalho. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) enfatiza a concretude de uma escola inclusiva, sem deixar de apontar que os sistemas de ensino precisam oferecer oportunidades reais de aprendizagem no ensino comum. Sobre tal questão, Bueno (1999) sobreleva:

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (Bueno, 1999, p.13, grifo meu).

Ou seja, não basta apenas que os alunos com deficiência estejam de corpo presente na escola, pois estar numa instituição de ensino não significa que haverá

processos de ensino-aprendizagem. Para êxito nessas ações, se fazem necessários o acesso, a permanência, e que esse estudante seja respeitado e atendido em todas as suas necessidades, razão pela qual a inclusão demanda recursos humanos e materiais, para apoio apropriado ao professor do ensino comum.

É importante que, antes de mais nada, haja reflexões sobre quais procedimentos a escola tomaria para contemplar as mudanças e atender de forma eficaz às necessidades educacionais específicas de todos os educandos, na então utópica escola inclusiva. Sobre isso, Bueno (1999) claramente declara que não nega a existência de dificuldades e características desafiadoras, inerentes a uma ou outra deficiência, mas o fato apontado é que boa parte das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência também aparecem em pessoas sem deficiência, sendo que às vezes são os processos pedagógicos que se demonstram inadequados, não atingindo de forma eficaz as diversas especificidades dos alunos.

Por consequência, consideramos importante garantir a frequência de todos os alunos a um ambiente escolar adequado e que preze pela qualidade de ensino, conforme apregoa Scavoni (2016), ao considerar a Inclusão Escolar como direito de acesso e permanência, não apenas de corpo presente, mas como igualdade e aprendizagem de todos os estudantes. Afinal as ações docentes são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, e o fato de se ofertar vagas em uma escola de ensino comum não significa garantir o direito do aluno de acessar uma educação de qualidade.

Prosseguindo, citamos os pesquisadores Souza; Pereira e Lindolpho (2018), que observaram as consequências das ações docentes sobre os alunos com deficiência no ambiente escolar, numa oportunidade de compreender como os professores interagem com os estudantes e ajustam suas estratégias e práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas trazidas por alguns. De acordo com os autores, é fundamental compreender a necessidade que existe em relação ao sujeito interagir com o meio em que vive, convivendo com outras pessoas, observando-as, aprendendo e alterando seu próprio modo de ser.

Podemos afirmar que não é apenas possível, mas importante e necessária, a mudança do olhar e das ações dos professores em relação aos alunos com deficiência, principalmente levando em consideração a referência desses educadores para os alunos; assim, Souza; Pereira e Lindolpho (2018) ressaltam a

importância de permitir que o professor enxergue o aluno além da sua deficiência, percebendo-o como um ser humano repleto de potencial e capacidades, como ele próprio, o professor.

Ao refletir sobre as políticas existentes, Bueno (1999) trata da importância das diretrizes legais para a formação docente, porque a qualidade dos educadores tem papel importantíssimo, embora não seja único, no processo de melhoria de ensino-aprendizagem. Apesar disso, diante da falta de formação continuada e apoio das políticas públicas, o professor não pode culpar o educando por não aprender e por não acompanhar a turma. E não se pode esperar que o aluno com deficiência vá à escola apenas para socializar; assim sendo, a escola precisa se reorganizar, planejar e buscar estratégias para ensinar a todos, pois todos têm particularidades e necessitam de auxílio diferenciado.

Scavoni (2016) realça a necessidade de um trabalho dinâmico ocorrer, independentemente da deficiência, e que este deve acontecer de forma mais adequada, para de fato incorporar uma perspectiva inclusiva que garanta a aprendizagem de todos os alunos. Ainda, se bem organizada, a educação promoverá ao educando desenvolver-se intelectualmente, criando processos de desenvolvimento individuais e coletivos, intrinsecamente necessários a cada aluno.

Bueno (1999) explica, em suma, que para a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, há de se considerar a participação de professores qualificados, que se esforcem em direção à perspectiva da diminuição da exclusão escolar e estimulem o aprendizado do educando, ao mesmo tempo que estes educadores adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas para atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos.

Acreditamos que todos podem aprender juntos, desde que haja todo suporte de recursos e pessoal para de fato apoiar o professor dentro de sala de aula comum (temos a certeza de que, sozinho, o profissional não tem êxito). Só assim torna-se possível ensinar a todos, respeitando o potencial e especificidades de cada um, buscando os recursos, métodos e estratégias adequados. E ainda valorizando as diferenças e levando em consideração as potencialidades do aluno; ademais, como reafirma Bueno (1999), devemos acreditar nas capacidades das crianças com necessidades educacionais específicas, menos do que enfatizar suas dificuldades singulares.

As autoras Glat e Pletsch (2013) discorrem sobre o fato de que, em princípio, individualizar o ensino não implica separar o aluno do grupo; pelo contrário, o objetivo da individualização é incluir o aluno nas diversas situações de aprendizagem junto com os demais. As referidas especialistas acreditam que, por consequência, as adequações necessárias são para garantir a participação do estudante de forma a respeitar suas especificidades, valorizando o que o aluno consegue realizar, ou seja, valorizar suas capacidades.

1.4 Atendimento Educacional Especializado

A partir de referências para construção de sistemas de educação inclusiva, passou-se a repensar o modelo das escolas especiais e classes especiais, vistas como segregadoras e substitutivas ao ensino comum. Sob essa premissa, de acordo com a Portaria Ministerial nº 555/2007 e prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Assim, está descrito no documento supracitado (Brasil,2008), a garantia de:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Inquestionavelmente, a Política Nacional (2008) veio garantir e promover a inclusão da pessoa com deficiência em diversos aspectos da sociedade, englobando a educação, visto que o público-alvo, conforme os preceitos elencados, terá direito a participar do Atendimento Educacional Especializado:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino comum e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2008, p. 1).

Esse atendimento não se caracteriza por reforço escolar, buscando assegurar acessibilidade ao currículo por meio do acesso a materiais didáticos, espaços físicos, equipamentos necessários, acesso à comunicação, informação, tecnologia assistiva e a qualquer adequação da qual o estudante necessitar. Assim, trata-se de uma política pública (Brasil, 2008) que descreve as atividades do Atendimento Educacional Especializado como diferentes daquelas propostas em sala de aula comum, sendo que esse atendimento não é substitutivo à escolarização, mas terá a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes, buscando estimular a autonomia e independência do educando dentro da escola e em sociedade.

Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realiza uma ação específica para ajudar o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento⁴, altas habilidades/superdotação, a agirem de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele, considerando as especificidades desses estudantes. Estabelece-se também que somente o professor especialista poderá atuar no âmbito do AEE.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço de sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (Baptista, 2011, p. 66).

Em conformidade, a função do professor do AEE precisa ser compreendida sob a ótica da importância que tal papel desempenha no ensino comum (Brasil 2008), sendo atribuições deste profissional: identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, estratégias e acessibilidade às

⁴ Diante do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o termo “transtorno global do desenvolvimento” não é mais utilizado e todas as síndromes anteriores citadas como subgrupos agora abrangem os critérios para o Transtorno do Espectro do Autismo.

necessidades dos alunos. Caberá ao docente traçar um plano funcional e de aplicação dos recursos e acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade destes em sala de aula e demais espaços da escola. Haverá uma articulação entre os professores do ensino comum e professores do AEE, visando à disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias para promover a participação desses alunos em todas as atividades da escola. As famílias também deverão ser orientadas a respeito do funcionamento desses recursos e materiais. O professor do AEE também será responsável por organizar o número de atendimentos oferecidos para cada estudante na sala de recursos multifuncionais.

Ainda é determinado pela Política Nacional (Brasil, 2008) que o professor do AEE deve estabelecer parcerias com equipe multidisciplinar em busca de estratégias e recursos de acessibilidade.

O professor do AEE também poderá:

Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação (Brasil, 2008, p. 14).

Isto é, ampliam-se as chances de estimular as habilidades funcionais dos estudantes, buscando promover participação, autonomia e vivências diversas.

No panorama da educação inclusiva, a Educação Especial passa a pertencer à proposta da escola comum, propiciando o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, “promovendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum” (Mantoan, 2010, p. 14).

Oliveira (2012) enfatiza os pontos aos quais a escola deve voltar sua atenção:

(...) como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (Oliveira, 2012, p. 18).

Nesse sentido, sem dar ênfase apenas à deficiência e dificuldades do educando, a escola deverá sobressair o ato de ensinar, intermediar a aprendizagem

e especificidades de cada sujeito.

A escola deve aprender o sentido da diferença, reconhecendo-a, valorizando o potencial e habilidades de cada aluno com deficiência. Assim, Garcia (2012) ressalta que:

(...) esses alunos não podem apenas contar com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes das diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural (Garcia, 2012, p. 81, grifo meu).

Isso significa proporcionar condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, de forma a garantir que cada aluno possa alcançar seu máximo potencial e ter uma vida digna e plena.

Considerando ainda a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aqui referida, entende-se que o ser humano se transforma continuamente, sendo capaz também de transformar o ambiente no qual vive, portanto, a educação escolar vai exigir uma atuação pedagógica voltada a acabar com a exclusão, valorizando a heterogeneidade, para que todos possam aprender juntos.

Vale ressaltar que o AEE não é substitutivo ao ensino comum, devendo acontecer no contraturno do ensino comum. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, prezando por independência e autonomia dentro e fora do ambiente escolar. Isso implica “mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças” (Mittler, 2003, p. 16). Ainda referindo-se à suplementação para o enriquecimento curricular relacionada às altas habilidades/superdotação, a Política Brasil (2008) promete desenvolver atividades de enriquecimento curricular dentro das escolas de ensino comum em articulação com as instituições de ensino superior, profissional, tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.

Entre todas as atividades que devem ser oferecidas pelo AEE (Brasil, 2008), ainda são citados o ensino de linguagens, códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva.

Caberá aos sistemas de ensino disponibilizar as salas de recursos para atendimento dos educandos com necessidades específicas, visto que no Brasil

temos um olhar elevado das legislações, o que, na visão de Skliar (1998), por si só, não garante as mudanças e práticas necessárias, pois o argumento é que uma nova educação poderia ser estabelecida simplesmente por meio de imposições legais aos sistemas educacionais; no entanto, ao ignorar a participação essencial dos atores sociais que a concretizam, a complexidade das relações que a formam, bem como a maneira como a educação é feita, organizada e operada, é improvável que mudanças significativas ocorram apenas por meio de imposições legais ou textuais. De tal forma que efetivação da educação inclusiva, cabe ressaltar, vai além do cumprimento da lei, envolvendo também uma mudança de cultura e de práticas educacionais, para que valorizem a diversidade e promovam a convivência respeitosa e inclusiva entre todos os alunos.

Como propósito, a Política Educacional Brasil (2008) também prevê a escolarização de casos em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, sendo o AEE oferecido ao público-alvo da Educação Especial inclusive nessas condições.

Por certo, o financiamento referente ao público-alvo da Educação Especial se dará da seguinte forma: “serão contabilizados duplamente no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), quando tiverem matrícula em classe comum de ensino comum da rede pública e matrícula no Atendimento Educacional Especializado - AEE” (Brasil, 2008, p. 2), ou seja, o estudante com deficiência terá dupla matrícula e a escola receberá duas verbas por esse educando.

Além disso, a matrícula do aluno no AEE estará “condicionada à matrícula no ensino comum da própria escola ou de outra escola” (Brasil, 2008, p. 3), devendo o educando frequentar o ensino comum e, no turno inverso, o AEE, lembrando que é obrigatória a oferta do AEE, porém é facultativo a família aceitar.

Em suma, defendemos a educação como um direito de todos e devemos assegurar a promoção do ensino, mas temos que questionar os discursos oficiais e documentos norteadores, especialmente em educação inclusiva, promotora de uma educação sem distinção de deficiência ou qualquer necessidade. No mais:

Não há dúvidas que a escola, enquanto lugar de convivência social entre as pessoas de diferentes constituições biológicas, étnicas, religiosas, de gênero, de classe, etários etc., tem potencialidade para se constituir em espaço democrático e cidadão, uma vez proporcionadas condições adequadas (Dorziat, 2008, p.117-118).

Com certeza, Dorziat (2008) nos faz compreender que a escola tem um papel fundamental na promoção da democracia e da cidadania, sendo um espaço onde a diversidade deve ser valorizada e respeitada. Quando a escola proporciona condições adequadas para a convivência e o aprendizado de todos os alunos, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos com as diferenças.

Então, a educação necessita de mudanças e a escola precisa de transformações reais, que, conforme salienta Baptista (2006), vão além do aspecto didático. Requerem primeiramente um debate ético sobre as chances e limites do processo de ensino-aprendizagem. São mudanças que exigem investimentos constantes e dependem em boa parte de projetos político-pedagógicos que sustentem as mudanças legislativas. Sem esse suporte, as normas criadas teriam pouco valor se fossem vistas apenas como obrigações simples.

Diante do exposto, observa-se que, mesmo com as políticas de inclusão, nas escolas comuns, precisamos ainda transpor barreiras atitudinais, conceituais e políticas, para que de fato os estudantes com deficiência sejam incluídos, tenham acesso e permanência, não estando apenas de corpo presente nas salas de aula, mas que sejam valorizados e estimulados em suas capacidades. São alunos que podem precisar de instrumentos e apoios dos quais os demais não necessitam, a fim de, segundo Aristóteles (filósofo grego, s.d.) “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Admite-se a diferenciação com base na deficiência para permitir acesso ao seu direito em busca da equidade; por exemplo, quando oferecemos um notebook para o aluno em sala de aula comum, estamos garantindo seu direito de escrever (digitar), já que escrever do modo convencional não lhe é possível.

A propósito, no mundo educacional atual, para Rodrigues (2003), não caberá mais segregações, exclusões e preconceitos, e as salas de aula homogêneas cedem lugar para espaços heterogêneos, com as principais características: “transformações curriculares, metodológicas e organizativas” (Rodrigues, 2003, p. 15).

1.4.1 Plano Educacional Individualizado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996), garante que os sistemas de ensino façam ajustes no ambiente escolar para atender às

necessidades dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil⁵,1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e as Estratégias de Ensino para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Brasil (2003) predizem alternativas para adequar e flexibilizar conteúdos e tratam das Adequações Curriculares individualizadas. Ainda Aranha (2000a) reforça a necessidade de um Plano Educacional Individualizado, que seja elaborado em conjunto com equipe multiprofissional, com vistas a uma avaliação processual de acordo com o desenvolvimento do estudante. Assim, Tannús-Valadão e Mendes (2014) informam que foi no ano de 2000 que o Brasil começou a incorporar em leis estaduais e municipais a ideia de usar um Plano Educacional Individualizado, e essa abordagem fortaleceu a convicção de organização de um planejamento focado na individualidade, que simultaneamente organiza e otimiza o percurso dos estudantes e orienta as práticas do professor.

Vale ressaltar que a proposta do PEI se encontra amparada pelas diretrizes nacionais do Ministério da Educação, que preveem:

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno (Brasil, MEC, 2000, p. 24).

Aliás, na Lei Brasileira de Inclusão (2015), no artigo 28, inciso V, prevê-se a incumbência do poder público de assegurar aos alunos com deficiência a implementação de medidas coletivas e individualizadas em espaços que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em todas as escolas.

Segundo declara Tannús-Valadão (2014), países europeus como França, Portugal e Itália, bem como nos Estados Unidos, entre outros, têm no Plano Educacional Individualizado (PEI) um instrumento legal que acompanha a trajetória escolar dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum. Nota-se que a nomenclatura do documento pode variar, mas permanece com objetivos similares:

⁵ Os PCNs foram uma proposta do MEC inaugurada em 1996 para a educação nacional brasileira, que organizou a grade curricular das instituições de ensino, no entanto atualmente este documento não é mais utilizado.

registrar tanto os avanços como as dificuldades dos estudantes com deficiência. No Brasil, garante-se a elaboração do PEI pelos sistemas de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996) e nos outros documentos citados acima.

Tratando-se da importância do PEI, as autoras Glat; Vianna e Redig (2012) consideram o documento como um registro imprescindível dos processos alternativos de aprendizagem, devendo ser avaliado periodicamente, com objetivos a curto, médio e longo prazo, levando em consideração o ano que o aluno frequenta, sua ideia cronológica, nível pedagógico; avaliando suas habilidades, conhecimentos e desenvolvimento global.

Quanto à elaboração do PEI, para Mello e Hostins (2019) se faz substancial o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial, uma vez que o PEI deve ser construído de forma colaborativa entre esses profissionais, levando-se em consideração o indivíduo e suas especificidades e o contexto no qual está inserido, para juntos buscarem estratégias e prática educacionais.

Para Glat e Pletsch (2012), às avaliações, metodologias, estratégias de ensino, planejamento e o PEI devem constar no Plano Político Pedagógico da unidade escolar, como forma de alinhar a educação como espaço inclusivo, assim a escola pensará em todos os alunos e suas peculiaridades no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda para Glat e Pletsch (2012), para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam saber avaliar o aluno (avaliação diagnóstica), identificando seu nível pedagógico, suas habilidades, para então, a partir dessa sondagem, traçar o planejamento pedagógico e construir o PEI, avaliando o estudante de forma processual e ajustando ou corrigindo seus rumos. As pensadoras Glat e Pletsch (2012) ainda anunciam que o PEI também vai abranger em sua avaliação inicial a história de vida do estudante, com especificações clínicas e de diagnóstico, vivências escolares anteriores e todos os dados relevantes para compreender quem é aquele sujeito. Outrossim, Glat e Blanco (2011) manifestam considerar sempre os limites físicos, sensoriais, de comunicação, compreensão e quaisquer diferenças que o educando venha a apresentar, pois são extremamente relevantes na organização dos processos pedagógicos e curriculares para construção do PEI; afinal a aprendizagem como citada “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da

interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (Pletsch, 2010, p. 187).

Entende-se então o que Glat; Vianna e Redig (2012) anunciam quando dizem que somente os planejamentos educacionais que se baseiam na diferenciação, nos quais a individualização é uma prática pedagógica que pretende atender às necessidades educacionais específicas do aluno, serão entendidos como proposta escolar que busca alternativas de aprendizagem para aqueles que necessitam de especificidades nos processos de ensino-aprendizagem. De certo, Santos (2003) expressa em poucas palavras o que entendemos sobre diferenciação: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” (Santos,2003, p. 13).

Com o intuito de pensar na prática do professor e em sua formação continuada, Glat e Pletsch (2012) discursam que, além de ajustar currículos e reformular práticas, não se pode esquecer da formação docente, para que os profissionais sejam capazes de realizar intervenções pedagógicas que favoreçam o ensino-aprendizagem de todos, sobremaneira dos alunos com necessidades educacionais específicas. Pensando no educando, em uma reorganização escolar, com possibilidades para a organização de novas práticas pedagógicas, acreditamos que esse movimento vai contribuir para: “compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana” (Pletsch, 2010, p. 238).

Desse modo, Glat, Vianna e Redig (2012) indicam que a formação continuada dos professores no chão da escola tem relevância, e mostram que essa ação traz diálogo entre os profissionais diante de sua realidade, ou seja, a formação dentro da escola é adequada por se tratar da realidade daquela comunidade, valorizando o professor no seu saber e nas suas práticas, que poderão ser lapidadas com novas perspectivas e aperfeiçoamento profissional.

Ainda sobre esse aspecto, Vygotsky (2010), a partir de sua concepção de ensino-aprendizagem, trata da importância da mediação dentro do contexto em que o aluno está inserido, como um ser essencialmente social e histórico. Nesse sentido, o estudante não se resume a suas incapacidades, mas é visto como alguém repleto de possibilidades e que, se bem estimulado, pode gerar aprendizado e desenvolvimento, assim: “O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação”

(Vygotzky, 1997, p.34). Dessa forma, complementamos:

(...) o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vygotzky, 1997, p. 34).

Com essa narrativa de Vygotzky (1997), compreendemos então que o objeto de estudo não é a deficiência ou a limitação, e sim o aluno que tem a insuficiência, e que pela compensação é capaz de se desenvolver. Por isso, e ainda segundo Glat; Vianna e Redig (2012), o PEI é considerado uma estratégia de organização curricular que serve como instrumento para guiar o percurso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas, organizando as ações do professor para acompanhar e compensar o desenvolvimento desses educandos, ajustando-se sempre que necessário, dentro de uma avaliação processual.

Decerto, para Pletsch (2010), a relação entre professor e aluno deve ser recíproca, na qual o docente utiliza métodos organizados com uma finalidade específica. Certamente o PEI, como proposta de estruturação curricular, apoia o professor em suas práticas pedagógicas, que serão mediadas, tanto quanto beneficia o aluno no desenvolvimento de seu potencial.

1.4.2 Reflexão sobre Flexibilização, Adequação e Adaptação Curricular como formas de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas

Eu o desafio a refletir sobre sua própria maneira ímpar de ser, antes de começar a ter problemas e sentir-se ofendido pela maneira ímpar de ser dos outros.

William M. Chace, 2003

Para a construção de um sistema educacional inclusivo, precisamos falar do currículo. Segundo Minetto (2012) a diversidade dos alunos impõe a complexidade de organizar um currículo que seja coerente com essa pluralidade, e assim se nota

que o currículo pode incluir e excluir o estudante em sala de aula. Ademais, Saviani (2016) relata que a escolha dos conteúdos do currículo é tanto técnica quanto política, e deve garantir aos alunos a entrada na cultura letrada, proporcionando-lhes os instrumentos necessários para acessar o conhecimento elaborado.

Ainda sobre o currículo, Saviani (2016) comenta:

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (Saviani, 2016, p.4).

Em suma, Saviani (2016) quer expressar que, através da mediação escolar, ocorre a transição do saber espontâneo para o saber sistematizado; no mais, a necessidade de assimilação do conhecimento elaborado não implica que este seja mais importante ou hierarquicamente superior, porém trata-se de um movimento dialético, em que a ação escolar adiciona novas determinações que enriquecem os conhecimentos anteriores.

Minetto (2012) discursa sobre o currículo, todavia, ser influenciado pela subjetividade de quem o planeja, ou seja, o professor planeja para o aluno. Quem idealiza tem suas próprias convicções, valores, histórico de vida, formação, ideias, entre outros; por isso, quando o professor planeja, pode não levar em consideração as necessidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes. O docente também vai precisar pensar nos recursos que tem disponíveis dentro de sua realidade, além disso, conforme a autora ainda salienta, há o compromisso que o professor deve ter com a diversidade e ao mesmo tempo o quão difícil pode ser atendê-la, o que nos faz refletir sobre: “A nossa principal característica comum é a diversidade, nossa principal semelhança é a diferença” (Minetto, 2012, p. 30).

Dessa maneira, Minetto (2012) acredita que o currículo não deva ser algo frio ou descontextualizado da realidade do aluno; pelo contrário, é algo vivo e em ação, feito de gente para gente. Outrossim, ela ainda complementa, dizendo que chegará o dia em que os livros registrarão como conseguimos transformar a escola tradicional em uma escola inclusiva, pois, com o tempo, aprendemos a compreender, a mudar, a pensar de maneira diferente e a ousar novas abordagens. E é certo que a profissão de professor precisa passar por mudanças, assim como todas as outras. Aqueles que

escolhem essa carreira devem estar dispostos a enfrentar inovações e se capacitarem para o atendimento às exigências contemporâneas.

Minetto (2012) pondera também que a escola comum não passou a ter problemas apenas com a chegada da inclusão, de fato a necessidade de mudanças sempre existiu. Sob essa ótica, Mazzotta (2003) nos faz entender que o ser humano busca de forma constante a liberdade, oportunidade e igualdade de direitos na sociedade e isso se reflete na escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, promovida para garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação. Então, Minetto (2012) considera que a educação inclusiva deve olhar o aluno de forma integral, contribuindo para seu desenvolvimento global, e para isso se faz necessário que a escola disponha de professores capacitados; Flexibilizações, Adaptações e Adequações Curriculares; trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores especialistas em Educação Especial; outros apoios humanos necessários para locomoção dos alunos; alimentação; higiene; entre outros suportes.

Minetto (2012) evidencia que, diante da realidade atual, as Flexibilizações, Adaptações e Adequações Curriculares são possibilidades diante das dificuldades apresentadas por alguns alunos, construindo-se uma escola que se modifica e seja compatível às necessidades que os estudantes podem apresentar durante o percurso escolar. As autoras Fonseca *et al.* (2020) entrelaçam a isso o fato de a escola ser vista como local de mediação entre sujeito e sociedade, sendo que esse ambiente educacional deve ainda oferecer o conhecimento visto como uma base para o processo de emancipação humana e transformação social; assim, a organização do currículo e o acesso a ele por todos os alunos são condições essenciais para que esses conhecimentos sejam apropriados.

Nesse sentido, Fonseca *et al.* (2020) explicitam como fundamental compreender que a relação entre ensino-aprendizagem é sustentada pelo currículo escolar, ao passo que vale a pena refletirmos sobre se os alunos estão realmente se apropriando dos conhecimentos com equidade ou se o currículo tem de fato impactado na escolarização desses educandos. Em conformidade, Aranha (2000a) nos indaga a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais, sobre o que e por que ensinar? Ensinar como? Ensinar

quando? Tais questões necessitam de esclarecimentos, para que se alcance o objetivo escolar.

Sob esse ponto de vista, temos a certeza de que não estamos mais debatendo se somos contra ou não a inclusão, e sim em busca de meios e práticas que favoreçam essa inclusão e a obtenção de uma educação de qualidade a todos. Com essa visão, Minetto (2012) explica que o currículo precisa ser:

(...) estruturado de forma que as diferenças raciais, culturais, familiares, de gênero, religiosas, de aptidões e habilidades possam ser entendidas e contempladas no cotidiano. Para isso, é necessária uma rede complexa de buscas, priorizando fontes de informações que possam atender à necessidade de definir objetivos, conteúdos, seleção das atividades de aprendizagem, planos de ação e o que se avaliar (Minetto, 2012, p. 32).

Igualmente, Minetto (2012) expõe que os ajustes curriculares, com sua ampla conceituação e limites extensos, possibilitam a organização de diversas representações, portanto, se adaptam a uma variedade de interesses e perspectivas de mundo. E, sob a égide da igualdade de direitos, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008) preconiza:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

Esse apontamento nos faz pensar que a educação inclusiva requer contemplar a todos em sua aprendizagem e, como nos relata Minetto (2012), a escola vai conseguir organizar seu currículo dentro da complexidade de cada indivíduo quando entender de fato que estar dentro da escola não significa estar aprendendo, e que essa escola, além de se dedicar à aprendizagem dos estudantes mencionados na Política Nacional (Brasil, 2008), deve não só preocupar-se com a aprendizagem, mas também com o sujeito que está aprendendo. Minetto (2012), em acordo com esse pressuposto, nos faz olhar para o currículo como “agente de

mudança, construtor de opiniões, capaz de melhorar a qualidade da educação” (Minetto, 2012, p.33). Logo, a referida autora dimensiona que “com a reflexão, surgem as estratégias, e estas embasam a ação, tornando o currículo um fator de mudança que afeta os pensamentos, as atitudes e as ações do professor, oportunizando uma resposta mais adequada à diversidade” (Minetto, 2012, p. 34).

Sobre esse complexo tema, Fonseca *et al.* (2020) discursam sobre não haver dúvidas em relação aos avanços no acesso dos alunos com deficiência ao ensino comum, todavia ainda existem desafios para a escolarização desse público e de muitos alunos sem deficiência, afinal, sempre será “papel da equipe escolar conhecer as necessidades dos alunos, propor soluções pedagógicas para atendê-los adequadamente, promovendo seu desenvolvimento educacional e social” (Fonseca *et al.*, 2020, p.7). E, nesse ínterim, a escola terá a responsabilidade de organizar o currículo, somando-o a procedimentos e práticas pedagógicas, que visam garantir:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2001, p. 2).

Em consideração à citação acima, Pletsch (2010) explica que promover ajustes no currículo, não significa uma simples diminuição ou remoção de conteúdos, mas sim ajustá-los às condições de aprendizagem e necessidades dos estudantes, dando-lhes acesso ao currículo. Para Capellini (2018) esses ajustes curriculares podem ser vistos como caminhos para acessar o currículo, sendo essencial que os objetivos estejam claramente definidos no planejamento, na organização e na prática, sem esquecer de uma avaliação processual que avalia os percursos do estudante e mudanças de rotas, se assim for preciso.

Em princípio, consideramos ajustes as formas pelas quais o currículo será organizado para contemplar as demandas pedagógicas próprias dos alunos com necessidades especiais, e nesse sentido os ajustes compreendem as Flexibilização, Adequações Curriculares, e a Adaptação, como formas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem individual de cada estudante. Assim, Aranha (2000a) fala das peculiaridades específicas de cada aluno e que, para atendê-las, por vezes, temos

que fazer ajustes no currículo regular, a fim de alcançar os diferentes níveis pedagógicos, de forma a garantir condições necessárias para que o aluno acesse o conhecimento.

Primeiramente falaremos de Flexibilização, que, segundo Aranha (2000b), são modificações feitas no currículo, cuja implementação e responsabilidade são exclusivas do professor em suas ações na sala de aula, o que, de acordo com Capellini (2018), nos mostra que flexibilizar quer dizer tornar o currículo tradicional menos rígido, trazendo a necessidade de moldá-lo e torná-lo mais maleável, com o objetivo de torná-lo acessível, lembrando que as ações docentes devem estar claras no planejamento. Já Fonseca *et al.* (2020) conceituam o termo flexibilização como as ações docentes em relação às mudanças nas estratégias, recursos, ambientes diversos, materiais a serem utilizados, entre outros. Segundo Aranha (2000b), essas Flexibilizações irão proporcionar promoção de acesso ao currículo nos:

- Objetivos de ensino: que irão se referir a ajustes que o professor irá fazer nos objetivos pedagógicos que constam no seu plano de aula, adequando-os às características e necessidades dos estudantes. Aqui o profissional poderá também privilegiar determinados conteúdos, em detrimento de outros, menos relevantes, conforme a prioridade definida com base na análise do conhecimento já adquirido pelos alunos e na importância do objetivo para o desenvolvimento e aprendizado significativo. O docente poderá ainda acrescentar objetivos complementares, inserindo componentes do currículo que julga necessário o aluno aprender ou aprofundar; conhecimentos, por exemplo, para alunos com altas habilidades e superdotação;
- Conteúdos: trata-se de quando é necessário priorizar conteúdos e/ou reformular a sequência em que devem ser ministrados, ficando sempre a cargo do professor a responsabilidade de escolher a ordem e a prioridade dos temas a serem ensinados;
- Estratégias: buscar as melhores estratégias para ensinar aos alunos, sendo preciso que o professor ajuste seus métodos de ensino, tanto incorporando atividades diferentes das planejadas quanto adicionando atividades complementares às que já tinha previsto, como, por exemplo: descrição

detalhada com exemplos e modelos; utilizar material concreto e deixar os alunos o manusearem; utilização de imagens, vídeos; empregar jogos; atividades que impliquem diferentes graus de dificuldade. Assim os ajustes e as ações do docente devem sempre estar atrelados ao processo de aprendizagem dos estudantes;

- Temporalidade: o professor poderá adequar o tempo previsto das atividades propostas, dividindo-as por partes; dar maior tempo de realização das tarefas, aumentando ou diminuindo esse tempo de acordo com as necessidades dos alunos;

- Avaliação: refere-se a ajustar as técnicas ou instrumentos utilizados para avaliar os estudantes, utilizando-se de diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os a distintas maneiras e possibilidades de expressão dos alunos, como por exemplo: permitir que alunos com graves comprometimentos motores possam utilizar um notebook para escrever em vez de exigir que ele use papel e caneta; permitir que o estudante utilize comunicação alternativa para se expressar; proporcionar avaliação em braille para educandos cegos; atender-se e aceitar o modo como o surdo escreve as orações e deixá-lo também expressar o que aprendeu através da Libras. Um aluno pode demonstrar que aprendeu através de um desenho, de uma escultura, da oralidade, de uma sequência de imagens, da construção de uma história, entre outras possibilidades. O mais importante é que o professor use a avaliação para identificar o que o estudante ainda precisa aprender, em qual nível pedagógico ele se encontra, para, a partir daí, ajustar o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, de acordo com Aranha (2000a), os alunos têm sua própria história de vida e sua maneira peculiar de aprender: alguns conseguem operar no nível abstrato, outros necessitam de materiais e recursos concretos e ainda temos aqueles que aprendem melhor através de imagens, vídeos, filmes, entre outros recursos; sendo assim, cada aluno é único e diferente a seu modo.

Agora, trataremos das Adequações Curriculares de Grande Porte (significativas) no ambiente escolar, nos referindo ao currículo. Sobre tal questão,

Aranha (2000a), em termos criteriosos, nos diz que a escola deverá avaliar a real necessidade do aluno, o nível pedagógico do educando (necessidade de uma minuciosa avaliação da parte acadêmica) e a proposta curricular do ensino comum. Diante disso serão registradas as adequações no Plano Educacional Individualizado, que permanece aberto para quaisquer alterações nas decisões tomadas, sempre que for preciso. A autora ainda salienta que:

Não se trata aqui de “abrir mão” da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, mas de permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares (Aranha, 2000a, p. 12).

Assim, acreditamos que qualquer objetivo pode ser alcançado, se metas claras e realistas forem definidas, e ações coerentes forem planejadas e executadas, pois, de acordo com Capellini (2018), é importante que a revisão das práticas pedagógicas, a definição e análise dos procedimentos, bem como a implementação de Adequações Curriculares, sejam orientadas por um planejamento baseado no trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial.

Santo (2020) explica que a Adequação Curricular de Grande Porte prevê alterações significativas nos conteúdos, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, sendo essas variáveis adaptadas a depender do aluno. Sob o mesmo ponto de vista, tanto Aranha (2000b) quanto Leite *et al.* (2011) e Capellini (2018) são taxativas ao afirmarem que as Adequações Curriculares são respostas educacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Ainda em consonância com Aranha (2000a), as Adequações Curriculares de Grande Porte pretendem alcançar um currículo adequado, em que haverá ajustes nos objetivos, conteúdos, avaliação e temporalidade, explicados a seguir:

- Adequação dos Objetivos: refere-se a possibilidades de eliminação de objetivos básicos, de se introduzir objetivos específicos ou complementares, como exemplo: os alunos irão aprender adição: existe um aluno que ainda não relaciona números a quantidades, podemos então introduzir o objetivo de contar e quantificar, como proposta que antecede a adição, e será mais

significativa para o aprendizado do estudante (se ele não sabe contar, como irá aprender a somar?);

- Adequação dos Conteúdos: composta da adequação de conteúdos, complementares ou alternativos e da eliminação de conteúdos básicos do currículo, de acordo com as adequações nos objetivos, assim, se objetivos forem eliminados, o conteúdo correspondente a esse objetivo também será removido. No caso dos novos objetivos introduzidos, os conteúdos correspondentes também passarão a existir no Plano Educacional Individualizado do estudante;
- Adequação do Método de ensino e Organização Didática: se refere à organização específica que requer ajuda de instâncias superiores administrativas ou políticas como, por exemplo: decisões sobre a organização diferenciada de sala de aula para atender à especificidade de algum estudante, materiais adaptados diferenciados, diminuir o número de estudantes por sala, trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e professor de Educação Especial, apoio ao aluno com deficiência em classe regular, Atendimento Educacional Especializado no contraturno, Intérprete de Libras, guia-intérprete, entre outros recursos;
- Adequação do Sistema de Avaliação: estão atreladas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados do currículo e registrados no Plano de Educacional Individualizado. A avaliação será contínua e servirá para compreender quais os processos o aluno ainda não aprendeu e ainda precisam ser retomados no percurso de ensino-aprendizagem, fazendo reajustes sempre que necessário durante o percurso escolar;
- Adequação de Temporalidade: o Plano Educacional Individualizado deve seguir o aluno em toda a sua trajetória escolar, para que de um ano para o outro possa haver continuidade no trabalho realizado até então. Importante sempre avaliar o tempo de permanência de um aluno em uma determinado ano escolar, levando-se sempre em consideração sua faixa etária, lembrando

da importância da convivência com seus pares;

Capellini (2018) nos remete à reflexão de que as Adequações Curriculares, inquestionavelmente, devem ser vistas como uma oportunidade para implementação de um currículo flexível, jamais com o objetivo de simplificar o conteúdo, mas de torná-lo acessível por meio de possibilidades metodológicas diversificadas que respeitem as individualidades dos alunos e promovam a construção do conhecimento. Por assim dizer, as Adequações Curriculares podem ser compreendidas como vias de acesso ao currículo. Fonseca *et al.* (2020), por sua vez, dissertam sobre a importância de os objetivos serem delimitados de forma clara no planejamento, na elaboração e na prática das referidas adequações.

Então, refletimos quando Pletsch (2009) argumenta que a falta de acesso à escola era uma forma de exclusão, e que agora a exclusão se apresenta por meio do aprendizado insuficiente e da fragilidade do currículo, que não atende a todos. Ao falarmos sobre a Adaptação Curricular, observamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) instrui que deve ser proporcionado aos alunos com necessidades os recursos pedagógicos que favoreçam a promoção de sua aprendizagem e a valorização das diferenças, além de garantir acessibilidade e eliminar barreiras de comunicações e informações, de modo que fica implicitamente sugerido que algumas atitudes devem ser tomadas para que os obstáculos possam ser eliminados. Por analogia, Fonseca *et al.* (2020) explicam sobre o termo Adaptação Curricular:

Organização escolar e serviços de apoio que propiciem condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (Fonseca *et al.*, 2020, p. 9).

Desse modo, as Adaptações, segundo Fonseca *et al.* (2020) buscam por ações e práticas pedagógicas capazes de alcançar o trabalho voltado a alunos com comprometimentos e níveis de funcionamento diversos; assim, alguns estudantes necessitam da construção de um currículo diferenciado, que considere e beneficie suas peculiaridades, atendendo a todos e a cada um. Nessas circunstâncias,

voltamos a frisar sobre o que Aranha (2000a) salienta, quando diz que as ações docentes devem ser baseadas em critérios que estabeleçam o que o estudante deve aprender, de que maneira e em que momento aprender, quais formas de organização do ensino são mais eficazes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. Cabe assinalar também que as Adaptações Curriculares são vistas como estratégias de planejamento e de atuação inerentemente docente, buscando atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Em suma, as Adaptações Curriculares são caminhos para acesso ao currículo, em que sejam trabalhados conteúdos que agreguem ao desenvolvimento individual daquele sujeito que é único, proporcionando uma situação de aprendizagem alternativa, que Aranha (2000a) trata como algo que vai favorecer o acesso ao conhecimento e que seja funcional para a vida daquele educando. A autora ainda esclarece, por fim, que as Adaptações Curriculares serão uma forma de organização escolar e de serviços de apoio, que irão acontecer no planejamento curricular, como mudanças do currículo, que deve ser alterado, para que possa beneficiar o estudante, diferente daquele trabalhado com os demais alunos, ficando estabelecidas alterações nos objetivos, conteúdos, estratégias, métodos e recursos.

Finalmente, Fonseca (2011), em sua análise sobre as Adaptações, considera que este seja direito de alguns, tratando-se daqueles que estão impedidos de acessar o currículo, e que, após tentativas de flexibilização e adequação curricular, não conseguiram se beneficiar e por consequência deverão ter um Plano Educacional Individualizado, criado especificamente para eles, contendo objetivos e conteúdos que favoreçam sua aprendizagem, mesmo que em algum momento não sejam apenas conteúdos acadêmicos, mas conteúdos apropriados para atender às suas peculiaridades, sendo um currículo funcional às necessidades daquele indivíduo.

Como ilustração que resume os ajustes curriculares aqui propostos, segue o Quadro abaixo, nomeado pelas autoras Fonseca *et al.* (2020) como Modalidades de Ajustes:

Modalidade	Demarcação conceitual	Para quem? Possibilidades	Possibilidades
Flexibilização	Programação das atividades elaboradas	Todos os alunos.	O professor embasa sua prática em atividades

	para a sala de aula. Diz respeito a mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.		significativas com uso de recursos, técnicas e ambientes diversificados.
Adequação	Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo e que focalizem a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno. Diz respeito ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.	Aluno em cuja avaliação foram identificados benefícios para a aprendizagem, valendo-se de ajustes em aspectos específicos do currículo comum.	Alteração nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum, desde que o ajuste de flexibilização não tenha sido suficiente para favorecer a aprendizagem.
Adaptação	Organização escolar e serviços de apoio que propiciem condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos.	Aluno em situação grave de deficiência, para quem os ajustes de flexibilização e adequação curricular não tenham surtido avanços pedagógicos.	Alteração do currículo ou proposição de um currículo diferente a partir das necessidades específicas e impeditivas em razão da condição de deficiência grave. Observa-se o currículo funcional natural, articulado ao currículo comum, como um potencial para a efetivação da adaptação curricular.

Fonte: Fonseca *et al.* (2020, p. 37).

Por fim, Fonseca *et al.* (2020) destacam a necessidade de ajustar o currículo comum, com a finalidade de atender os alunos com necessidades educacionais específicas dentro da escola, e garantir o direito de seu acesso e permanência no ambiente pedagógico; além disso, complementam dizendo sobre o quão importante

é a compreensão de que os conteúdos não devem ser um objetivo final, mas sim utilizados como elementos integrados à realidade dos alunos, o que deve ser alcançado por meio de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Contemplar as ações desenvolvidas por uma professora do 1º ano do ensino fundamental I de uma escola inclusiva do município de Barueri/SP, a fim de oferecer contribuições e orientações referentes aos ajustes curriculares dos conteúdos, com vistas a contemplar as necessidades educacionais específicas individuais de uma aluna com deficiência múltipla.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a dificuldade da professora do ensino comum na elaboração de um planejamento curricular que atenda às reais necessidades educacionais específicas dos alunos;
- Elaborar, em conjunto com a professora do 1º ano do ensino comum, o Plano Educacional Individualizado e ajustes curriculares que se fizerem necessários para atender a aluna com deficiência múltipla;
- Entender a importância do trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência;
- Debater, oferecer e auxiliar a professora do 1º ano do ensino comum para que tenha maiores possibilidades e segurança em traçar um Plano Educacional Individualizado e elaborar atividades que contemplem as especificidades dos estudantes com deficiência;

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Métodos e procedimentos

O Projeto foi aprovado no CEP/UNIFESP 0095/2024 sob o número do parecer 6.905.690.

Justifica-se esta pesquisa em razão das inúmeras discussões que existem sobre a melhor forma de inclusão dos alunos com deficiência, pela minha atuação como professora de Atendimento Educacional Especializado e perante as dificuldades reais dos professores do ensino comum em atender as necessidades educacionais específicas dos alunos em sala de aula comum. Buscamos compreender as dificuldades e ações desenvolvidas por uma professora de 1º ano do ensino fundamental I de uma escola comum do município de Barueri/SP no processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com deficiência. Objetivamos oferecer a essa docente contribuições e orientações referentes a ajustes curriculares dos conteúdos, numa perspectiva de trabalho colaborativo com construção de Plano Educacional Individualizado, com vistas a contemplar as necessidades educacionais específicas individuais de uma aluna com deficiência múltipla.

A metodologia usada para realizar este trabalho foi a qualitativa, cuja origem, como ensina Triviños (1987), advém da Antropologia:

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo (Triviños, 1987, p.121).

Observa-se que também foi de cunho exploratório, participante e pesquisa-ação, devido ao campo de pesquisa ser também o local de trabalho de um dos pesquisadores: “[...] o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar” (Triviños, 1987, p.121).

Pensamos na pesquisa exploratória porque os autores Menezes *et al.* (2019) mencionam sua relevância para nos ajudar a explorar e esclarecer ideias, entender

feitos, aprimorar conhecimentos, gerar resultados que possam colaborar no enfrentamento das dificuldades, ou gerar mais estudos sobre o tema para que seja aprimorado, e ainda completam:

Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. Tal tipo de pesquisa ajuda o pesquisador a compreender ou aprimorar o conhecimento sobre um determinado assunto, de modo que, após o seu término, seus resultados possam levar a outras pesquisas com novas abordagens (Menezes *et al.* 2019, p. 34).

Vemos os pesquisadores como participantes e ativos de todo o processo de pesquisa, uma vez envolvidos no local, no qual foi realizada a pesquisa, condição a partir da qual os referidos Menezes *et al.* (2019), identificam que a pesquisa-ação se qualifica pela relação entre o pesquisador e os pesquisados, que procuram compreender um problema determinado por meio das ações diretas dos envolvidos. Completando, tem-se a ideia de que a pesquisa-ação é “[...] “um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social” (Vergara (2006, p. 49) , podendo também:

[...] afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada “pesquisa participante” (ou “participativa”) pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural **que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda** (Triviños, 1987, p.125, grifo meu).

Desse modo, os dados a serem analisados foram obtidos por meio da técnica de aplicação de questionário com perguntas fechadas para traçar o perfil dos pesquisados (professora do 1º ano do ensino fundamental I e professora de Inclusão Escolar). Sobre esse recurso, Gil (2002) aponta que a aplicação de questionário não requer treinamento específico e que questões fechadas colaboram com a análise de respostas.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (As informações coletadas foram gravadas e armazenadas no drive dos pesquisadores) para entender a visão da professora do ensino comum sobre a inclusão, o que ela pensava sobre os ajustes curriculares e o que mudou após o trabalho colaborativo com a professora de Educação Especial. Essa entrevista foi importante para que os pesquisadores pudessem captar entonação de voz, gestos, fisionomia, entre outras variáveis, considerando a importância desse tipo de coleta de dados, conforme exposto a seguir:

[...] o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (Duarte, 2002, p. 145).

Ressalta-se a importância da postura dos pesquisadores, mediante entrevista com os pesquisados, pois em:

[...] entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (Duarte, 2002, p. 146).

O pesquisador deve ter a atenção plena sobre o que está sendo respondido para posteriormente fazer a interpretação. Como exposto por Duarte (2002), a entrevista semiestruturada é uma técnica dentro do método qualitativo, que oferece dados muito importantes e concentrados, que requerem atenção ao serem analisados, pois não é tarefa fácil. Sobre sua importância, cabe observar que:

[...] entrevista semi estruturada [...] reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala — e isso exige tempo e esforço (Duarte, 2002, p. 146).

A análise também se desdobrou através de Observação livre e diário de campo, uma vez que a pesquisa qualitativa permite usar ambos:

Nela pelo menos devemos ter presente dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes. Um deles relacionado com a amostragem de tempo, e o outro, com as denominadas Anotações de Campo. Estas últimas são consideradas tão delicadas que merecem destaque maior, análise mais detida, para colocar em relevo suas características (Triviños, 1987, p. 153).

Pretendeu-se ainda realizar a verificação de legislação e documentos municipais (instrumentos internos), para compreender como é realizado o registro das Adequações Curriculares (Plano Educacional Individualizado) dos alunos com necessidades educacionais específicas, estudo que se fundamenta no método de análise de conteúdo, conforme explicado abaixo:

[...] instrumentos legais: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; instrumentos oficiais, que seriam de duas classes: aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo (Triviños, 1987, p.139).

No corpus da pesquisa, os dados coletados foram classificados em categorias: A-) O trabalho colaborativo entre as professoras do ensino comum e professora do Atendimento Educacional Especializado; B-) Construção do Plano Educacional Individualizado como documento norteador do trabalho do professor e acompanhamento do desenvolvimento do estudante; C-) Ajustes curriculares como proposta de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos.

3.2 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo pode ser utilizada para a realização de pesquisas qualitativas, pois esse tipo de análise pode colaborar, segundo Gil (2002) e Bardin (2016) de maneira a compreender os dados coletados e observados com a construção teórica.

Assim, as professoras Marconi e Lakatos apontam que:

[...] os estudos que usam procedimentos específicos para coleta de dados para o desenvolvimento de ideias são aqueles estudos exploratórios que utilizam exclusivamente um dado procedimento, como, por exemplo, análise de conteúdo, para extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente. Dessa forma, não apresentam descrições quantitativas exatas entre as variáveis determinadas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 188).

Marconi (2010) nos faz refletir sobre a importância dos dados coletados e sobre como essas informações podem gerar respostas à investigação, sendo que sua análise e interpretação envolvem as operações de interpretação, explicação e especificação, a fim de buscar respostas para nossas indagações.

Interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentando, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (Marconi, 2010, p. 152).

A análise de conteúdo, proposta também por Bardin (2016), pode ser realizada através da análise documental; portanto cabe, em relação a este estudo, fazer menção à análise de documentos oficiais da educação do Município de Barueri, como: o documento de Adaptação Curricular e a Base Curricular de Barueri, prevista neste trabalho, para entender as possibilidades de adequações e atendimento às necessidades educacionais específicas dos educandos. Ainda segundo Bardin (1977/2006), a análise de conteúdo passará pelos momentos: “(...) pré análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação” (p. 121).

Ainda na visão de Bardin (2016), é necessário organizar a análise de forma prévia, seguindo três tipos de missão: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final” (p. 25).

Vale ressaltar que tal aluna não foi participante da pesquisa, apenas a professora responsável por sua classe; observe-se que foram tomados cuidados prévios em relação a situações adversas ou contrárias que pudessem causar danos aos participantes.

Os envolvidos receberam informações sobre os métodos e os objetivos da pesquisa, e todas as dúvidas das participantes foram sanadas do início ao fim. As participantes tiveram o direito de retirar o seu consentimento de participação durante qualquer fase da pesquisa e tiveram a prerrogativa de requerer indenização por danos, ou ressarcimento de algum gasto. Pretendeu-se com isso diminuir desconfortos, garantido local reservado para entrevistas e liberdade para não responder às entrevistas e aos questionários. Todos teriam acesso aos resultados assim como ao potencial benefício que esta pesquisa pretendia agregar em prol da sociedade, assim como tiveram ciência de que o estudo não previa vantagem pessoal para os participantes, que ficaram com uma cópia do TCLE para contato com o responsável da pesquisa sempre que desejarem.

Ademais, houve registros no diário de bordo que estão em arquivo pessoal dos pesquisadores, valendo como documento de consulta, uma vez que revelou vestígios da prática docente, que por diversas razões não foi previamente planejada.

O próprio método aqui sugerido, em que os pesquisadores não se colocam como passivos diante dos participantes, foi uma possibilidade argumentativa em

casos de questionamentos, dúvidas e/ou sugestões sobre quais seriam os ganhos deste trabalho para a comunidade escolar.

3.3 Resultado e Discussão

Vamos elucidar os resultados e discuti-los, tendo como base: A-) O trabalho colaborativo entre as professoras do ensino comum e professora do Atendimento Educacional Especializado; B-) Construção do Plano Educacional Individualizado como documento norteador do trabalho do professor e acompanhamento do desenvolvimento do estudante; C-) Ajustes curriculares como proposta de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos.

3.3.1 O trabalho colaborativo entre as professoras do ensino comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado

Por certo, Marin e Braun (2013) nos fazem refletir, ao afirmarem que na área da educação ainda temos dúvidas quanto a organizar propostas educacionais que contemplem o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, substancialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. No mais, estamos sempre em busca de fazer o melhor com o objetivo de buscar a metodologia mais eficiente para ensinar a todos, respeitando suas diferenças; isso posto, este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio do trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora do AEE, que juntas trabalharam em prol do processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com deficiência múltipla.

Como análise e resultados da nossa pesquisa, percebemos que o trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora especialista em Educação Especial precisa de fato acontecer e estar articulado, pois já dissemos e constatamos que, sozinho, o professor regente não obtém êxito. Reforçando essa ideia, Pletsch (2010) relata que o professor enfrenta a diversidade em sala de aula, número excessivo de alunos por classe, processos inadequados de avaliação, estudantes com necessidades educacionais específicas, falta de capacitação, alunos com inúmeras situações sociais adversas, entre outros entraves, e por isso esse

profissional necessita de auxílio. Diante desse cenário, vemos o trabalho colaborativo como forma de auxílio, que, segundo as autoras Glat e Pletsch (2013), consiste na parceria entre os profissionais, numa ação em que o educador comum e o educador especializado vão trabalhar em parceria para planejar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Com isso, de acordo com Marin e Braun (2013), são organizadas estratégias e atividades pedagógicas a fim de garantir a participação e aprendizagem desses alunos. Assim:

O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013, p. 53).

Em consonância com essa base teórica, o trabalho em equipe articulou maiores possibilidades de organização e planejamento de ensino-aprendizagem adequados às necessidades educacionais específicas da estudante com deficiência.

Diante disso, apresentamos a profissional que participou de nossa pesquisa, a professora do ensino comum que chamaremos de K., que leciona no 1º ano do ensino fundamental numa classe com 31 alunos. Desse montante, 3 deles possuem deficiência e, quando ela recebeu o convite para participar da pesquisa, prontamente aceitou e disse: “Eu preciso muito de ajuda, eu preciso muito de você”. Ademais, essas angústias e incertezas da professora demonstraram um marco que pode ser propulsor do repensar a sua prática e estabelecer novas metas, dado que, conforme recomenda Scavoni (2016) nossas ações não devem ser meras repetições automáticas, sem uma compreensão clara de seu propósito e razão de ser; é essencial agir com intenção, ou seja, devemos traçar metas claras e objetivas; e, dentro de uma avaliação formativa e processual, compreender nossas intervenções enquanto professores, e verificar o que os alunos ainda precisam aprender.

Tendo como base um dos questionários, buscamos compreender o perfil da professora K., que tem 32 anos de idade, concluiu a Habilitação Específica para o Magistério em 2009 e em seguida cursou Pedagogia. Atuava como docente havia mais de dez anos, era professora efetiva da rede municipal de Barueri, e lecionava

nos dois períodos (manhã e tarde). Seus planejamentos eram realizados geralmente em horário de atividade individual e hora de atividade coletiva, que deveriam ser cumpridas dentro da unidade escolar e em hora de trabalho de livre escolha.

Durante a entrevista, perguntamos à professora K. se ela acreditava na educação inclusiva. Sem titubear, a professora foi enfática ao dizer:

Eu acredito sim na educação inclusiva, acho que inclusive ela é fundamental para que a gente possa construir uma sociedade mais justa e mais igualitária onde os indivíduos são valorizados com a mesma chance de se desenvolver, né, dentro de suas potencialidades, então eu acredito sim que pensando, né, numa inclusão social e pedagógica e dentro de todo contexto, né, ela é de importância ímpar para a formação do cidadão (Professora K., 2024).

Felizmente não enfrentamos com a professora K. barreiras atitudinais, que, segundo Pletsch (2010), poderiam ser impeditivos cercados de estigmatização e preconceito. Na verdade, a referida docente se mostra a favor da Inclusão Escolar, só salienta que necessita de apoio e recursos.

Pensando na educação inclusiva, a professora K. ainda discorreu:

Quando eu penso em educação inclusiva, eu penso que vai muito além do pedagógico, né, pensando em um aluno que necessita de uma inclusão é, a parte pedagógica é só a pontinha do iceberg, a gente tem que pensar na inclusão social e em todo o contexto que essa criança vai ser inserida, penso que o trabalho do professor é só uma pontinha e, se toda escola não estiver de acordo, pensando na evolução desse aluno enquanto cidadão, enquanto pessoa, essa inclusão não acontece de verdade, eu penso que a inclusão é um processo fundamental, né, para busca de igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, mas que ela deve ser pensada no geral e não somente na parte pedagógica (Professora K., 2024).

Sobre o teor dessa fala da professora K., as autoras Mani e Fonseca (2023) nos mostram que a educação inclusiva e sua diversidade dentro da escola e das salas de aula trazem à tona a necessidade de reformular práticas inclusivas que exigem uma reflexão profunda sobre quem se beneficia dessas ações e como elas podem efetivamente promover a equidade no ambiente educacional e fora dele, isto é, em sociedade.

Indagamos à professora sobre qual método de intervenção pedagógica ela utilizava para alunos com necessidades educacionais específicas. Como resposta, a professora expôs:

Os alunos são atendidos em sala regular, prezando pelo desenvolvimento pleno. O planejamento é feito com base nas habilidades da BNCC, buscando atender o aluno de acordo com suas particularidades. Em sala de aula, a aluna X. conta com o suporte da professora de inclusão, que aplica, direciona e auxilia a atividade que busco planejar (Professora K., 2024).

Sobre isso, nas observações de campo, pudemos constatar que a professora K. tem auxílio dentro de classe de uma profissional que tem o cargo efetivo de professora de Inclusão Escolar, que tem por função aplicar para a aluna as atividades que a docente planeja. Em estudo documental, constatou-se que, através do Decreto nº 9.556, de 18 de abril de 2022, foi regulamentado o cargo de provimento efetivo de Professor de Inclusão Escolar no município de Barueri. Foi possível verificar que esse profissional se destina a acompanhar os alunos com deficiência ou transtorno do espectro do autismo em sala de aula comum da educação infantil, a partir de três anos de idade, até o ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. Esse acompanhamento acontece para auxiliar o aluno na comunicação, interação social, apoio ao comportamento, apoio à autonomia e independência, aprendizagem, mobilidade, locomoção e movimento, direcionados às atividades escolares. Mesmo com esse auxílio dentro de sala de aula, fica sob responsabilidade da professora do ensino comum elaborar os ajustes curriculares. Nesse sentido, a professora K. comentou como ela organiza as atividades para os alunos com necessidades educacionais específicas:

As atividades são elaboradas de acordo com as habilidades prévias da aluna, pensando na gestão de tempo e nos interesses pessoais da aluna, facilitando a aceitação. Juntamente com a professora de inclusão da sala, e orientação da professora do AEE, elaboramos um cronograma para que a aluna possa frequentar diversos espaços pedagógicos da escola, trazendo atividades de curta duração e com intencionalidade (Professora K., 2024).

Por conseguinte, esse relato nos mostra a colaboração necessária entre os profissionais. Sobre essa parceria, Mani e Fonseca (2023) mostram que as ações conjuntas planejadas a curto, médio e longo prazo, prevendo que o aluno com deficiência tenha a chance de avançar no processo de aprendizagem, demonstram práticas articuladas com a intenção de garantir acesso, permanência e aprendizagem. Mani e Fonseca (2023) ainda salientam que os conhecimentos dos professores do ensino comum e dos professores especializados precisam ser articulados de forma colaborativa, pois, enquanto um profissional se concentra no currículo e nos objetivos de ensino, o outro foca as estratégias, recursos, ajustes

curriculares e Adaptações necessárias para garantir o acesso aos conteúdos educacionais.

Nesse sentido, a professora K. nos falou sobre o que pensa a respeito da avaliação do aluno com deficiência, dizendo que: *“As avaliações são pensadas de acordo com as habilidades desenvolvidas com a aluna. Nesse sentido, buscou-se por recursos concretos e táteis, com resultado avaliado por meio de relatório”*. Diante do estudo documental referente ao Decreto nº 9.341, de 25 de maio de 2021 que “dispõe sobre procedimentos para registro dos alunos público-alvo da Educação Especial que necessitam de adaptação curricular da rede municipal de ensino de Barueri e dá outras providências”, há menção, em seu artigo 15 item II, a “adaptação de grande porte: boletim escolar contendo todas as disciplinas ofertadas para o ano escolar, tendo seus campos preenchidos com a sigla APD (Avaliação Parecer Descritivo - Anexo III), sendo acompanhado de seu respectivo relatório”, ou seja, no município de Barueri é permitido que, em vez do boletim de notas, o aluno tenha uma Avaliação de Parecer Descritivo, em que sua avaliação bimestral será registrada através de relatório.

Pensando no preparo que o professor precisa ter para lecionar e garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado a cada estudante, perguntamos se a professora K. acha que teve uma formação adequada para atender às necessidades específicas dos alunos. Ela foi categórica ao dizer: *“Não. O curso de Pedagogia é muito defasado quando se trata de Educação Inclusiva. Não há aprofundamento necessário, no que diz respeito ao atendimento educacional, pensado para a inclusão efetiva desse aluno no ensino comum”*. Como também presumimos que a preparação adequada de todos os educadores é fundamental para promover o progresso em direção ao estabelecimento de escolas inclusivas, razões pelas quais a formação dos educadores é crucial, ressaltamos a importância da qualidade que as graduações deveriam ter, em se tratando de formação adequada e de qualidade aos profissionais da educação. Em concordância, Pletsch (2009) faz uma análise fundamentada no pressuposto de que a formação continuada é essencial ao longo da carreira docente, mas, por si só, não garante o pleno exercício da profissão, o que também requer uma formação inicial de qualidade.

Ainda sobre formação docente, percebemos que existem implicações no processo de formação continuada nas escolas, uma vez que há divergências entre as formações e a realidade de sala de aula, pois são muitas as dificuldades

enfrentadas pelos professores. Nesse sentido é relevante mencionar a concepção de Bueno (1999) de que não basta incluir, no currículo de formação de professores, conteúdos ou disciplinas que capacitam para atender as deficiências diversas, formando professores com baixa qualidade profissional, que não conseguem unir a teoria com a prática. Sem dúvida, de nada adianta o professor saber sobre as características das deficiências se esse conhecimento não estiver atrelado à realidade escolar, trazendo respostas que possam ajudar a incluir de verdade os alunos com deficiência, não se apegando apenas ao laudo médico, mas em suas diversas possibilidades de aprender e se desenvolver, como sujeitos únicos.

Ademais, buscamos a opinião da professora K. para entendermos o que ela pensa ser importante para o professor regente de sala conseguir ensinar a turma toda. Prontamente ela respondeu:

É de suma importância que o professor tenha suporte pedagógico tanto da gestão escolar, como dos professores especialistas e das famílias. A Secretaria de Educação também deve se responsabilizar, ofertando formações contínuas. Além disso, é indispensável que a escola tenha um acervo de recursos à disposição do professor para utilizar em seu planejamento com os alunos (Professora K., 2024).

Bueno (1999), doutor em Educação, indo ao encontro do que disse a professora K., afirma que a formulação de políticas e ações deve levar em conta a implementação da educação inclusiva, o que exige coragem e ousadia; por outro lado, exige prudência e ponderação, seja em ações educativas reais como: acesso e permanência de qualidade, organização da escola nas ações docentes e pedagógicas, em recursos e em acessibilidade, na busca constante pelo estudo e investigação, para de forma crítica propor alternativas para a Educação Especial na possibilidade inclusiva.

Diante dessa análise, acreditamos que o trabalho colaborativo se justifica, pois, de acordo com Mani e Fonseca (2023), por um lado, permite um aprofundamento nas reflexões sobre o planejamento e as ações intencionais que os professores devem executar no ensino dos conteúdos curriculares, integrando diversos saberes profissionais para fomentar uma aprendizagem justa e atenta às diversidades na sala de aula; enquanto que, por outro lado, cria-se um ambiente escolar e as tarefas de estudo mais acessíveis e viáveis, incentivando o interesse e o prazer pelo aprendizado, fatores essenciais para todos os estudantes,

independentemente de suas condições, permitindo que com qualidade todos possam aproveitar o espaço educacional, participando e aprendendo conforme suas potencialidades individuais.

Ainda durante a entrevista, perguntamos se a professora K. poderia comentar sobre o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial e se isso era importante para a inclusão dos alunos com deficiência. A professora K. respirou fundo e nos respondeu:

*O trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial é fundamental para a inclusão eficaz dos alunos com deficiência no ambiente escolar, tendo em vista que ele permite a troca de conhecimentos e estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos, né, promovendo aí uma educação não só inclusiva como acessível, né, tornando real toda aquela teoria, né, levando isso de fato para a prática é... os professores do ensino comum geralmente têm uma visão global do currículo, né, das práticas pedagógicas ali dentro da sala regular, enquanto o professor de educação especial ele vai trazer um olhar específico, né, para cada necessidade de cada aluno, né, colocando ali sua expertise para adaptar o currículo e essas práticas atender as necessidades de cada aluno dentro de cada deficiência; quando esses dois profissionais se juntam, né, é possível criar um plano de ensino mais personalizado e de fato mais eficaz, né, além disso o trabalho colaborativo ajuda promover uma cultura de inclusão dentro da escola onde todos os alunos independente de suas habilidades são valorizados e têm as suas necessidades de fato atendidas né é... e torna com que essa inclusão seja parte da escola, não algo a mais, não uma coisa diferente né, mas uma coisa que é do cotidiano, que é da rotina da escola, que é comum dentro da escola, né, e isso também reforça a **abordagem inclusiva que beneficia todos os alunos**, né, promove a empatia, promove o respeito, uma compreensão mais profunda das diversidades, e isso só é possível ser feito quando a gente tem dentro das escolas, além do professor do ensino comum, o professor de educação inclusiva, de educação especial que vai trazer, né, esse olhar e esse conhecimento para compartilhar e atender todos os alunos (Professora K., 2024, grifos meus).*

Na fala da professora K., evidenciamos o que Fantacini e Pinto (2018) demonstram sobre a eficiência da colaboração entre os docentes, com intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando a troca de conhecimentos, ações e estratégias que podem ser mais eficazes para a construção do conhecimento do aluno com necessidades educacionais específicas, oferecendo não só ganhos para os alunos como também para os profissionais. Dada a importância desse fundamento, Vilaronga (2014) acredita que o trabalho colaborativo seja uma estratégia importante para fazer dar certo a Inclusão Escolar, de modo que o aluno com necessidades específicas tenha o direito a um ensino diferenciado que atenda às suas especificidades.

Demonstraremos a importância que foi o trabalho colaborativo entre a professora K. e os pesquisadores no papel de professores do AEE, prática essa que ocorreu durante a pesquisa de campo. Nesse ínterim, após o trabalho em colaboração, após organização de PEI e ajustes curriculares, perguntamos se o trabalho dos pesquisadores contribuiu para a inclusão da aluna X com deficiência múltipla. A professora K., sempre respondendo como pessoa que tem lugar de fala, nos disse:

O trabalho da professora pesquisadora Aline desempenhou um papel crucial na inclusão da aluna X é... desenvolvendo e implementando estratégias educacionais baseadas na sua pesquisa para atender as necessidades únicas da aluna, né, a professora Aline trouxe métodos de observação e análises detalhadas, né, identificou ali as melhores práticas e abordagens que a gente poderia ter no aprendizado, para facilitar o aprendizado e a participação da aluna em sala de aula e trouxe não só as ideias, não só a parte teórica, não só a orientação, mas a mão na massa, prática em si, né, ajudando a confeccionar materiais, recursos, né, ajudando ali no dia a dia, né; orientando, direcionando, né, colocando realmente em prática aquilo que a gente tinha pensando, aquilo que a gente planejou, né, e trouxe uma realidade inclusiva dentro da sala de aula né, onde a aluna X passou o ano sendo assistida de fato, tendo todo suporte necessário dentro do que era a realidade na escola, né, e podendo assim ter um avanço muito significativo, né, no aprendizado dentro das habilidades que ela poderia desenvolver e criando uma unidade com todo o ambiente educacional, então professora de inclusão, professora de educação especial, professora do ensino comum, equipe de gestão, família, tudo interligado a partir dos conhecimentos que a professora aplicou dentro da escola (Professora K., 2024).

Inegavelmente, Fantacini e Pinto (2018) corroboram a percepção que tivemos com essa pesquisa de campo na prática do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Os autores evidenciam, além da importância da formação dos educadores, a necessidade de potencializar os tempos pedagógicos de professores, para que sejam funcionais e de qualidade, ao passo que o trabalho colaborativo contribui para melhora da qualidade de ensino dos alunos com necessidades educacionais específicas; e, ainda que o trabalho colaborativo necessitasse de ajustes, os ganhos tanto para o aluno quanto para os professores foram visíveis.

Fechamos nossa análise com a fala de Vygotsky, quando ele afirma que: “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Vygotsky, 2010, p. 98).

3.3.2. Construção do Plano Educacional Individualizado como documento norteador do trabalho do professor e acompanhamento do desenvolvimento do estudante

A proposta do Plano Educacional Individualizado encontra-se amparada pelas Diretrizes Nacionais do Ministério da Educação, nas quais é previsto que:

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno (Brasil, 2001, p. 24).

Portanto, entendemos a importância da elaboração do PEI como documento que vai nortear o trabalho do professor e acompanhar o desenvolvimento do estudante.

Assim, nesse cenário de trabalho colaborativo, nosso primeiro combinado foi sobre a professora K. realizar uma avaliação inicial (sondagem pedagógica) com a aluna X, para identificação do seu nível pedagógico. Sobre isso, Glat e Pletsch (2012) acreditam que os profissionais da educação precisam saber avaliar o aluno (avaliação diagnóstica), identificando seu nível pedagógico, suas habilidades, para então, a partir dessa sondagem, traçar o planejamento pedagógico e construir o PEI, avaliando o estudante de forma processual e ajustando ou corrigindo seus rumos no decorrer da escolarização.

No Quadro 1 segue modelo da avaliação diagnóstica inicial em branco de Língua Portuguesa — Escrita Autônoma: Palavras e Frase — aplicada na rede municipal de Barueri para o 1º ano do ensino fundamental I:

Quadro 1: Avaliação diagnóstica - escrita autônoma:

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____ Nº _____

TURMA: _____ DATA: ____/____/____

ESCRITA AUTÔNOMA: PALAVRAS E FRASE - 1º ANO

1. ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS.



2. ESCREVA A FRASE QUE O PROFESSOR IRÁ DITAR.

MATRIZ DE CORREÇÃO (*)

HIPÓTESE DE ESCRITA	
ORTOGRÁFICA	
ALFABÉTICA	
SILÁBICA-ALFABÉTICA	
SILÁBICA COM VALOR SONORO	
SILÁBICA SEM VALOR SONORO	
PRÉ-SILÁBICA	

	DESENVOLVIDA	NÃO DESENVOLVIDA
SEGMENTAÇÃO		

(*) PARA USO EXCLUSIVO DO CORRETOR.

Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

No Quadro 2 segue modelo da avaliação diagnóstica inicial em branco de Língua Portuguesa, do 1º ano do ensino fundamental I, aplicada na rede municipal de Barueri.

Quadro 2: Modelo de avaliação diagnóstica inicial de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino fundamental I:

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____ Nº _____

TURMA: _____ DATA: ____/____/____

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO

ACOMPANHE A LEITURA.

FAZENDINHA

BOM DIA
O SOL JÁ NASCEU LÁ NA FAZENDINHA
ACORDA O BEZERRO E A VAQUINHA
QUE JÁ COCORICOU DONA GALINHA

LEVANTA
QUE O CAVALINHO JÁ PULOU DA CAMA
QUE O PINTINHO TIROU SEU PIJAMA
E O PORQUINHO JÁ CAIU NA LAMA

LÁ NA FAZENDINHA É MANHÃ
DEIXA DE MANHA E VEM PRA CÁ
QUE O SOL RAIU E AGORA
É HORA DE BRINCAR



Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mundo-bit/fazendinha>>. Acesso em: dez.2021.

1. DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM CAIU NA LAMA? MARQUE UM **X**.





2. MARQUE UM **X** NA PLACA DA FAZENDA QUE CONTÉM APENAS LETRAS.





3. MARQUE UM **X** NA LETRA QUE COMPLETA A SEQUÊNCIA CORRETA DO ALFABETO.



M

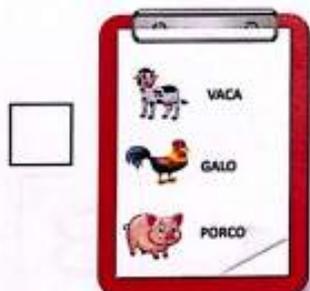
F

B

4. MARQUE **X** NA IMAGEM QUE MOSTRA O MOVIMENTO CORRETO APÓS SUJAR AS MÃOS NA LAMA.



5. MARQUE UM **X** NA LISTA DOS ANIMAIS DA FAZENDA, QUE APARECERAM NO TEXTO.



6. ACOMPANHE A LEITURA DA PALAVRA EM DESTAQUE.



CAMA

RIMA COM

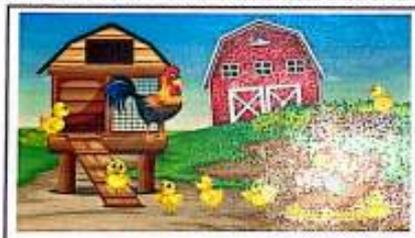


VAQUINHA



PIJAMA

7. MARQUE UM **X** NA FRASE QUE DESCREVE A IMAGEM.



A FAZENDA TEM ANIMAIS.

O MAR TEM PEIXES.

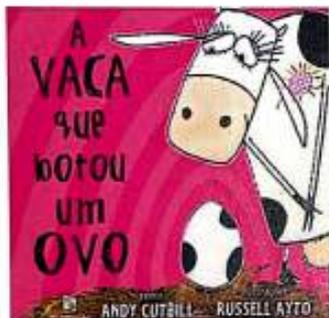
8. MARQUE UM **X** NO NOME DO ANIMAL DA IMAGEM EM DESTAQUE.



MACACO

BEZERRO

9. OBSERVE A CAPA DO LIVRO. MARQUE UM **X** NO NOME DA PERSONAGEM.



VACA

GALINHA

10. MARQUE UM **X** NO QUE A PERSONAGEM DA CAPA DO LIVRO FEZ.

BOTOU UM OVO.

PRODUZIU LEITE.

Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

No Quadro 3 segue modelo da avaliação diagnóstica inicial em branco, de Matemática, do 1º ano do ensino fundamental I aplicada na rede municipal de Barueri.

Quadro 3: Modelo de avaliação diagnóstica de Matemática do 1º ano do ensino fundamental I:

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____ Nº _____

TURMA: _____ DATA: ____/____/____

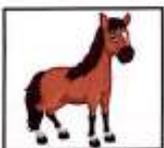
MATEMÁTICA - 1º ANO

1. MARQUE UM **X** NA CENA QUE REPRESENTA A NOITE.



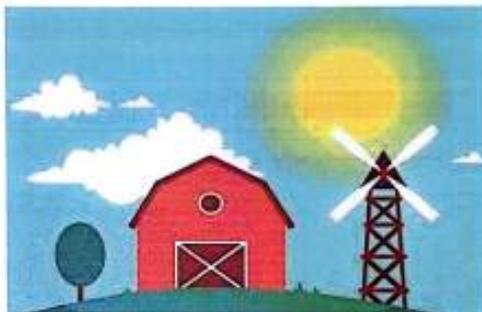


2. MARQUE UM **X** NA FIGURA DO ANIMAL MAIOR.



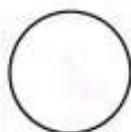


3. OBSERVE O GALPÃO DA FAZENDINHA.



Disponível em: <<https://bit.ly.com/pB7FR>>, Acesso em: nov. 2021.

MARQUE UM **X** NA FORMA QUE FOI UTILIZADA NA JANELA DO GALPÃO.

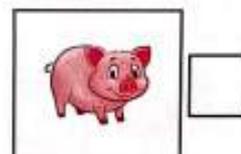
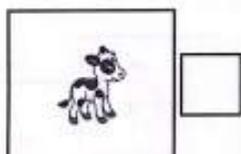


4. OBSERVE A CENA.



Disponível em: <<https://bit.ly.com/PigA22>>, Acesso em: nov. 2021. (Adaptado)

MARQUE UM **X** NO ANIMAL QUE ESTÁ MAIS PERTO DA POÇA DE LAMA.

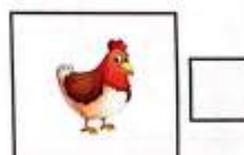
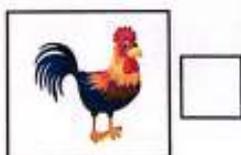


5. OBSERVE A IMAGEM.

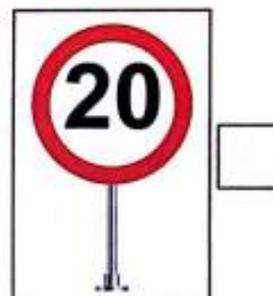


Disponível em: <<https://betyll.com/w02fN0>>. Acesso em: nov. 2021. (Adaptado)

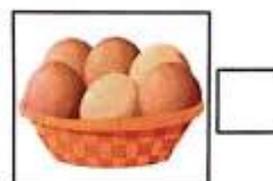
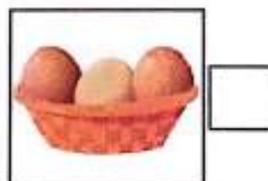
MARQUE UM **X** NO ANIMAL QUE APARECE EM CIMA DO GALINHEIRO.



6. MARQUE UM **X** NA PLACA QUE POSSUI NÚMEROS.



7. MARQUE COM UM **X** NA CESTA QUE TEM 3 OVOS.



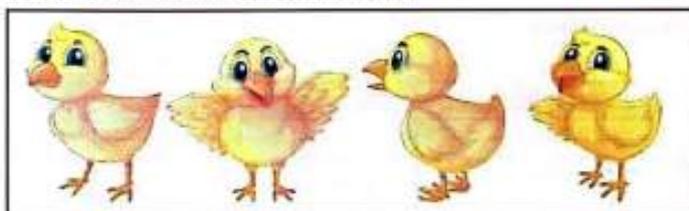
8. OBSERVE O ANIMAL.



MARQUE UM X NO QUADRADINHO DO CERCADO QUE A GALINHA DEVE FICAR.



9. OBSERVE OS PINTINHOS QUE NASCERAM NA FAZENDA.

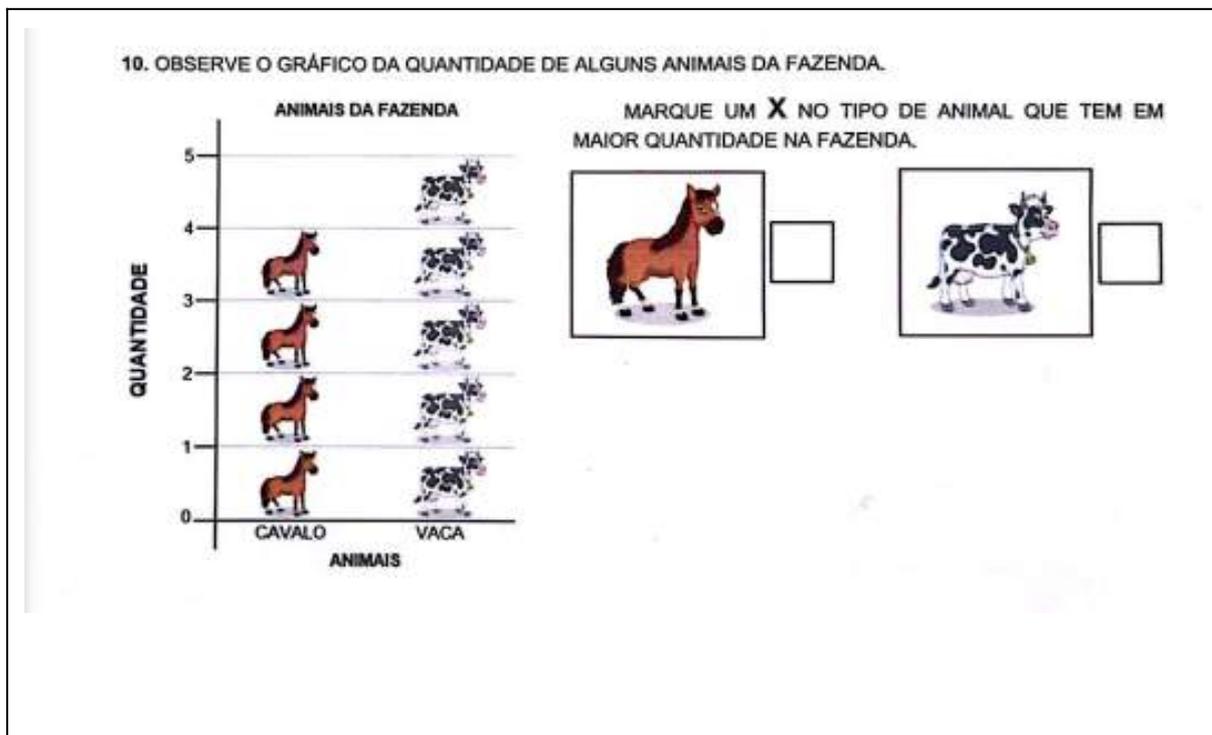


Disponível em: <<https://bby6.com/9eOHCy>>. Acesso em: nov. 2021.

CONTE OS PINTINHOS E MARQUE UM X NA QUANTIDADE CORRETA.

3

4



Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

De acordo e sabendo da importância dessa avaliação diagnóstica, no 1º dia de observação de campo, a professora K. trouxe a devolutiva da avaliação, dizendo que, durante a sondagem, a aluna X. fez rabiscos aleatórios, mas quis trocar as cores dos lápis, não quis utilizar lápis preto e realizou a tarefa de forma rápida, pois estava se negando a realizar a atividade, e só a fez mediante muito incentivo. A professora K. ainda observou que a aluna apresentou dificuldade em manter atenção e concentração, fez os rabiscos de forma rápida, sem foco, a todo momento dizia que não sabia fazer, e por vezes ameaçava chorar. A professora relatou que a atividade não durou cinco minutos, devido à recusa da estudante. Após a professora ler a historinha “Fazendinha”, a criança aceitou desenhar, e “escrever” foi a atividade que a professora conseguiu que a aluna fizesse nesse dia. No Quadro a seguir, temos a foto da atividade realizada pela aluna X.:

Quadro 4: Foto da atividade realizada pela aluna X



Fonte: Arquivo pessoal da professora K.

Com a sondagem em mãos, a professora K. relatou sua preocupação: *“A aluna X. está com dificuldade de adaptação, ela chora bastante e se recusa a realizar todas as atividades, sempre fala que não consegue ou não quer”*. A professora K. demonstrou boa vontade em atender as necessidades da aluna e disse: *“Você vai me ajudar, né? Pensei em começar com materiais concretos”*. Os pesquisadores fizeram algumas argumentações sobre o ponto de partida, explicando para a professora K. que era normal todas as crianças passarem por uma certa adaptação ou recusa, pois estavam vindo da educação infantil, de uma escola diferente, com sala de aula diferenciada, com parque, cinema, brinquedoteca, entre outros espaços, e era normal o estudante estranhar o novo ambiente escolar. Sobre isso, o MEC (Brasil, 2004) orienta que as ações educacionais devem levar em conta a faixa etária das crianças e sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental, para que aconteça sem traumas, por isso a importância de compreender essa transição e o impacto de tantas mudanças na vida de todos os alunos do 1º ano do ensino fundamental, uma vez que tudo estava diferente.

Ressaltamos que começarmos um trabalho de forma mais concreta e lúdica poderia ser importante para a aluna, ainda mais pela baixa visão; no entanto, como afirma Vygotsky (2010, p. 102) “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato — como um meio, e não como um fim em si mesmo”. Assim iniciamos pelo trabalho concreto, a fim de estimular o pensamento abstrato da aluna X. futuramente. Devido à baixa visão, neste dia, também expliquei um pouco para a professora sobre contrastes de cores, tamanho da folha, pauta ampliada, demarcar os espaços da folha e plano inclinado. Falei sobre a importância da rotina, devido às características do autismo, sendo a melhor forma de conversar com a aluna por comandos claros e objetivos, e ainda discorremos sobre a importância do vínculo afetivo. Sob o mesmo ponto de vista, Vygotsky (2010) postula que o aprendizado bem estruturado leva ao desenvolvimento mental e ativa diversos processos de crescimento que, de outra forma, não ocorreriam, isto é, o aprendizado precisa ser organizado para gerar desenvolvimento, e o professor precisa organizar esse processo de modo que o aluno a ele tenha acesso. Dessa maneira demos os primeiros passos e, após a identificação das habilidades da aluna e de sua avaliação diagnóstica, iríamos traçar um Plano Educacional Individualizado, pois, na visão de Aranha (2000b), a base para a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos é identificar os conhecimentos que o aluno já possui.

Tratando-se da importância do PEI, as autoras Glat; Vianna e Redig (2012) consideram o documento como um registro imprescindível dos processos alternativos de aprendizagem, havendo sempre a necessidade de ser avaliado periodicamente, com objetivos a curto, médio e longo prazo, levando em consideração o ano que o aluno frequenta, sua idade cronológica, nível pedagógico, avaliando suas habilidades, conhecimentos e desenvolvimento global.

Em relação à composição do PEI, para Mello e Hostins (2019) se faz essencial o trabalho colaborativo entre os docentes do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial, pois PEI deve ser elaborado de forma colaborativa entre esses profissionais, considerando o indivíduo e suas especificidades e o contexto no qual está inserido, para juntos formularem estratégias e práticas educacionais.

Algumas visitas de campo aconteceram no período noturno, em hora de atividade coletiva, sob a forma de encontros entre os pesquisadores e a professora

K., momentos em que verificamos o planejamento e planos de aulas do 1º ano, para pensar nos ajustes curriculares necessários para a aluna X., e construir o seu PEI. Ainda conforme o Decreto nº 9.341, de 25 de maio de 2021, que "dispõe sobre procedimentos para registro dos alunos público-alvo da Educação Especial que necessitam de adaptação curricular da rede municipal de ensino de Barueri", as Adaptações curriculares devem ser registradas em documento próprio chamado de "Adaptação Curricular", que tem os mesmo objetivos do PEI, só mudando a nomenclatura.

A seguir, no Quadro 5, observam-se os registros do 1º PEI construído pela professora K. em conjunto com os pesquisadores:

Quadro 5: Cópia do 1º PEI construído pela professora K. e os pesquisadores

<p style="text-align: center;">ADAPTAÇÃO DE GRANDE PORTE APD - AVALIAÇÃO PARECER DESCRITIVO GRANDE PORTE COMPONENTES CURRICULARES</p>					
Componente Curricular	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades		Classificação Geral
Arte	Artes Visuais	Formas de expressão artística (Técnicas convencionais e não convencionais) Desenho Pintura Colagem Dobradura Escultura/Modelagem Vídeo Fotografia Quadrinhos Instalação	Reconhecer diferentes formas de expressão artística, experimentando técnicas convencionais e não convencionais.	ED	ED
Arte	Artes Visuais - Integradas	Criação individual e colaborativa Espaços convencionais e não convencionais	Explorar diversos riscantes, explorar pinturas livres e direcionadas, e reconhecer limites que devem ser coloridos.	ED	
Língua Portuguesa	Sistema de Escrita Alfabética	Vogais	Reconhecer as vogais.	ED	
Língua Portuguesa	Sistema de Escrita Alfabética	Alfabeto	Associar letras iguais.	ED	
Matemática	Geometria	Localização de objetos e de pessoas no	Localizar objetos e pessoas no espaço.	ED	

		espaço			
Ciências Naturais	Vida e Evolução	Corpo humano	Reconhecer e nomear partes do corpo humano: cabeça, tronco e membros.	ED	
Matemática	Números	Quantificação de elementos	Contar até 9.	ED	
História	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	Eu e outras comunidades	Reconhecer relações entre a história pessoal do aluno, da família e da comunidade.	ED	
Geografia	O sujeito e o seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	Identificar a moradia como espaço de vivência.	ED	

Legenda

(ED) - Em desenvolvimento

(B) - Bom

(MB) - Muito Bom

Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Chegamos a um consenso: o grau de dificuldade das atividades iria ser aumentado de forma gradativa, conforme desenvolvimento e avaliação contínua da criança. A partir do que se registrou no documento de Adaptação Curricular/PEI, os pesquisadores propuseram alguns ajustes e atividades adequadas, posteriormente entregues à professora K. e à professora de inclusão, a fim de que pudessem aplicar para a aluna X. Conforme havíamos combinado, para as atividades de Língua Portuguesa, iríamos utilizar letras móveis, letras em tampinhas, contação de história, interpretação oral e criação de histórias por sequências de imagens. Além de estimular a produção livre de desenhos, rabiscos e pinturas. Para Matemática, também utilizamos material concreto. A ideia era que os pesquisadores desenvolvessem as primeiras atividades como modelos, possibilitando que a professora K. entendesse como realizar os ajustes curriculares. Isso garantiria que tanto ela quanto a professora de inclusão estivessem preparadas para mediar o processo de ensino-aprendizagem da aluna X.

Logo, pensamos nas contribuições de Vygotsky (2010) quando, através de sua concepção de ensino-aprendizagem, trata da importância da mediação dentro do contexto em que o aluno está inserido, como um ser essencialmente social e

histórico. Nesse sentido o estudante não se resume a suas incapacidades, mas deve ser visto como alguém repleto de possibilidades que, se bem estimulado, pode gerar aprendizado e desenvolvimento. Assim: “O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação” (Vygotsky, 2019, p. 34). Dessa forma o renomado psicólogo ainda complementa:

(...) o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vygotsky, 2019, p. 34).

Com essa narrativa de Vygotsky (2019), compreendemos então que o objeto de estudo não é a deficiência ou a limitação, e sim o aluno que tem a insuficiência, mas que, pela compensação, é capaz de se desenvolver. Por isso, para Glat; Vianna e Redig (2012), o PEI é considerado uma estratégia de organização curricular que serve como instrumento para guiar o percurso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas, organizando as ações do professor para acompanhar e compensar o desenvolvimento desses alunos, ajustando-se sempre que necessário dentro de uma avaliação processual.

Diante das observações de campo feitas pelos pesquisadores, notou-se que a aluna X. tinha um tempo e ritmo próprios de fazer e aprender, o que deveria ser respeitado; e, sobretudo, refletimos sobre o relato da professora de inclusão quando disse:

A aluna X. não faz quase nada, tem pouca tolerância, às vezes ainda chora e pede por sua mãe. Ela faz no máximo duas atividades por dia, eu deixo, não forço não. Daí levo ela no parque para brincar ou brincar com as bonecas (Professora de Inclusão Escolar, 2024).

Prezamos sempre por respeitar as especificidades da aluna X. e, com o passar dos dias, com base em uma avaliação processual, montamos o segundo PEI para a estudante, que está no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Cópia do 1º PEI construído pela professora K. e os pesquisadores

ADAPTAÇÃO DE GRANDE PORTE

**APD - AVALIAÇÃO PARECER DESCRITIVO
GRANDE PORTE
COMPONENTES CURRICULARES**

Componente Curricular	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades		Classificação Geral
Português	Sistema de Escrita Alfabética	Alfabeto	Identificar as letras que formam o próprio nome. (Língua Portuguesa) (EF01LP10).	ED	ED
Matemática	Números	Utilização do número nos diferentes usos sociais; Quantificação de elementos.	Contar até 9. (Matemática) (EF01MA02); Utilizar os números naturais como indicadores de quantidade, de ordem e como código de identificação. (Matemática) (EF01MA01).	ED	
Ciências	Terra e Universo	Escala de tempo na rotina	Reconhecer que a passagem dos dias e das noites orienta o relógio biológico. (Ciências Naturais) (EF01CI05); Reconhecer a divisão do dia, em manhã, tarde e noite. (Ciências Naturais). (EF01CI05); Estabelecer relação entre as fases do dia e as necessidades do organismo. (Ciências Naturais) (EF01CI05).	ED	
História	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	Pertencimento: Eu e minha comunidade	Identificar o ambiente escolar do aluno. (História) (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08); Reconhecer a escola como um espaço de convivência, com os costumes que a regem. (História)	ED	

			(EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08); Perceber a necessidade de normas que organizem o espaço e o funcionamento da escola. (História) (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08); Identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos no espaço escolar. (História) (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08).		
Geografia	O sujeito e o seu lugar no mundo	Situações de convívio no ambiente escolar	Identificar os locais de lazer nos espaços de vivências. (Geografia) (EF01GE03); Reconhecer a importância das regras de convivência para o ambiente escolar. (Geografia) (EF01GE04); Elaborar regras de convivência para o ambiente escolar. (Geografia) (EF01GE04).	ED	
Artes	Artes Visuais	Formas de expressão artística (Técnicas convencionais e não convencionais): Desenho, Pintura, Colagem, Dobradura, Escultura/Modelagem, Vídeo, Fotografia, Quadrinhos, Instalação. Criação individual e	Explorar diferentes formas de expressão artística. (Arte) (EF15AR04); Fazer uso sustentável de materiais, instrumentos e recursos com técnicas convencionais e não convencionais. (Arte) (EF15AR04); Experimentar a criação de artes	ED	

		colaborativa em espaços convencionais e não convencionais	visuais de modo individual, coletivo e colaborativo. (Arte) (EF15AR05); Explorar diferentes espaços da escola. (Arte) (EF15AR05).		
Educação Física	Danças	Danças do contexto comunitário e regional. Atividades rítmicas e expressivas. Jogos de interpretação	Experimentar diferentes danças.	ED	
L.E.Inglês	- Family Members - Toys - Colors	Family Personal Pronouns (He/She) Toys Adjectives	Empregar oralmente vocabulário referente à família.		

Legenda

(ED) - Em desenvolvimento

(B) - Bom

(MB) - Muito Bom

Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Notamos que o meio no qual a aluna X. estava inserida, desde o mais restrito ao mais amplo e diverso, contribuía para seu desenvolvimento, portanto, buscamos sempre diversificar e oferecer variadas possibilidades de interação com os colegas, materiais e atividades diferenciadas, a fim de fazer a aluna X. experienciar diversas maneiras de ensino-aprendizagem, sempre registrados no PEI. Sobretudo enxergamos essa criança como um ser que tem uma história, pois, de acordo com Vygotsky (2010), a aprendizagem da criança começa antes de ela frequentar a escola, e o aprendizado e o desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo.

Portanto, compreendemos e pudemos perceber a importância do PEI na organização dos conteúdos, objetivos, estratégias, recursos, metas e avaliação do aluno,, sendo esse documento também norteador do trabalho do professor. Isso é claramente enfatizado por Vygotsky (2010, p. 103), quando ele diz que: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe

em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Após a construção do 2º PEI, mostrado no Quadro 6, a professora K. realizou outra sondagem pedagógica, com contação de história, a qual a aluna deveria ilustrar. A seguir, no Quadro 7, mostramos o resultado:

Quadro 7: Foto do desenho feito pela aluna X



Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Em observação ao desenho mostrado no Quadro 7, podemos constatar a evolução da aluna, que passa a desenhar com mais significado, fazendo menção ao corpo humano, com cabeça, olhos, boca, tentativa de desenhar braços e pernas. Com o tempo, a professora K. foi entendendo sobre ir organizando as atividades de acordo com as especificidades e potencialidades da aluna. Em uma das visitas de campo, a professora K. disse: *“Aline, agora estou entendendo como pode ser feita a*

adequação, buscando outros meios de criar as atividades, para despertar o interesse da aluna. Pode repetir cada atividade quantas vezes”? Diante dessa indagação e da observação do comportamento da estudante perante as tarefas oferecidas, juntas chegamos à conclusão de que as atividades poderiam ser ofertadas à aluna várias vezes, isso seria importante para a criança se familiarizar com as atividades e criar cada vez mais autonomia em fazê-las. Como explica Vygotsky (2010), o desenvolvimento da criança acontece ao passo que ela vai passando por processos de aprendizagem; outrossim, se bem-sucedidos, mostrarão ao professor como cada criança aprende e como tem seu desenvolvimento impulsionado pelos processos de aprendizado escolar.

Notamos que o PEI deixou a professora K. mais segura em relação às suas ações e planejamento, pois ela conseguia entender com mais clareza o trabalho que deveria desenvolver com a aluna X., com metas claras e objetivas, sabendo que poderia alterar o percurso didático e metodológico sempre que fosse preciso. Decerto, para Pletsch (2010), o docente utiliza métodos organizados com uma finalidade específica, assim como Vygotsky (2021) assevera que, quando uma criança com deficiência em seu desenvolvimento atinge o mesmo que a criança típica, podemos entender que a criança com deficiência aprendeu de modo diferente, por outro caminho, com outros recursos e, para o professor, é importante conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual a criança deverá ser guiada. Por isso observamos que o PEI, como proposta de estruturação curricular, apoiou a professora K. em suas práticas pedagógicas, caminhos a percorrer, tanto quanto beneficiou sua aluna em seu desenvolvimento.

3.3.3 Ajustes curriculares como proposta para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos

Pensemos no que Vygotsky (2019) elucida ao dizer que não devemos nos apegar às características negativas da criança, ou seja, não devemos focar sua deficiência. É importante entender como ela se desenvolve e não centrar em sua insuficiência, pois a criança com deficiência não é constituída apenas de defeitos, mas é um ser humano que pode se reorganizar como um todo e fazer a

compensação daquilo que não funciona. Assim, Vygotsky (2019, p.186) observa que:

O fato de que a criança, ao deparar-se com dificuldades, vê-se forçada a avançar por uma via indireta para vencê-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que empurra a criança em direção à compensação (Vygotsky, 2019, p. 186).

O referido autor, Vygotsky (2019), ainda registra que a função da escola, compõe-se não em adequar-se à deficiência, mas em vencê-la. Em outro momento, Vygotsky (2021) retrata que a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, mas uma criança que pode se desenvolver de outro jeito, portanto, a insuficiência não é nosso objeto de estudo, e sim a pessoa acometida por ela.

Sobre saber realizar ajustes curriculares, a professora K. nos disse: *“Muitas vezes eu encontro dificuldades em fazer adequações que sejam, de fato, eficientes para o desenvolvimento pleno do aluno”*. Diante dessa fala da professora K., vislumbramos que, de acordo com Vygotsky (p. 2021, p. 155) “O mais importante é que, juntamente com o defeito orgânico, encontram-se as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo”. Em outro momento, o teórico Vygotsky (2021, p. 56) reproduz um ditado que diz “O caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos; a dificuldade da função é o que a estimula”. Portanto, diante disso, apresentaremos os ajustes curriculares que foram organizados para atender às necessidades educacionais específicas da aluna X., que tem deficiência múltipla, com objetivo maior de auxiliar a professora K. na organização de um PEI e de atividades que estimulassem o processo de ensino-aprendizagem dessa criança.

Para tanto, acreditamos que existe a necessidade da construção de um sistema educacional inclusivo, e, falando do currículo propriamente dito, Minetto (2012) considera que a diversidade dos alunos torna complexa a tarefa de organizar um currículo que seja coerente com essa pluralidade; assim, nota-se que o currículo pode incluir e excluir o estudante em sala de aula, de modo que não deve ser algo frio ou descontextualizado da realidade do aluno, pelo contrário, é algo vivo e em ação, feito de gente para gente. Sobre isso, Vygotsky (2021, p. 64) argumenta “Que perspectivas se abrem diante do pedagogo quando ele reconhece que o defeito não é apenas o menos, uma falta, uma fragilidade, mas um plus, uma fonte de força e de

capacidades e que nele há algum sentido positivo”, que por certo nos mostra que devemos focar as potencialidades daquele indivíduo.

Assim, diante da atualidade, Minetto (2012) evidencia que as Flexibilizações, Adaptações e Adequações Curriculares são possibilidades perante dificuldades apresentadas por alguns alunos, construindo-se uma escola que se modifique e seja compatível com as necessidades que os estudantes podem apresentar durante o percurso escolar. Por isso, os pesquisadores e a professora K., numa perspectiva de trabalho colaborativo, buscaram compreender a aluna X. e possibilitar a ela o que Vygotsky (2021) traz como a construção de um planejamento educacional em direção à compensação, de modo a não manter o foco na dificuldade causada por suas deficiências. O autor ainda ressaltou que o caminho é extremamente difícil, mas o mais importante é **saber a direção correta a seguir** (grifo meu), por isso seguimos os passos de: **Avaliação diagnóstica**, para então traçarmos um plano de trabalho que registramos no **PEI**, e a elaboração e organização dos **ajustes curriculares** necessários com a construção das atividades adequadas, a seguir:

Ajustes curriculares personalizados - Adequação Curricular: utilizar letras maiores e contraste de cores devido à baixa visão da estudante; espaçamento aumentado entre imagens, palavras e frases; usar marca-textos; usar livros sensoriais; empregar vídeos infantis e músicas, suprimir ou substituir conteúdos; utilizar de materiais concretos e recicláveis;

Estratégias personalizadas de Comunicação e Expressão: conversar com a aluna por comandos claros e objetivos; comunicar-se com a criança sempre falando de frente para ela; instruções verbais curtas ao lado da criança; utilização de imagens ou objetos para exemplificar algumas explicações. Utilizar-se do campo de interesse da aluna (princesas) para trazê-la a alguns conteúdos;

Estratégias para organização de realização de atividades: dividir as atividades por partes, respeitar o tempo de tolerância e atenção da aluna; deixá-la o máximo possível longe de portas e janelas para evitar barulhos externos; utilização de plano inclinado para facilitar a visualização de algumas atividades realizadas em folha; utilização de letra ampliada quando necessário; utilização de cores em contraste; em alguns momentos proporcionar atividades em dupla e ou grupos

pequenos; apoio visual ou oral para auxiliar na interação com os colegas, entre outros recursos;

Estratégias para facilitar a aprendizagem: utilizar exemplos concretos, valer-se de exemplos próximos à realidade da aluna, utilizar histórias e vídeos infantis para ensinar alguns conceitos; auxílio e intervenção da professora de Inclusão Escolar, diretamente, sempre que necessário; explorar ambientes diversificados da escola; observação referente ao corpo e postura da criança; local confortável para realização das tarefas; rotina diária (apoio visual) para organização da aluna e antecipação de acontecimentos, entre outras práticas;

Vygotsky (2021) explana e nos direciona a lembrar de que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, todos os alunos, sejam estes com ou sem deficiência, não alcançam todas as suas possibilidades. Ainda com base em Vygotsky (2021), nosso propósito se alinha à ideia de que o ideal não é cobrir ou esconder a deficiência, mas sim abrir caminhos nos quais, além de supercompensar essa dificuldade, a pessoa consiga superá-la. No Quadro 1, expomos alguns ajustes planejados com vistas a essa superação:

Quadro 1: Ajustes Curriculares que foram utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna X. nos conteúdos de Língua Portuguesa:

<p>Língua Portuguesa</p> <p>1º ano do ensino fundamental I</p> <p>Objeto de Conhecimento: Alfabeto</p> <p>Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética</p> <p>Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).</p> <p>Adequação: Identificar as letras que formam o próprio nome.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade: Através do manuseio de letras móveis, fazer moldes de letras com massinha de modelar. Nossa intenção foi a de que a aluna começasse a identificar as letras e a reconhecer aquelas que compõem o seu nome. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.
--

Fotografia 1: Imagem de uma criança manuseando letra móvel e massinha de modelar



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 2: Imagem de uma criança manuseando letra móveis e massinha de modelar



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Associar letras iguais.

- **Atividade:** Exploração de letras móveis e associação dessas letras na tabela. Posteriormente fizemos a identificação das letras do nome da aluna X., que quis fazer a atividade deitada no chão, e respeitamos isso, pois tirá-la dessa situação iria causar desorganização, choro e possíveis “crises”. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 3: Imagem de uma criança manuseando letras móveis para associá-las à tabela do alfabeto



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 4: Imagem de uma criança manuseando letras móveis para associá-las à tabela do alfabeto. Atividade realizada em conjunto com outra criança



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Identificar as letras que formam o próprio nome.

- **Atividade:** Através do manuseio de letras móveis, de seu nome escrito e de sua foto, estimulamos para que a aluna associasse as letras iguais. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 5: Imagem de uma criança explorando letras móveis, sua foto e a escrita de seu nome



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Escuta; Leitura; Oralidade; Escrita

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Nomear, identificar e escrever as letras do alfabeto (EF01LP10). Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05). Perceber as sílabas na pronúncia das palavras (EF01LP06).

Adequação: Brincar com as vogais; identificar as vogais; fazer molde das letras com massinha de modelar.

- **Atividade:** Através do manuseio de letras móveis, fazer moldes de letras com massinha de modelar. Nossa intenção foi a de que a aluna começasse a identificar as vogais. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 6: Imagem de uma criança manuseando letra móvel e massinha de modelar



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Estimular a escrita espontânea.

- **Atividade:** Exploração de um quadro branco pequeno, e uso de caneta, para estimular a escrita espontânea e a relação da escrita com as letras. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 7: Imagem de uma criança explorando a escrita espontânea em quadro pequeno branco



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Identificar as letras, associar cores iguais, seriar.

- **Atividade:** Através do manuseio de letras móveis, a aluna deveria seriar por cores e guardá-las em cada pote respectivo. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 8: Imagem de uma criança explorando letras móveis, associando cores iguais e seriando cada cor em um pote



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

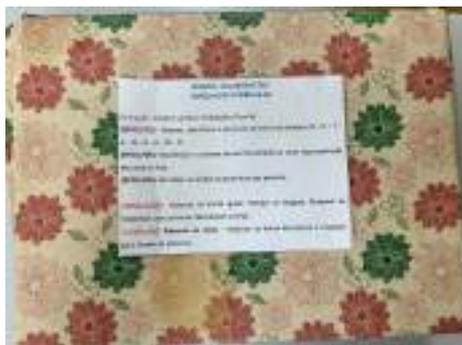
Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Associar as letras iguais; nomear as imagens; rosquear as tampinhas com as letras; reconhecer as letras; estimular coordenação motora fina; estimular o raciocínio e a associação.

- **Atividade:** Nesta atividade a aluna deveria observar as imagens com os respectivos nomes, associar as letras iguais e rosqueá-las em ordem, para formar a palavra correspondente. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 9: Imagem de uma caixa de sapato fechada, com a descrição da atividade colada em cima



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 10: Imagem da caixa de atividade construída em caixa de sapato, utilização de tampas e de gargalos de garrafas PET, letras impressas e cartões com imagens e palavras



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.
Fotografia 11: Imagem da aluna X. realizando atividade



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Escuta; Leitura; Oralidade; Escrita

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Escutar a leitura de textos (EF15LP15), (EF15LP16), (EF15LP17). Localizar informações em textos (EF15LP03). Escutar opiniões, formular perguntas pertinentes e expressar opiniões (EF15LP10). Recontar histórias (EF15LP19). Identificar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço (EF15LP26).

Adequação: Exploração da história dos 3 porquinhos - Ouvir as histórias dos contos; recontar histórias oralmente; reconhecer personagens; montar o quebra-cabeça dos 3 porquinhos.

- **Atividade:** Através do manuseio de letras móveis, fazer moldes de letras com massinha de modelar. Nossa intenção foi a de que a aluna começasse a identificar as vogais. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 12: Imagem do quebra-cabeça dos 3 porquinhos



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 13: Imagem da aluna X. montando o quebra-cabeça dos 3 porquinhos



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

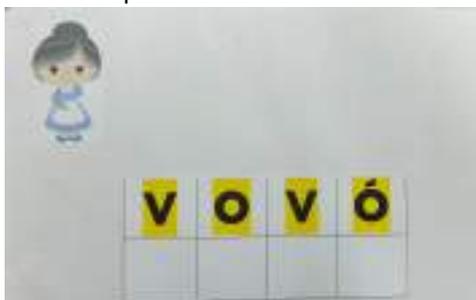
Adequação: Exploração da história da Chapeuzinho Vermelho - Reconhecer os personagens; observar a escrita dos nomes dos personagens; fazer pareamento das letras para formar cada nome dos personagens.

- **Atividade:** Cada personagem e seu respectivo nome estão dispostos em uma folha sulfite. A aluna irá receber as letras para fazer o pareamento das letras e colar para formar cada nome. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

A seguir, no Quadro 2, imagens dessas atividades:

Quadro 2 - Atividades de pareamento de letras e formação de palavras

Fotografia 14: Imagem da atividade com imagem da vovó, palavra e espaço para a aluna fazer o pareamento e colar as letras



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 15: Imagem da atividade com imagem do lobo, palavra e espaço para a aluna fazer o pareamento e colar as letras



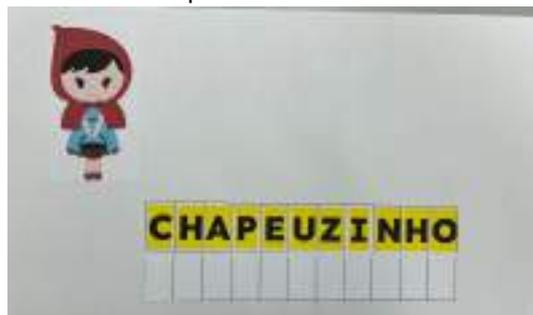
Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 16: Imagem da atividade com imagem do Caçador, palavra e espaço para a aluna fazer o pareamento e colar as letras



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 17: imagem da atividade com imagem da Chapeuzinho, palavra e espaço para a aluna fazer o pareamento e colar as letras



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

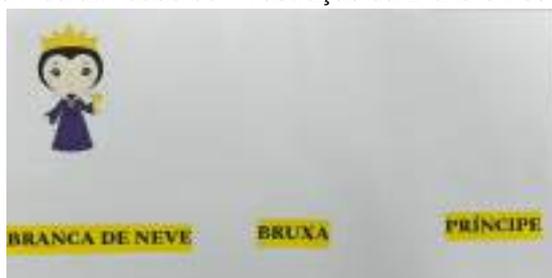
Adequação: Exploração da história da Branca de Neve - Reconhecer os personagens; nomear os personagens; observar a escrita dos nomes dos personagens; assinar o nome de cada personagem.

- **Atividade:** Nesta atividade a aluna deveria observar a imagem do personagem e nomeá-lo; depois, com auxílio, identificar o respectivo nome e marcar como resposta. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

A seguir, no Quadro 3, imagens destas atividades:

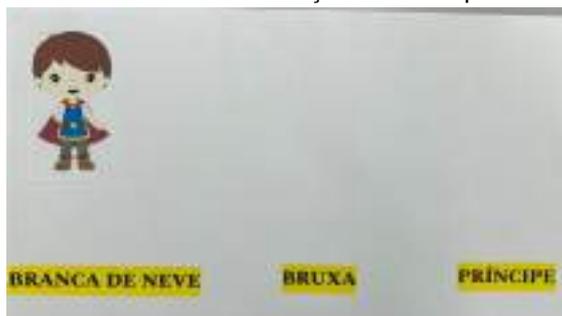
Quadro 3 - atividade para observar a imagem e assinar o nome de cada personagem

Fotografia 18: Imagem da atividade com ilustração da Bruxa e três opções de respostas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 19: imagem da atividade com ilustração do Príncipe e três opções de respostas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 20: imagem da atividade com ilustração da Branca de Neve e três opções de respostas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

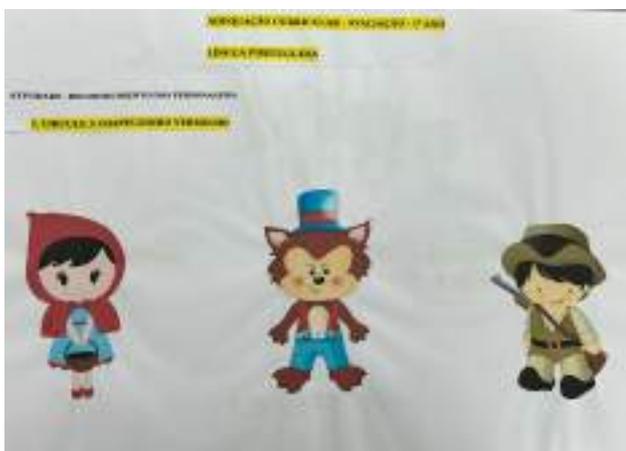
Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Exploração da história da Branca de Neve - Reconhecer os personagens; nomear os personagens; assinar o nome do personagem que a atividade pede.

- **Atividade:** Nesta atividade a aluna deveria observar a imagem dos personagens e nomeá-los, depois, com auxílio, identificar o respectivo nome do personagem citado no exercício e o assinalar. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 21: Imagem da atividade



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Exploração da história Cachinhos Dourados e os 3 ursos - Reconhecer os personagens; nomear os personagens; diferenciar animais de pessoas; assinar o nome da história à qual os personagens pertencem.

- **Atividade:** Nesta atividade a aluna deveria observar a imagem dos personagens e nomeá-los; depois, com auxílio, identificar de que história esses personagens fazem parte e assinalar a resposta. Atividade realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 22: Imagem da atividade



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Alfabeto

Unidade Temática: Sistema de Escrita Alfabética

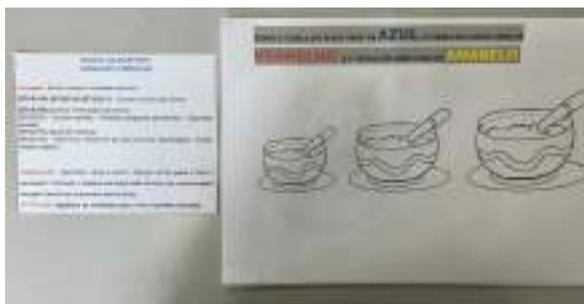
Habilidades: Identificar as letras que formam o próprio nome (EF01LP10).

Adequação: Exploração da história Cachinhos Dourados e os 3 ursos - Reconhecer objetos citados na história; reconhecer maior e menor; reconhecer cores; reconhecer os pertences dos personagens.

Observação: com essa atividade, havia outras, como personagens de papel, formação de palavras através de pareamento e desenho livre.

- **Atividade:** Nesta atividade a aluna deveria observar as tigelas e colorir de **azul** a tigela do papai urso, colorir de **vermelho** a tigela da mamãe urso e colorir de **amarelo** a tigela do bebê urso.

Fotografia 23: Imagem da atividade



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 24: Imagem de atividade realizada pela aluna X



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 25: Imagem de atividade realizada pela aluna X.: pareamento das letras iguais e colagem de cada letra para formar as palavras



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Aqui queremos ressaltar umas das falas da professora K. quando nos respondeu que: *“As atividades são elaboradas de acordo com as habilidades prévias da aluna, pensando na gestão de tempo e nos interesses pessoais da aluna, facilitando a aceitação”*, por isso utilizamos o campo de interesse e os conhecimentos prévios da estudante. Para adequar e organizar os conteúdos ofertados a ela, recorreremos à contribuição de Vygotsky (2010), quando afirma que o conhecimento é construído por meio da interação com o meio no qual a criança vive, e que o aprendizado não pode ser dissociado desse contexto social e cultural, em que ela está inserida e adquire seus conhecimentos prévios.

Ademais, mostraremos alguns dos ajustes curriculares feitos na disciplina de Matemática, dispostos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Ajustes Curriculares que foram utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna X. nos conteúdos de Matemática

Matemática

1º ano do ensino fundamental I

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: fazer contagem oral; lançar o dado e identificar a quantidade; estimular a coordenação motora e visomotora; estimular o raciocínio e a linguagem oral; associar números e quantidades.

- **Atividade:** “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha!” - Nessa atividade a aluna deveria lançar o dado, fazer a contagem do número mostrado no dado e amassar a quantidade de bolinhas de massinha correspondente. Repetir isso até chegar à vovozinha. Após o término do caminho, a aluna deveria refazer todas as bolinhas de massinha para jogar novamente. Utilizamos para essa atividade de Matemática o conto “Chapeuzinho Vermelho”, por tratar-se de interesse da aluna X. E assim fazemos também um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa.

Fotografia 26: Imagem do jogo “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha!”



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 27: Imagem do dado que construímos em alto relevo, devido à aluna X. possuir baixa visão



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer Agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: fazer contagem oral; estimular a coordenação motora e visomotora; estimular o raciocínio e a linguagem oral; associar números e quantidades.

- **Atividade: “Máquina de bolinhas”!** - Nessa atividade a aluna deveria pegar uma bolinha de cada vez e inserir no cano.

Fotografia 28: Máquina de bolinhas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 29: Máquina de bolinhas com a tampa fechada



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 30: Aluna X. realizando a atividade na máquina de bolinhas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: Fazer contagem oral; estimular a coordenação motora e visomotora; estimular o raciocínio e a linguagem oral; associar números e quantidades; identificar cores.

- **Atividade: "Caixinha das cores!"** - Nesta atividade a aluna deveria associar as cores iguais e inserir os cartões de acordo com a respectiva cor.

Fotografia 31: Caixinha das cores com as instruções sobre a atividade



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 32: Caixinha das cores - inserindo o cartão amarelo



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 33: Aluna X., explorando a textura dos cartões e as cores



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 34: Aluna X. inserindo o cartão azul



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

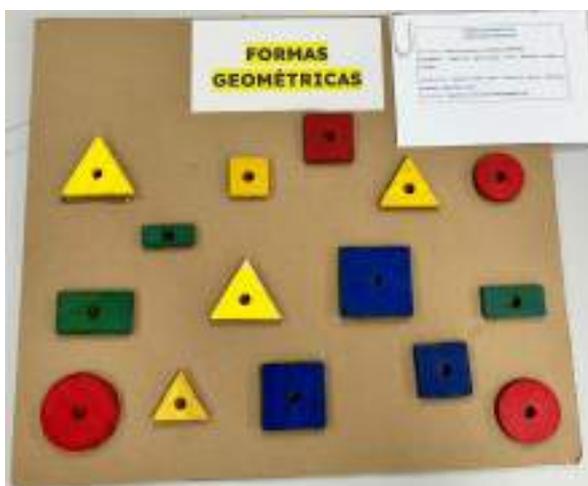
Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer Pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: Associar formas iguais; identificar formas; identificar tamanhos; identificar cores.

- **Atividade:** “Prancha de seleção de papelão” - Identificar e encaixar as formas geométricas.

Fotografia 35: Prancha de seleção para encaixe de formas geométricas



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 36: Aluna X. encaixando as formas geométricas em seus respectivos espaços



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 37: Aluna X. encaixando as formas geométricas em seus respectivos espaços



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

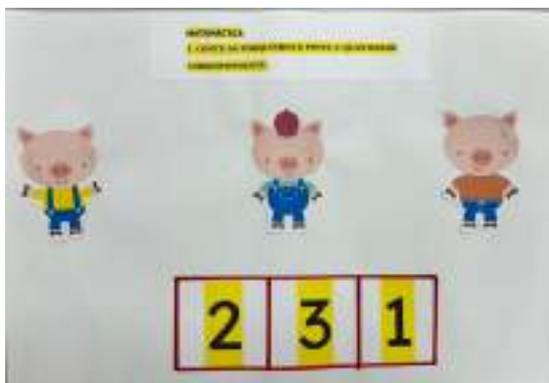
Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: Identificar os personagens; contar os personagens; associar números a quantidades.

- **Atividade:** “Contagem dos personagens” - Nesta atividade a aluna deveria contar os personagens, identificar os números correspondentes e colorir. A atividade seria feita com auxílio da professora de inclusão. Utilizamos para esse exercício de Matemática o conto Chapeuzinho vermelho, por tratar-se de interesse da aluna X., e assim fazemos também um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa.

Fotografia 38: Atividade - Contagem de personagens



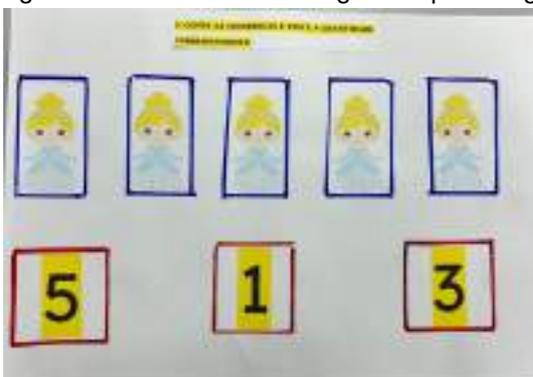
Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 39: Atividade - Contagem de personagens.



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 40: Atividade - Contagem de personagens



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 41: Aluna X. realizando a atividade de contagem de personagens



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 42: Aluna X. realizando a atividade de contagem de personagens.



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Números; Geometria; Grandezas; Medidas

Unidade Temática: Números

Habilidades: Elaborar estimativas. Realizar contagem um a um. Estabelecer pareamento. Indicar correspondência entre símbolo e quantidade. Fazer agrupamentos. Efetuar comparação (EF01MA02).

Adequação: Reconhecer os números; fazer contagem oral; associar cores; encaixar os pinos.

- **Atividade:** “Números com pinos” - Nesta atividade organizamos na mesa os números e suas respectivas caixinhas de quantidades, para fazer a contagem, associar números a quantidades e encaixar os pinos.

Fotografia 43: Aluna X., pronta para retirar o material da caixa e organizá-lo na mesa, com auxílio da professora de Inclusão Escolar



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Com esses ajustes curriculares referentes aos conteúdos de Matemática, buscamos estimular o raciocínio da aluna, através de atividades que despertassem o seu interesse; no entanto, sempre respeitamos sua tolerância e tempo de atenção/concentração diante das tarefas propostas, visando a qualidade e não a quantidade de atividades ofertadas. Sobre isso, nos recordamos de uma conversa que tivemos com a professora de Inclusão Escolar durante a observação de campo, após explicarmos para ela sobre o projeto de pesquisa, uma vez que essa profissional auxiliaria a professora regente na aplicação das atividades para a aluna X. Em dado momento, ela nos disse:

A aluna X. não faz quase nada, tem pouca tolerância, às vezes ainda chora e pede por sua mãe. Ela faz no máximo duas atividades por dia, eu deixo, não forço não. Daí levo ela no parque para brincar ou brincar com as bonecas". Ela acrescentou: "Pode contar comigo, eu ajudo. Se eu tiver fazendo algo de errado, você pode me falar" (Professora de Inclusão, 2024).

Perante essa fala, em conjunto, buscamos nos atentar aos interesses da criança, respeitando seus limites, sem forçar, prezando para que fossem momentos produtivos de ensino-aprendizagem. Associamos a esse fato os pensamentos de Vygotsky (2019), quando expressa uma consciência fundamentada no respeito às diferenças, baseada no sujeito que se constrói a partir de interações relacionadas a todo seu percurso de vida; por isso respeitamos o tempo próprio de a aluna X. aprender.

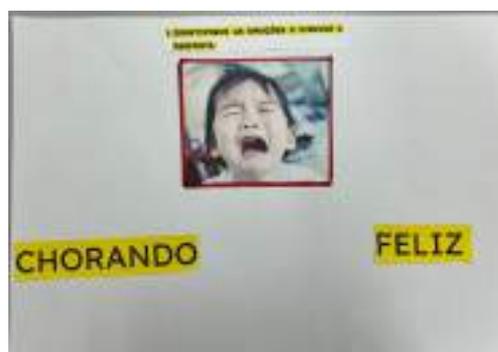
Adiante mostraremos alguns poucos ajustes feitos na disciplina de História, pois havíamos combinado com a professora K. que, para os conteúdos de História e Geografia proporíamos quase todos os tópicos relacionados no planejamento, com pequenas adequações.

Quadro 5: Ajustes Curriculares que foram utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna X. nos conteúdos de História

<p>História</p> <p>1º ano do ensino fundamental I</p> <p>Objeto de Conhecimento: Pertencimento: eu e minha comunidade</p> <p>Unidade Temática: mundo pessoal: meu lugar no mundo</p> <p>Habilidades: Reconhecer a escola como um espaço de convivência, com os costumes que a regem (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08). Perceber a necessidade de normas que organizem o espaço e o funcionamento da escola (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08). Identificar o ambiente escolar do aluno (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08). Identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos no espaço escolar. Trabalhar as emoções e sentimentos (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08). ;</p> <p>Adequação: Estimular o reconhecimento de emoções e sentimentos; conseguir falar o que sente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade: Imagens de pessoas demonstrando suas emoções, que a aluna deveria identificar quais seriam. Organizamos cada folha de sulfite com uma imagem e duas alternativas para a escolha da resposta. Essa atividade foi
--

realizada com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 44: Modelo de atividade para identificar a emoção



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 45: Modelo de atividade para identificar a emoção



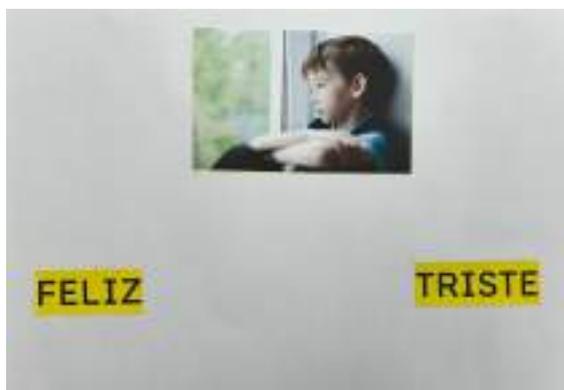
Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 46: Modelo de atividade para identificar a emoção



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 47: Modelo de atividade para identificar a emoção



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Pertencimento: eu e minha comunidade

Unidade Temática: mundo pessoal: meu lugar no mundo

Habilidades: Reconhecer a escola como um espaço de convivência, com os costumes que a regem (EF01HI03, EF01HI04, EF01HI06, EF01HI08).

Adequação: Estimular diariamente o reconhecimento dos espaços da escola.

- **Atividade:** Todos os dias foi reservado um momento para a aluna explorar algum espaço da escola, para se familiarizar e reconhecer.

Fotografia 48: Imagem da aluna X. explorando o escorregador no pátio



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 49: Imagem da aluna X. explorando a área externa da escola



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Seguimos para o Quadro 6, em que serão mostradas algumas das atividades diferenciadas que realizamos com a aluna X.

Quadro 6: Alguns dos Ajustes Curriculares que foram utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aluna X. nos conteúdos de Ciências:

Ciências

1º ano do ensino fundamental I

Objeto de Conhecimento: Matéria e Energia (resíduo e preservação)

Unidade Temática: Características dos materiais- Materiais e Ambiente

Habilidades: Reconhecer e comparar as características dos objetos de seu uso cotidiano e identificar os materiais de que são feitos (EF01CI01A). Identificar os modos de descarte/destinação dos objetos de uso cotidiano e como podem ser usados e reaproveitados de forma consciente e sustentável (EF01CI01B).

Adequação: Reconhecer objetivos; reconhecer objetos feitos de plástico.

- **Atividade:** Nessa atividade a proposta foi da aluna X.: explorar materiais de plástico. Realizou a tarefa com auxílio da professora de Inclusão Escolar.

Fotografia 50: Modelo de atividade para identificar a emoção



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Objeto de Conhecimento: Matéria e Energia (resíduo e preservação)

Unidade Temática: Características dos materiais - Materiais e Ambiente

Habilidades: Reconhecer e comparar as características dos objetos de seu uso cotidiano e identificar os materiais de que são feitos (EF01CI01A). Identificar os modos de descarte/destinação dos objetos de uso cotidiano e como podem ser usados e reaproveitados de forma consciente e sustentável (EF01CI01B).

Adequação: Reconhecer cores; estimular a coordenação motora e visomotora.

- **Atividade:** Observar cada desenho de lixeira e pintar com tinta guache, na cor indicada.

Fotografia 51: Atividades para observação das lixeiras e pintar de acordo com a cor determinada



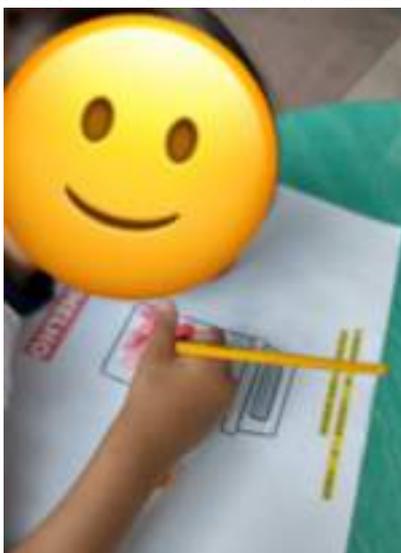
Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 52: Aluna X. colorindo a lixeira de amarelo



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 53: Aluna X. colorindo a lixeira de vermelho



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 54: Aluna X. colorindo a lixeira de marrom



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Finalmente, através dos pressupostos apresentados acima, e com o decorrer dos dias letivos, pudemos constatar, em conversa com a professora K., durante as observações de campo finais, que a estudante X. teve avanços significativos, os quais foram descritos pela professora K.: *“A aluna ainda enfrenta desafios para manter o foco por períodos prolongados, mas temas relacionados a princesas continuam a ser eficazes para prender sua atenção”*. O mais importante foi o que a professora mencionou adiante: *“A gente observa um progresso significativo com a aluna aceitando e engajando-se em novas propostas de atividade que não envolvem princesas”*. Nesse hiato, como o local da pesquisa era também local de trabalho dos pesquisadores, foi possível constatar, em outra conversa com a referida docente, que a aluna X. vinha demonstrando aprendizado contínuo e gradativo. Sobre esse progresso, a profissional mencionou: *“A aluna demonstra boa memória auditiva e consegue sequenciar o alfabeto, além de reconhecer letras e números de 1 a 10”*. Com seu entusiasmo habitual, a professora K. complementou nos dizendo que: *“A aluna X. se comunica de forma eficaz, consegue se expressar e responder quando chamada, ela demonstra compreensão do que é falado, mas às vezes perde o foco durante as conversas”*. Ademais, quis nos mostrar a evolução na pinturas dos desenhos realizados pela estudante, que serão apresentados no Quadro 7:

Quadro 7: Fotos dos desenhos coloridos pela aluna X

Fotografia 55: Aluna X. colorindo um desenho.



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 56: Desenho que foi colorido pela aluna X



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 57: Desenho que foi colorido pela aluna X



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Fotografia 58: A Aluna X. disse que desenhou a sua família.



Fonte: Compilação dos pesquisadores, arquivo pessoal.

Conforme apontam Mani e Fonseca (2023), a variedade de estudantes nas salas de aula exige uma reflexão sobre a quem realmente se dirigem as práticas inclusivas que buscam garantir condições de equidade educacional. Isso abrange não apenas os alunos que são considerados elegíveis para os serviços de Educação Especial, mas também aqueles que enfrentam dificuldades significativas no aprendizado, portanto, presumimos que o professor precisa ter um olhar para cada estudante individualmente, para conseguir perceber as necessidades de cada um; no entanto esse educador precisa contar com a ajuda de outros profissionais, pois percebemos o quanto é complexo que um único docente consiga atingir a todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Mani e Fonseca (2023) nos ajudam ainda a refletir sobre a diversidade de alunos presentes em uma classe, sendo essencial que os professores busquem diversos meios para construção de ajustes curriculares que atendam às diferentes maneiras e ritmos de aprendizagem. Enfatizam que esses ajustes curriculares criam oportunidades de ensino que consideram as particularidades de cada estudante, alinhando os conteúdos propostos às capacidades dos educandos e facilitando a aquisição do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras discussões que existem sobre a melhor forma de inclusão dos alunos com deficiência, e perante as dificuldades reais dos professores do ensino comum em atender às necessidades educacionais específicas dos alunos em sala de aula comum, realizamos esta pesquisa para verificar a importância de um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de Educação Especial, além de organizarmos o caminho para atender às especificidades de uma aluna com deficiência múltipla do 1º ano do ensino fundamental I, seguindo os seguintes passos: avaliação diagnóstica; elaboração do Plano Educacional Individualizado; organização de atividades, que se fez através de ajustes curriculares; avaliação formativa e processual durante todo o processo.

Como primeiro passo, foi realizada a avaliação diagnóstica para compreendermos o nível pedagógico da aluna X., e então traçamos um plano de trabalho, com objetivos definidos no Plano Educacional Individualizado, que foi monitorado através de uma avaliação formativa e processual. Com isso obtivemos a participação ativa da criança, respeitando sempre seu tempo e ritmo de aprendizado. Notamos também que o PEI norteou o trabalho do professor e monitorou o desenvolvimento da estudante.

Desse modo, os objetivos estabelecidos nesta pesquisa foram alcançados, uma vez que, no contato com a professora do ensino comum e com as observações de campo, nos foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por ela e diante disso propusemos um trabalho colaborativo, objetivando auxiliá-la com a avaliação diagnóstica, construção do Plano Educacional Individualizado e elaboração de ajustes curriculares, que foram organizados e aplicados para a aluna com deficiência múltipla.

Nesse tocante, compreendemos que o trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora de Educação Especial pode ser crucial para atender às necessidades educacionais específicas de alguns alunos com deficiência. Detectamos que essa parceria possibilita a troca de experiências, recursos e metodologias, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem; além disso, a interação entre diferentes saberes oferece uma visão mais abrangente dos caminhos a serem percorridos, promovendo a busca contínua por abordagens

pedagógicas mais eficazes. Como resultado, pudemos observar que essa parceria tornou o ambiente educacional mais inclusivo, no qual cada um desempenhou um papel específico e articulado, garantindo à aluna X. a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades e capacidades.

Esses resultados não apenas corroboram a importância de práticas inclusivas, mas também destacam a importância da construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento primordial na educação inclusiva, pois esse documento ofereceu um suporte personalizado para atender às demandas peculiares de cada aluno, baseado em uma avaliação diagnóstica bem feita, que possibilitou traçar um plano de trabalho com objetivos claros e definidos para a estudante como: a identificação de suas necessidades individuais, permitindo que intervenções adequadas fossem implementadas; definição de Metas, sendo possível estabelecer objetivos claros e alcançáveis para o progresso da aluna, facilitando o acompanhamento de seu desenvolvimento ao longo do tempo; fomento à colaboração entre professores e especialista, promovendo uma abordagem integrada para apoiar o aprendizado da aluna; incentivo ao desenvolvimento da autonomia da criança, permitindo que ela participasse ativamente do seu processo de aprendizagem. Em resumo, observamos que o PEI é uma ferramenta essencial para garantir que estudantes com necessidades educacionais específicas tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial ao máximo.

Logo, deduzimos que os ajustes curriculares podem ser implementados para assegurar a participação e o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais específicas, os quais terão a chance de serem atendidos por um processo de ensino-aprendizagem que respeite a diversidade e o processo de aquisição de conhecimentos de cada um. Nesse sentido identificamos que ajustar o currículo não significa facilitar o conteúdo, todavia pode ser fundamental para promover a inclusão e atender às necessidades diversas dos alunos. Assim, construir ajustes curriculares requer criatividade e atenção às capacidades do estudante, com a premissa de garantir que todos tenham acesso ao currículo de forma significativa. Detectamos também a importância de metodologias flexíveis e colaborativas, que favoreçam a participação ativa e o aprendizado de todos, contribuindo para um ambiente escolar mais justo e equitativo, buscando transpor barreiras que dificultam o acesso aos conteúdos.

À luz das reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que os ajustes curriculares na prática da educação inclusiva, com a perspectiva do trabalho colaborativo, não apenas enriqueceram a prática pedagógica como também estabeleceram um trabalho de parceria entre a professora do ensino comum e a professora de Educação Especial, promovendo um trabalho em equipe, o qual nos possibilitou buscarmos por metodologias e estratégias que pudessem atender aos conhecimentos prévios da estudante, bem como se ajustarem a seu campo de interesse, trazendo mais ludicidade e prazer em realizar as atividades propostas.

Assim, esta pesquisa contribui para um entendimento mais profundo sobre os ajustes curriculares na prática da educação inclusiva, na perspectiva do trabalho colaborativo, abrindo caminhos para futuras investigações e práticas educacionais. Para tanto, reconhecemos que, a fim de avançar em direção a uma educação efetivamente inclusiva, é fundamental que consideremos mais pesquisas na área, pois sabemos da existência de várias vertentes de estudos na área da educação inclusiva e acreditamos que uma não anula a outra, afinal, cada abordagem oferece perspectivas únicas e complementares.

A diversidade de métodos e teorias, dessa maneira, permite que educadores atendam às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes; além disso, essa pluralidade enriquece o debate e a prática pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor para todos. A integração dessas vertentes é fundamental para a construção de uma educação que valorize as diferenças e potencialize o aprendizado no coletivo, respeitando a individualidade, e, além disso, e em complemento ao que acreditamos, Stern (1923) expressa que: “O que não me mata me torna mais forte; graças à compensação, da fragilidade nasce a força, das insuficiências nascem as capacidades” (Stern,1923, p.145). Por tudo isso, no fim, o foco sempre será oferecer uma educação de qualidade a todos.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, foi desenvolvido um material de sequência didática que documenta os caminhos percorridos para a inclusão de uma aluna com

deficiência múltipla no 1º ano do ensino fundamental, adotando uma perspectiva de trabalho colaborativo. O material inclui a organização da avaliação diagnóstica, a construção do Plano Educacional Individualizado e a elaboração dos ajustes curriculares, com modelos e exemplos práticos.

Esse material será disponibilizado em formato PDF, por meio de um link, para os professores da rede municipal de ensino e para a sociedade em geral, com o objetivo de inspirar outros educadores a promover a equidade para estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em resumo, queremos agregar valor à instituição de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (PROFEI) e à área de Educação Inclusiva, contribuindo para a formação dos professores da educação comum e beneficiando o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas, impactando a educação escolar de maneira prática e significativa para a sociedade.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, Gabriely Cabestré. *Proposta De Um Modelo De Gestão Participativa: Subsídios Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f932854d-571d-4698-bbb8-19885c1f6d0d/content>. Acesso em: 23 out. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte*. Brasília: MEC/SEE, 2000a. p. 7, 12, 18-19.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva - garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: 2005.

BACHIEGA, Amanda Garcia. *Avaliação da Aprendizagem em Processo para nortear adequações curriculares*. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2018. Disponível

em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3f7dbd93-27f2-4a2a-b340-b6df2f4835e4/content>. Acesso em: 21 out. 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-91.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Re. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024. p. 66.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: L. de A. Rego; A. Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2006 (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 25,121.

BARTHOLLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 670-892, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fg68MHc9LQx39YxHjcQqHnQ/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 24 out. 2024.

BARUERI. *Decreto nº 9.341*, de 25 de maio de 2021. Dispõe sobre procedimentos para registro dos alunos público-alvo da educação especial que necessitam de adaptação curricular da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/b/barueri/decreto/2021/935/9341/decreto-n-9341-2021-dispoe-sobre-procedimentos-para-registro-dos-alunos-publico-alvo-da-educacao-especial-que-necessitam-de-adaptacao-curricular-da-rede-municipal-de-ensino-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 22 out. 2024.

BARUERI. *Decreto nº 9.556*, de 18 de abril de 2022. Regulamenta o cargo de provimento efetivo de Professor de Inclusão Escolar e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/b/barueri/decreto/2022/956/9556/decreto-n-9556-2022-regulamenta-o-cargo-de-provimento-efetivo-de-professor-de-inclusao-escolar-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 21 out. 2024.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais. *In*: BERTAGNA, Regiane Helena; MEYER, João Frederico da Costa Azevedo. *O Ensino, a Ciência e o Cotidiano*. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 61-81.

BEZERRA, Giovani Ferreira ; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. As aparências enganam: A pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. *Educere Et Educare*. Revista de Educação. 2010, vol.5, n.9. 253-266. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2690>. Acesso em: 27 out. 2024. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Lei n. 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: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25. out. 2024. p. 36.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1998. p. 31. Disponível em: Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva*. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. p. 5, 24. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000450.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Convenção da Guatemala*. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Aprovada em 8 de outubro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias de Ensino para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Saberes e práticas de inclusão. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/compromisso.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado. Aspectos legais e Orientação Pedagógica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 948*, de 8 de outubro de 2007. Dispõe sobre prazo de apresentação do texto da Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União nº 195, 09/10/2007. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2576/>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024. p. 1-3, 7, 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2010. p. 24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa - Versão 1.0*. Brasília: CONEP/CNS/MS, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/publicacoes/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa.pdf/view>. Acesso em: 22 out. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 3, p. 7-25, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 out. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira, integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ. FAPESP, 2004. p. 71-72, 172, 175.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é Ensino Colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002958655>. Acesso em: 23 out. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. Curitiba: Appris, 2018.

CEPSH- IFC Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense Orientação nº 01/2016 – Comitê de Ética em Pesquisa da FASURGS (Faculdade Especializada na Área de Saúde do Rio Grande do Sul) Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF *Rev. bioét.* (Impr.). 2017; 25 (2): 320-7 *Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016*. Disponível em: <https://cepsh.ifc.edu.br/>. Acesso em: 25 out. 2024.

CLAXTON, C. S.; MURRELL, P. H. *Learning styles*. Washington, DC: George Washington University (ERIC), 1987.

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Educacional. In: Dechichi, Cláudia; Silva, Lázara Cristina da & colaboradores. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 117-118. Disponível em: https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002, p. 139-154, março/ 2002. p. 145-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> Acesso em 18 junho. 2023.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, vol. 7, núm. 3, pp. 01-15, 2018. Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659010009/html/>. Acesso em: 23 out. 2024.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; GLAT, Rosana; ORRICO, Helio Ferreira; PONTES, Maria Luiza. Educação e Saúde no Atendimento Integral e Promoção da Qualidade de Vida de Pessoas com Deficiências. *Revista Linhas*. Portal de Periódicos UDESC. 2006. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1334>. Acesso em: 23 out. 2024.

FONSECA, Kátia Abreu; LOPES JUNIOR, Jair; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*. p. 7, 9, 37. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em: 22 out. 2024.

FONSECA, Kátia Abreu. *Análise de Adequações Curriculares no Ensino Fundamental*: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru, 2011. Disponível em: <https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=372>. Acesso em: 25 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval ; SANFELICE, José Luís. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, Elza Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012. p. 81.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas críticas*, Brasília, DF. V.18, n.35, p. 193-208, 2012. ISSN 1516-4896. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.

Ciências Humanas e Sociais em Revista, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 24 out. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32, 53.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. Souza; REGO, Teresa Cristina (org.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 22 nov. 2023.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2012.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MENNOCCHI, Lauren Mariana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 89-111. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100006. Acesso em: 25 out. 2024.

MAIOR, Izabel. *Deficiência e Diferenças*. Café Filosófico CPFL. YouTube, 19 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 188.

MANI, Eliane Moraes de Jesus; FONSECA, Kátia. *A materialização das práticas pedagógicas: ação e reflexão*. Suzano, SP: Vivace Assessoria Pedagógica, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, v. 5, 1. 14. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARCELO, Carlos Garcia. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas S. A., 2010.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 23 out. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Educação Especial e Inclusiva, Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32463>. Acesso em: 23 out. 2024.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. *In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades* [recurso eletrônico] Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/eBook-Educacao-Especial-e-na-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 21 out. 2024.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes; DUARTE, Francisco Ricardo; CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; SOUZA, Tito Eugênio Santos. *Metodologia Científica: teoria e aplicação na educação a distância*. Petrolina-PE, 2019. 83 p.: 20 cm. 1 Livro digital. p. 34, 45. Disponível em:

<https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

METZ, Graciela Deise. *Um Olhar Para Todos: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva e Adaptação Curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen – RS, Frederico Westphalen, 2020. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente125/arq_1621361055.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

MINETTO, Maria de Fátima *Currículo na educação inclusiva: entendendo o desafio*. São Paulo: Intersaberes, 2012. p. 30, 32-34.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de (coord.). Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. p. 18. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: https://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi_Fund1.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

OLIVEIRA, Mércia Cabral. *Colaboração e Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Elementos Em Diálogo Para/Com/Sobre A Produção Curricular*. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10275/1/Tese_Mercia%20Cabral%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 27- 69.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, J.-L. *As histórias de vida*, Natal: EDUFRRN, 2012.

PLETSCH, M. Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFRP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, Alexandra Ayach; OSÓRIO, Antônio Carlos do N. *Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos*. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2010, p.187-238.

PLETSCH, Márcia.Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/a-diferenciacao-curricular-e-o-desenho-universal-na-aprendizagem-como-principios-para-inclusao-escolar/>. Acesso em: 23 maio 2020.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. Avercamp: São Paulo, 2003. p. 15.

SANTO, Stela Cezare do. *Adaptação Curricular e Trabalho Colaborativo na Rede Estadual Paulista: A perspectiva docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/961e708f-0235-40d8-b9a9-2df3226b9641/content>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13.

SARAMAGO, José. *A Viagem do Elefante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. (Obra original publicada em 2008).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, mar/abr., p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 21 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento- Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 24 out. 2024.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. *Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195 fls. (p. 40 a 52) e (p. 106 a 125). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, Sheley Cristina Corrêa da. *Planejamento Curricular e Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação, com habilitação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica). – Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - FE, Brasília, 2020. Disponível em:

http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/40244/1/2020_SheleyCristinaCorreadaSilva.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, Núbia Rafaela Martins da. *Processos Educacionais da Adequação Curricular Para Alunos Com Deficiência no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) Centro Universitário FIEO - UNIFIEO - Escola de Psicologia e Educação, Osasco, 2021.

SKLIAR, Carlos B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos B. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva; PEREIRA; Adriana Alonso. LINDOLPHO, David Marcos. Perrenoud. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça, SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (p. 115 a 128) Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

STERN, William. *Die menschliche Personlichkeit*. [s.l] 1923. p.145.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o Planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 out. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 120 – 158. Disponível

em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf . Acesso em: 5 jun. 2023.

UNESCO. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca, Espanha, 1994. p. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1997). *Fundamentos da Defectologia. Obras Escogidas* Volume V. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Problemas da Defectologia*. Volume I. Organização, Edição, Tradução e Revisão Técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

7. ANEXOS

7.1 Anexo - Modelo do Questionário:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**Ajustes Curriculares na Prática da
Educação Inclusiva com o Trabalho Colaborativo: um estudo de caso em
uma escola municipal de Barueri/SP**

Questionário

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1. Qual é sua data de nascimento?

1.2. Local de Nascimento (cidade/estado/país):

1.3. Gênero: como você se identifica?

() Homem.

() Pessoa não binária.

() Mulher.

() Prefiro meu autodescrever:

1.4. Estado civil: Casado/a () Divorciado/a () Solteiro/a () Viúvo/a () União estável ()

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 No ensino médio, curso: Regular () Magistério () Técnico () Outros:

2.2 Ano de conclusão:

2.3 Ensino público () Ensino privado ()

2.4 Localidade(cidade/estado/país) em que estudou:

2.5 No Ensino Superior: Graduação: Pedagogia

Instituição de Ensino Público () Instituição de Ensino Privado ()

2.6 Localidade(cidade/estado/país) em que estudou:

2.7. Possui mais de uma graduação? Sim () Não () Qual?

2.8 Possui Especialização? Sim () Não () Qual?

2.9 Possui Mestrado? Sim () Não () Em que área?

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Há quanto tempo atua como docente?

Menos de 5 anos ()

De 6 a 10 anos ()

De 10 a 20 anos ()

Mais de 20 anos ()

3.2. Qual sua atuação profissional/cargo em 2024?

3.3. Em quais modalidade de ensino você atua?

() Ensino público () Ensino privado () ambos

3.4. Em quantos turnos você leciona?

3.5. Existe algum momento institucionalizado para a elaboração/planejamento de sua aula?

3.6. Qual o método de intervenção pedagógica que você utiliza para alunos com necessidades educacionais específicas?

3.7. Você tem apoio pedagógico para auxílio e intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas? Quais?

3.8. Você sabe realizar adequações curriculares para diversas necessidades educacionais específicas?

3.9. Como você elabora/organiza as atividades pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais específicas?

3.10. Quais são os critérios de avaliação que você utiliza para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas?

3.11. Você considera que teve formação adequada, na graduação ou na especialização, para atender às necessidades educacionais específicas? Por quê?

3.12. A sua escola possui infraestrutura adequada para atender os alunos com necessidades educacionais específicas? (rampas de acesso, adaptações, piso tátil, elevadores, entre outros)?

3.13. É de seu conhecimento se os alunos com necessidades educacionais específicas realizam terapias? Em quais instituições?

3.14. Relate brevemente o que você julga importante para o professor regente de sala conseguir ensinar a turma toda.

7.2 Anexo - Perguntas realizadas na entrevista:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**Ajustes Curriculares na Prática da
Educação Inclusiva com o Trabalho Colaborativo: um estudo de caso em
uma escola municipal de Barueri/SP**

Entrevista - Pesquisa de Campo

1. O que você pensa sobre a Educação Inclusiva?
2. Você acredita na Educação Inclusiva? Explique.
3. Há quanto tempo você tem em suas turmas alunos com necessidades educacionais específicas?
4. Você já teve alunos com necessidades especiais em suas turmas? Quais deficiências apresentavam?
5. Você sabe dizer quais das deficiências ou transtornos você mais encontrou nas salas de aula em que já atuou?
6. Como você avalia as políticas públicas que norteiam a Educação Especial?
7. O que você pensa sobre Adequação Curricular? Você acha que contribui para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas? Explique.
8. Você acha que todos os alunos com necessidades educacionais específicas/deficiência necessitam de Adequação Curricular? Por quê?
9. Como você acha que está a educação inclusiva no Município de Barueri?
10. Você poderia comentar sobre o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, e se isso importa para a inclusão dos alunos com deficiência?
11. De que forma o trabalho dos professores pesquisadores te ajudou com a inclusão da aluna X., com deficiência múltipla?